COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: la cultura que nos da forma

Coords.
Concepció Bauçà de Mirabò Gralla
Joan Josep Matas Pastor
Irina Capriles Gonzalez
Bartolomé Pizà-Mirs

Dykinson, S.L.

Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas:
La cultura que nos da forma

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

RECORRIDOS DIDÁCTICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: LA CULTURA QUE NOS DA FORMA

Coords.

CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ GRALLA
JOAN JOSEP MATAS PASTOR
IRINA CAPRILES GONZALEZ
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR

Dykinson, S.L.
2023

RECORRIDOS DIDÁCTICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS:
LA CULTURA QUE NOS DA FORMA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 86 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-498-7

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 11
CONCEPCIÓ BAUCÀ DE MIRABÒ GRALLA
JOAN JOSEP MATAS PASTOR
IRINA CAPRILES GONZÁLEZ
BARTOLOMÉ PIZÀ MIR

SECCIÓN I
EXPRESIONES ARTÍSTICAS

CAPÍTULO 1. LA DANZA-TERAPIA COMO MEDIO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE DISTINAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL 15
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
NIEVES FÁTIMA OROPESA RUIZ

CAPÍTULO 2. LA EMANCIPACIÓN FEMENINA A TRAVÉS DE LA MÚSICA: "L'IMPORTANTE È FINIRE" DE MINA Y SU TRADUCCIÓN... 27
CARMELA SIMMARANO

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN METODOLÓGICA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO A TRAVÉS DEL ARTE FEMENINO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO 44
ALMUDENA BAEZA MEDINA

CAPÍTULO 4. GAMIFICANDO EL AULA DE MÚSICA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE ESCAPE ROOM DIGITAL EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 67
EDUARD MASDEU YÉLAMOS

CAPÍTULO 5. EL CANTO CORAL INFANTIL Y JUVENIL COMO RECURSO EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL: UNA BREVE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 84
CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 6. INLUSIÓN Y CANTO CORAL EN PALMA: UN PUENTE ENTRE ESCUELA Y SOCIEDAD..... 106
CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 7. LA MÚSICA TRADICIONAL Y LOS INSTRUMENTOS DE PERCUSIÓN EN LAS ILLES BALEARS: UNA APROXIMACIÓN A SUS USOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 127
MATEU VILA CERDÀ

CAPÍTULO 8. EL ESPACIO SONORO COMO HERRAMIENTA EN EL AULA DE TEATRO 145
LUNA PAREDES ZURDO

CAPÍTULO 9. LAS PREFERENCIAS MUSICALES COMO NEXO ENTRE LA ESCUELA Y EL BARRIO: FACTOR DE ESTUDIO PARA UNA TESIS DOCTORAL. 163
AURORA FERRER JUAN
NOEMY BERBEL GÓMEZ
JOSEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ

CAPÍTULO 10. COMPRENSIÓN COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA TRAS UNA PROPUESTA MUSICAL DESENCHUFADA 180
CARMEN MARÍA SEPÚLVEDA DURÁN
AZAHARA ARÉVALO GALÁN
NURIA CANTERO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 11. TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES DESDE LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL 198
AZAHARA ARÉVALO GALÁN
CARMEN SEPULVEDA DURÁN
NURIA CANTERO RODRIGUEZ

CAPÍTULO 12. EXPRESIÓN, ARTE Y MEMORIA: EL PENSAMIENTO VISUAL COMO TERAPIA 213
JUAN ROMÁN BENTICUAGA

CAPÍTULO 13. PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE LA PINTURA CONTEMPORÁNEA EN EL AULA 231
LETICIA AZAHARA VÁZQUEZ CARPIO

CAPÍTULO 14. “MANIPULANDO“ OBRAS ARTÍSTICO-LITERARIAS ... 250
MARIA TERESA CATTI

CAPÍTULO 15. EL CANON LITERARIO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 271
LAURA MÁRQUEZ GARCÍA

CAPÍTULO 16. APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ÁLBUM ILUSTRADO DE AUTORÍA FEMENINA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 285
MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ
GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ

SECCIÓN II
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

CAPÍTULO 17. SOBRE LAS OPINIONES COLECTIVAS Y EL PENSAMIENTO DE GRUPO 303
SHEILA LÓPEZ PÉREZ

CAPÍTULO 18. AFRO-DESCENDANT COMMUNITIES AND INDIGENOUS PEOPLE DETERRITORIALIZED BY COLOMBIAN ARMED CONFLICT 317
YENNESIT PALACIOS VALENCIA
EDWIN A. SIERRA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 19. INVESTIGADOR EDUCATIVO. CONDICIÓN HUMANA, LABORAL Y PROFESIONAL 338
MA. DOLORES GARCÍA PEREA

CAPÍTULO 20. INNOVACIÓN DOCENTE EN FORMACIÓN DE MAESTROS: DIDÁCTICA DEL OBJETO, ALFABETIZACIÓN DE FUENTES PRIMARIAS Y CREACIÓN DE MALETAS DIDÁCTICAS 360
NAYRA LLONCH-MOLINA
CLARA LÓPEZ-BASANTA
JESÚS SAURET-VIDAL

CAPÍTULO 21. LA ANCESTRALIDAD COMO RESISTENCIA EN CONTEXTOS DE GUERRA A LA PAZ EN EL PACÍFICO COLOMBIANO 387
YENNESIT PALACIOS VALENCIA

CAPÍTULO 22. TIEMPO LIBRE Y BIENESTAR SUBJETIVO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ANDALUCES 401
NIEVES FÁTIMA OROPESA RUIZ
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 23. LUCES, CÁMARA, ACCIÓN: EL CINE COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA 415
MARÍA ROCÍO RUIZ PLEGUEZUELOS

CAPÍTULO 24. UN TRIPLE FILTRO PARA UNA TOMA DE DECISIONES SOSTENIBLE 432
PALOMA ALONSO-STUYCK
TERESA ENRÍQUEZ

CAPÍTULO 25. CAUSALIDAD Y LEGALIDAD EN LA HISTORIA 449
FRANCISCO ANDRÉS HARO ALMANSA

CAPÍTULO 26. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EJE TRANSVERSAL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES 468
FRANCISCO JOSÉ CEDRÉS PEÑA

CAPÍTULO 27. GUÍA PARA EL APRENDIZAJE BASADO EN CASOS. APLICACIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN..... 487
ALÍCIA VILLAR AGUILÉS

CAPÍTULO 28. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL MORS THEATRUM: SOBRE LA REALIDAD Y LA ILUSIÓN EN LAS HONRAS FÚNEBRES BARROCAS 503
PABLO PRIETO HAMES
DAVID CEJAS RIVAS

CAPÍTULO 29. NUEVOS ENFOQUES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LAS COMPETENCIAS CLAVE, LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y LA BÚSQUEDA DEL IKIGAI 523
DAVID CEJAS RIVAS

CAPÍTULO 30. DESARROLLO DE EMPATÍA HISTÓRICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA CON DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FORMACIÓN..... 540
MARIO CORRALES SERRANO

CAPÍTULO 31. "EL PANTHEON DE EL SOL": METÁFORA Y TEATRALIDAD EN LAS EXEQUIAS FÚNEBRES TOLEDANAS DEL REY LUIS I (1724)..... 555
PABLO PRIETO HAMES

CAPÍTULO 32. UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA DEL PATRIMONI IMMATERIAL DE L'ILLA DE MALLORCA A PARTIR DE LA TERMINOLOGIA ESTÈTICA DE PRÀCTIQUES MUSICALS TRADICIONALS EN DESÚS..... 582
FRANCESC VICENS VIDAL

CAPÍTULO 33. LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LA HISTORIA DEL DERECHO: FUENTE DE DESARROLLO DESDE EL S. XIX A NUESTROS DÍAS 599
ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS

CAPÍTULO 34. ABORDAJE DE COMPETENCIAS DE CIENCIAS SOCIALES DESDE EL PAISAJE URBANO. UN CASO PRÁCTICO 612
MARIO CORRALES SERRANO

CAPÍTULO 35. LA COSTUMBRE JURÍDICA COMO MANIFESTACIÓN CULTURAL Y EXPRESIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA. 635
ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS

CAPÍTULO 36. ESCAPE ROOM Y BREAK OUT ¿SON METODOLOGÍAS DOCENTES APLICABLES AL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO? 648
JUAN JESÚS GÓMEZ ÁLVAREZ

CAPÍTULO 37. LAS PÍLDORAS FORMATIVAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA. ¿UNA HERRAMIENTA VÁLIDA Y COMPLEMENTARIA? 668
JOSÉ MARÍA BIEDMA-FERRER
MARGARITA RUÍZ-RODRÍGUEZ
JOSÉ BOCOYA-MALINE

CAPÍTULO 38. TENDENCIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO EN LICENCIATURAS DE COMUNICACIÓN, UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LATINOAMÉRICA 684
CLAUDIA IVETT ROMERO-DELGADO
MARÍA DEL CARMEN CAMACHO-GÓMEZ

CAPÍTULO 39. LA NECESIDAD DE ESTABLECER LA ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL 697
RAQUEL CASANOVAS-LÓPEZ

CAPÍTULO 40. ¡SALVEMOS NUESTRO PATRIMONIO! UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL 716
FRANCISCO CIDONCHA REDONDO

CAPÍTULO 41. EL USO DE LA RED SOCIAL INSTAGRAM EN UNA ASIGNATURA DE HISTORIA 731
FRANCISCO CIDONCHA REDONDO

CAPÍTULO 42. MUJERES ROMANAS EN UNA LÍNEA DEL TIEMPO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE LA SOCIEDAD Y LA HISTORIA DE LA ANTIGUA ROMA 746
FRANCISCO CIDONCHA REDONDO

CAPÍTULO 43. LA TRANSMISIÓN IDEOLÓGICA EN LOS CUADERNOS-ESCOLARES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DEL FRANQUISMO: UNA COMPARATIVA ENTRE LA ESCUELA NACIONAL- CATÓLICA Y LA PRIMERA ETXE-ESKOLA 761
PEIO MANTEROLA-PAVO
AINTZANE RODRIGUEZ-POZA
IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOIENA

CAPÍTULO 44. CONOCIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO POR PARTE DEL FUTURO PROFESORADO DE PRIMARIA FRENTE A OTROS INTERESES 789
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO

CAPÍTULO 45. RECORDANDO LA ESCUELA DE AYER EN EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO: PERSONAS CON ALZHEIMER O DEMENCIA COMO AUDIENCIA 810
IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOIENA
PEIO MANTEROLA-PAVO
AINTZANE RODRÍGUEZ-POZA

CAPÍTULO 46. LA ESPAÑA DESPOBLADA ENTRE LA ESPAÑA VACÍA Y VACIADA. UN ACERCAMIENTO A LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ARAGÓN 831
JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
LORENZO MUR SANGRÁ

CAPÍTULO 47. UNA REALIDAD EDUCATIVA DE JÓVENES EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA EN LA CAPV 849
AINTZANE RODRÍGUEZ POZA
IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOIENA
PEIO MANTEROLA-PAVO

CAPÍTULO 48. INNOVACIÓN DIDÁCTICA ABPC EN LA BÚSQUEDA Y TRATAMIENTO DE FUENTES PRIMARIAS EN LA ASIGNATURA FUENTES PARA LA HISTORIA DEL ARTE Y SU APLICACIÓN AL TRABAJO FIN DE GRADO 873
PAULA REVENGA DOMÍNGUEZ
NOEMÍ RUBIO POZUELO

CAPÍTULO 49. ¿QUÉ ES UN INDIVIDUO "EDUCADO"? UNA LECTURA DEL 'PROCESO DE INDIVIDUACIÓN' Y SU IMPORTANCIA PARA CONVIVIR CON Y EN LA DIVERSIDAD 889
SHEILA LÓPEZ-PÉREZ

La educación es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. En la actualidad, la educación debe ser vista como una oportunidad para desarrollar habilidades y competencias que permitan la formación de ciudadanos críticos, creativos, responsables y comprometidos con el mundo que les rodea. En este sentido, las expresiones artísticas y las ciencias sociales y humanas tienen un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes.

Este libro de experiencias didácticas se enfoca en dos secciones principales: Expresiones Artísticas: Música y literatura y Ciencias Sociales y Humanas. Cada una de estas secciones tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una educación integral en las expresiones artísticas y en las ciencias sociales y humanas.

La primera sección del libro se enfoca en las expresiones artísticas, específicamente en la música y la literatura. La música y la literatura son dos formas de expresión artística que permiten a los estudiantes desarrollar su creatividad, sensibilidad y capacidad crítica. En esta sección del libro, se presentan diferentes proyectos y actividades que permiten a los estudiantes explorar y comprender la música y la literatura desde diferentes perspectivas, como la histórica, social y cultural. Las expresiones artísticas han sido parte de la humanidad desde tiempos prehistóricos, y su importancia en la educación y la formación ha sido

reconocida durante siglos. La música y la literatura son dos de las expresiones artísticas más antiguas y universales, y han sido utilizadas como medios de comunicación y expresión cultural en todo el mundo. La música y la literatura pueden enriquecer la vida de las personas y mejorar su capacidad para expresar ideas y emociones. Además, se ha demostrado que su estudio y práctica tienen efectos positivos en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

Por otro lado, las ciencias sociales y humanas han sido fundamentales en la comprensión de la sociedad y la cultura desde la antigüedad. La historia, la filosofía, la antropología, la sociología y la psicología son algunas de las disciplinas que se incluyen en esta sección. El estudio de estas disciplinas permite a los estudiantes comprender mejor el mundo que les rodea, desarrollar habilidades críticas de análisis y reflexión, y adquirir una perspectiva global sobre las complejas interacciones sociales y culturales. Además, el conocimiento de las ciencias sociales y humanas es esencial para la formación de ciudadanos responsables y participativos en la sociedad.

La segunda sección del libro se enfoca en las ciencias sociales y humanas. Esta sección tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una educación integral en las ciencias sociales y humanas, permitiéndoles comprender la complejidad del mundo que les rodea desde diferentes perspectivas. En esta sección del libro, se presentan diferentes proyectos y actividades que permiten a los estudiantes explorar y comprender temas como la historia, la geografía, la economía, la sociología, entre otros.

Es importante destacar que cada una de estas secciones está interconectada y se complementa entre sí para proporcionar una educación integral y significativa para los estudiantes. La música y la literatura son formas de expresión artística que permiten a los estudiantes explorar y comprender su entorno social y cultural. A su vez, las ciencias sociales y humanas son esenciales para comprender la complejidad del mundo que les rodea y para desarrollar habilidades y competencias como el pensamiento crítico y la capacidad de análisis.

En resumen, este libro de experiencias didácticas presenta una variedad de proyectos y actividades que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias relacionadas con las expresiones artísticas y las ciencias sociales y humanas. La educación integral en estas áreas permite a los estudiantes formarse como ciudadanos críticos, creativos, responsables y comprometidos con el mundo que les rodea. La música, la literatura y las ciencias sociales y humanas están interconectadas y se complementan entre sí para proporcionar una educación integral y significativa para los estudiantes.

CONCEPCIÓ BAUCÀ DE MIRABÒ GRALLA
JOAN JOSEP MATAS PASTOR
IRINA CAPRILES GONZÁLEZ
BARTOLOMÉ PIZÀ MIR
Universidad de las Islas Baleares

SECCIÓN I

EXPRESIONES ARTÍSTICAS

LA DANZA-TERAPIA COMO MEDIO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE DISTINAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

NIEVES FÁTIMA OROPESA RUIZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad en nuestro país la danza-terapia se sitúa dentro de la intervención a partir del arte, en contextos relacionados con la salud, con la educación y a nivel social. Dentro de ellos, la danza-terapia se sitúa en el círculo formado por la arte terapia y la mediación artística (González, 2022).

Los comienzos de la arte terapia se dieron antes en Europa o en Estado Unidos que en España, y en un primero momento nacieron unidos a la propia enseñanza de las artes (Dalley, 1987). Fue alrededor de la segundo Guerra Mundial cuando podemos situar históricamente estos hechos, época en la que el arte gozaba de un elevado prestigio y se contemplaba como inherente al propio desarrollo personal y cognitivo de las personas. Junto con ello, aparece la figura del profesor de arte, quien era considerado como una pieza fundamental en la estimulación, fomento de la libertad y facilitador de los conocimientos hacia los alumnos. Es más, este profesor se podía incluso convertir en una especie de terapeuta del arte y trabajar incluso en contextos educativos relacionados con la salud, como por ejemplo las aulas hospitalarias.

Por ello, en este momento histórico comienzan a tener un gran auge las denominadas terapias artísticas o enseñanzas del arte en el más puro estilo terapéutico.

Años más tarde se consiguió que este rol terapeuta se considerara y diera lugar a profesiones específicas para tales acciones, e incluso se crearan asociaciones y ámbitos específicos de actuación.

Por desgracia, no ocurre lo mismo en España, donde la arte terapia no llega a tener una presencia notoria hasta finales del siglo XX. Lo que sí hemos de destacar es que en la actualidad, para ejercer tales funciones en nuestro país es preciso tener una formación específica. Incluso, existen distintos tipos de formación específica para ello, como son máster presenciales o virtuales, y propios u oficiales.

Sin embargo, antes de proseguir, conviene aclarar qué es, pero sobretodo qué no es la danza-terapia. No estamos hablando de una terapia alternativa, ni tampoco de una terapia ocupacional. Más bien, se trata de una forma de psicoterapia a través del cuerpo, complementaria a áreas como la medicina, la asistencia social, o incluso la educación. En definitiva, una vía de intervención para el desarrollo humano y el bien estar psicológico, que se desarrolla en contextos psicosociales, clínicos y educativos, siendo una vía para la inclusión social (González, 2022).

En conclusión, cuando hablamos de danza-terapia nos referimos a aquella serie de movimientos que realizamos como medio para llegar a integrar unos determinados procesos, los cuales tienen un carácter corporal, emocional, y cognitivo (Sánchez, 2020).

A partir de las sesiones relacionadas con esta práctica, la propia persona, a través de su cuerpo, se mueve para expresar emociones de su vida cotidiana, donde de alguna manera, las canaliza y las expresa (Lowen, 1990; Fux, 1997). De esta forma, a través de la danza-terapia, la persona expresa su mundo interior, comparte el simbolismo personal, interacciona con otras personas, y da significado a los gestos, posturas y movimientos de su cuerpo. Es decir, la danza-terapia se centra en lo que el movimiento representa y en el proceso que se ha vivido para representarlo.

Otro aspecto conceptual que hemos de destacar sobre esta práctica y que tiene una enorme repercusión en el contexto educativo, es que el hecho de que para ejercitarla no necesita de conocimientos previos, y que corresponde a cada participante la representación que realice (Reca, 2005).

La danza-terapia puede suponer por tanto que la persona que la practica re-construya su pensamiento, lo cual implica que las representaciones de las emociones objetivadas a través de la danza contribuyan a la construcción de un significado de los conflictos psíquicos, favoreciendo su resolución. Donde lo más importante, a la hora de su práctica, son las transformaciones que las personas hacen, y que logren llegar a conseguir modificaciones en los patrones habituales de movimiento, de estar, de pensar, de hacer, y de sentir (Durán, 1991).

A partir de la motivación hacia la creatividad y la integración cuerpo-mente, para obtener los deseados cambios tanto físicos como psicológicos. Ya que al trabajar con la danza como metáfora de la existencia del cuerpo se integran las experiencias previas, la memoria y percepción corporal (Albornoz, 2017).

A modo de conclusión, la danza-terapia es la forma en que cada persona desde su subjetividad y desde su propio movimiento corporal van construyendo su propio proceso emocional. Y lo hacen con base en las herramientas creativas que han obtenido de la vida cotidiana. Es decir, hace un uso psicoterapéutico del movimiento con el objetivo de promover la integración emocional, cognitiva, física y social del individuo. Se parte de la idea de que mente, cuerpo y alma interactúan entre sí formando una unidad psicofísica y, por tanto, el movimiento y la postura podrían influir en el pensamiento y los sentimientos. De momento pocas investigaciones la avalan, pero los resultados son alentadores (Alcántara et al., 2021).

La danza es empleada como método terapéutico, puesto que se considera un apoyo para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional, así como la integración social de un individuo con discapacidad (Strassel rt al., 2011). De acuerdo con Sebiani (2005), la danza es muy beneficiosa y ayuda a paliar o calmar ciertos síntomas presentes en pacientes ya sea de forma crónica o pasajera. En algunos de los chicos pertenecientes al

programa ha aliviado el dolor que sentían al realizar ciertas acciones tan cotidianas como caminar o agacharse, aunque no de forma completa, si apacigua ese dolor o malestar en cierta medida.

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la danza-terapia como experiencia de innovación educativa en los cinco últimos años en el contexto educativo español.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica la metodología de la revisión bibliográfica con la finalidad de analizar y recopilar todos aquellos resultados que desde el año 2017 hasta la actualidad han sido publicados con respecto a la danza-terapia en el contexto escolar. El motivo de escoger los años comprendidos entre el 2017 y el 2022 es ofrecer un estudio reciente en el tiempo, en concreto, en los años cercanos al actual.

Por lo tanto, la metodología indicada se fundamenta en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: Búsqueda

Se realizó una búsqueda entre los años 2017 y 2022. Empleando como descriptores “danza-terapia” OR “danzaterapia” OR “danza terapia”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: Proceso de selección

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la investigación fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros:

– la disposición el texto completo

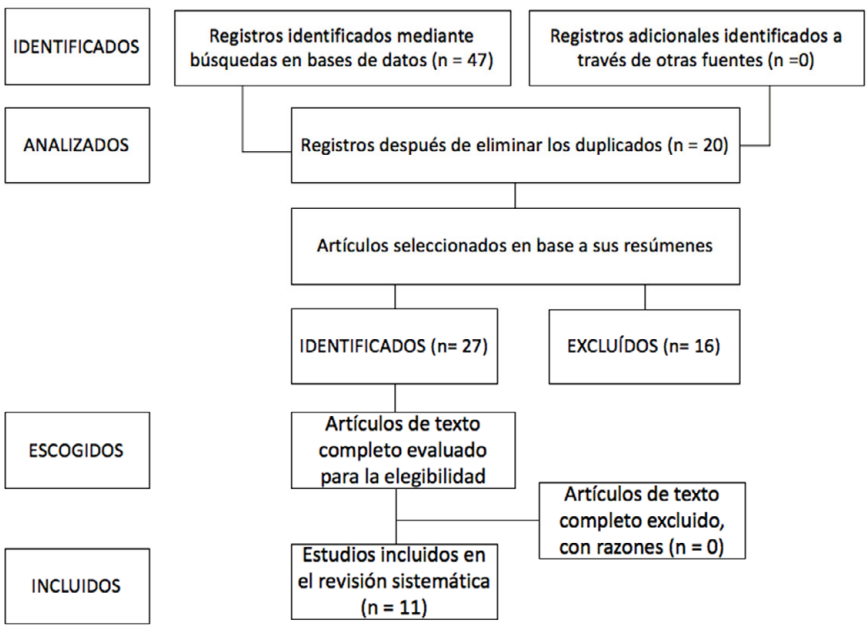
– El idioma de publicación: inglés, portugués o español.

FASE 3: Análisis metodológico

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 47 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 11, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2017 y 2022.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de la danza-terapia en el contexto escolar.

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)*



FASE 4: Síntesis y aportaciones principales de los resultados de la búsqueda. (Ver figura 1).

4. RESULTADOS

Son distintos los contextos en los que en la actualidad se hace presente la danza-terapia. En este trabajo nos vamos a centrar en el ámbito educativo. Sin embargo, fruto de nuestros resultados es haber encontrado que tanto el mediador artístico, como el arte terapeuta gozan de protagonismo en ellas.

Los resultados encontrados nos indican que este tipo de práctica se lleva a cabo tanto en la educación formal, como no formal cuyos destinatarios pueden ser desde niños, hasta personas mayores, personas con discapacidad física, de personas con diversidad intelectual y funcional, de atención a personas con problemas de adicciones, cárceles, centros de atención a mujeres que han sufrido violencia machista, servicios de atención a trabajadoras sexuales, asociaciones que atienden a personas sin techo, con personas maltratadoras, entre otros (Maldonado-Jiménez, 2018).

Todos ellos desarrollan actividades y proyectos de acompañamiento a través de las artes. En el contexto de salud ocurre algo parecido, y es compartido igualmente por mediadoras artísticas, arteterapeutas y otros profesionales. Encontramos panoramas parecidos en los ámbitos educativos y comunitarios (González, 2022).

En todas las experiencias llevadas a cabo en el contexto educativo, por su parte, destacan el hecho de que el acompañamiento del profesor supone una función básica de la intervención, y principalmente encontramos en nuestros resultados que esa función es desarrollada por expertos en la danza-terapia o en la inclusión social, como pueden ser los educadores sociales (Sánchez, 2020).

A través de las distintas experiencias de innovación encontradas se pretende centrarse en las capacidades que cada uno posee, para trabajar conceptos como el vínculo, la empatía, la función acogedora, los límites, la relación reflexión-acción, la confianza, la no estigmatización, la coherencia, la continuidad, la transferencia y la contratransferencia, la

comunicación no verbal, la confidencialidad, la transformación personal (Albornoz, 2017).

Ante ello, son diversos los trabajos encontrados donde es el propio profesor el que adopta el rol de terapeuta propiamente dicho y a partir de sus indicaciones contribuye tanto al crecimiento personal, como social del grupo a través dicho sea también, de un proceso educativo, transmitiendo tiendo interés, entusiasmo y motivación por el proyecto en el que participan; relacionándose en un ambiente de respeto y libertad; valorando a los participantes y cediéndoles el protagonismo de su proceso (Alcántara et al., 2021).

Como objetivos de tales intervenciones, podemos encontrar distintas temáticas en las que coinciden, las cuales destacan: la transformación social, la mejora de la salud, la inclusión social, la psicoterapia, la mejora de la salud mental, la superación de algún problema psicológico, aliviar el malestar emocional… dentro del ámbito educativo destacan aquellas que pretende generar confianza y seguridad ante el grupo, los valores, la actividad libre, la propuesta de distintos talleres, y la práctica en sí (Albornoz, 2017).

En cuanto a sus objetivos, encontramos entre otros, el desarrollo comunitario, la convivencia escolar, la cultura de paz, la cohesión grupal, el diseño de experiencias de innovación educativa, la propuesta de diversos talleres, o la toma en consideración de estas acciones como un proceso de trabajo libre para la libertad (Alcántara et al., 2021).

Además, todos los resultados fruto de nuestra búsqueda poseen en común el hecho de incidir en la idea de la importancia otorgada el rol del terapeuta o de la persona que ejerce el mismo como un elemento esencial, el cual, actúa como testigo directo de la acción, se encuentra presente, y participa y ayuda. Todo ello a partir de una actitud basada en al aceptación, en el hecho de no juzgar, no corregir, no calificar, pero sí de ayudar, canalizar y fomentar el movimiento a partir de la libertad (Sánchez, 2020).

Además, todos nuestros resultados parten del principio de la propia experiencia y del marco cultura con la finalidad de regenerar la salud, brindar una sensación de bienestar, ampliar las redes de interacción social y

mejorar el estad o emocional. De tal manera que se impacta en el esquema corporal (abarca la toma de conciencia acerca del cuerpo, coordinación, equilibrio, tono, relajación y lateralidad), esquema espacial (refiere a la orientación inmediata y la trasposición de las nociones espaciales sobre otro) y el esquema temporal (conciencia sobre las relaciones en el tiempo y la precisión entre los diferentes elementos) (Alcántara et al., 2021).

Por todo ello, la práctica de la danza ha sido entendida desde tiempos inmemorables como una forma de comunicación alternativa a la expresión verbal para comunicar tanto sentimientos como emociones a través del movimiento (Sánchez, 2020)..

Mención especial merecen aquellos trabajos encontrados que centran sus resultados en la aplicación de la danza-terapia desde la terapia ocupacional como respuesta a distintas actividades de intervención con carácter creativo o innovador, y de progreso. Estos resultados han mostrado a q través de la misma permiten al paciente rehabilitarse. mediante un proceso integral de mente y cuerpo así como también a integrar áreas cognoscitivas y sociales. De este modo, la danza-terapia puede ser utilizada inserta en el modelo de prevención o el modelo de rehabilitación dentro del área de conocimiento de la Terapia Ocupacional (Alcántara et al., 2021).

Por otro lado, también merecen una alusión especial aquellos trabajos que han tomado como eje temático a la danza-terapia pero tomando como muestra a personas con algún tipo de discapacidad, como es en este caso, la discapacidad intelectual. Por ejemplo, en España, hay casi 300.000 personas con discapacidad intelectual siendo la media de esperanza de vida en personas con DI ligera alrededor de los 74 años (Alcántara et al., 2021).

Los resultados llevados a cabo tanto dentro como fuera del sistema educativo con este colectivo han puesto de relieve los beneficios obtenidos, a través de la creatividad, de la música, del arte, y de la danza, pese a que en la actualidad el tema de la atención a la discapacidad desde la arte terapia en general, en el marco educativo español sigue siendo muy escasa (Maldonado-Jiménez, 2018).

No obstante, los resultados llevados a cabo han sido muy positivos sobre diferentes componentes cognitivos tales como nivel de conciencia, orientación, reconocimiento, capacidad de atención, inicio/terminación de la actividad, memoria, secuenciación, clasificación, formación de conceptos, operaciones espaciales, resolución de problemas, aprendizaje y generalización (Maldonado-Jiménez, 2018).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En nuestro país coexisten distintas prácticas relacionadas con la arte terapia, donde encontramos también la práctica de la danza-terapia. Es precisamente la danza la que permite que a través de nuestras corporalidades los seres humanos podamos tener conectar con la otredad (Barbosa-Cardona, 2012). Por ello, queremos apostar por en este trabajo por la importancia de trabajar estos aspectos en el ámbito educativo, a partir de la generación de un lenguaje que contribuya a la construcción de una imagen corporal, de un cambio psicológico, pero también de un proceso educativo y de un medio de inclusión social.

El movimiento y la respiración nos acompañan desde l momento en que nacemos, y permanecen con nosotros desde el comienzo de la vida, por ello, el uso de la danza o del movimiento desde un plano terapéutico se explica en la dualidad cuerpo/mente, en el reconocimiento de los movimientos, en los estados emocionales, y en el propio cuerpo o corporalidad. Es decir, que desde el propio movimiento pueden tener como consecuencias cambios a nivel psicológico, a nivel conductual, a nivel de salud, o a nivel de aprendizaje.

Es más, la danza, desde el punto de vista de la terapia permite comprender el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, lo cual provocará un aprendizaje basado en nuevas percepciones. De acuerdo con planteamientos del filósofo Merleau-Ponty(1999) y discusiones de Pintos Peñaranda(2008) y de Fuchs (2015), los movimientos son acciones cargadas de emociones que van unidas a experiencias que el sujeto ya ha vivido. A través de la repetición y de la superposición de experiencias se va conformando una estructura de hábitos, es decir, de secuencias de movimientos tipificados que en su práctica se convierten en actitudes y

conocimientos corporales implícitos. Lo importante aquí, para nuestro asunto, es que toda esa memoria del cuerpo se actualiza en cada nuevo momento perceptivo. Por lo tanto, esta práctica permite experimentar un acto perceptivo de manera subjetiva.

Según Sheykholya (2013) la danza terapia es un tratamiento efectivo para las personas que han presentado alguna discapacidad médica, sociales, física o psicológica. Se practica la actividad en salud mental, rehabilitación, medicina, educación, prevención de enfermedades, con geriátricos y en programas de promoción de la salud.

Y, es que la danza puede reunir los ámbitos físicos, psíquico e intelectual, podemos encontrar las siguientes aportaciones de la danza educativa (Robinson, 1993): el aprendizaje y desarrollo corporal y motor, el aprendizaje y desarrollo sensorial y perceptivo, el aprendizaje y desarrollo de las aptitudes relacionales, y el aprendizaje y desarrollo de las facultades imaginativas y creatividad.

Ante todo lo expuesto, la danza nos parece un elemento muy adecuado para trabajar con el alumnado, desde muy pequeños, la importancia de comprender a la otra persona se debe a las desigualdades que existen actualmente en la sociedad. Ya sea por diferencia de género, etnia, religión e incluso discapacidad son múltiples los miembros que por su condición no son aceptados por ciertas personas o incluso no pueden convivir en determinados lugares.

Por último queremos aprovechar estas líneas para apostar por la formación en estos temas. En la actualidad, en España, este tipo de formación únicamente se ofrece a través de distintos máster o cursos de especialización en comunidades autónomas como Murcia, Cataluña, Madrid, Andalucía o Valencia, además de sus respectivas modalidades online (Maldonado-Jiménez, 2018).

En la mayoría de los casos aparece acompañada de la arte terapia, o de la educación artística, o de las terapias creativas. En este sentido, si analizamos los ECTS totales, oscilan de 50 a 90 ECTS con lo cual nos parece aunque valorable muy escasa la formación que existe con respecto a estos temas (Maldonado-Jiménez, 2018).

Consideramos además que sería necesario en el ámbito educativo ofertar este tipo de formación tanto al profesorado en servicio (a través de distintos cursos o seminarios) como al profesorado en formación inicial. Acerca de esta segunda idea, consideramos que sería conveniente promover este tipo de formación a lo largo de la carrera, por ejemplo a través de distintas asignaturas optativas o de libre elección que pudieran cursar.

Tal y como nuestros resultados indican, el panorama actual es alentador, y el número de investigaciones sobre estos temas va en aumento. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer y por conseguir, para que realmente la arte terapia y junto con ella las disciplinar emergentes, como es en este caso la danza-terapia lleguen a tener el lugar que merecen en la educación. A pesar de ello, si bien es cierto que la mayor presencia en la actualidad reside en el ámbito sanitario y social, no hemos de dejar de lado la importancia que poseen en el ámbito educativo, donde perfectamente tendrían cabida en materias como educación física, educación artística o educación musical en la concreción curricular actual del marco curricular propuesto desde las leyes educativas que rigen los contenidos del curriculum oficial de la educación en España para su promoción y presencia en la escuela.

6. REFERENCIAS

González, A. M. (2022). Mediación artística y arteterapia. Delimitando territorios. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico., (15), 32-47.

Cooper, H. (2009). Research synthesis andmeta-analysis: a step-by-step. Approach. Sage.

Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). The handbook of research syn-thesis. Russell Sage

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. Y The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. Plos Med. 6, E1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Dalley, T. (1987). El arte como terapia. Barcelona: Herder.

Sánchez, J. R. (2020). Hacer agua de limón: aplicación del método Core Danza-terapia con personas con VIH. Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos, 7(7), 201-218.

Lowen, A. (1990). Ejercicios de Bioenergética. Editorial Sirio.

Fux, M. (1997) La formación del danzaterapeuta: vivencias con la danza-terapia. Gedisa.

Barbosa-Cardona, P. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. Educación y Educadores, 2(15), 185-200.

Durán, L. (1991). La creatividad en la danza. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 36(144), 65-69.

Reca, M. (2005). Qué es Danza/ movimiento terapia? El cuerpo en danza. Lumen.

Albornoz, O. (2017). Danza Movimiento Terapia: una estrategia para sentirnos mejor. Esfera Cultural.

Alcántara, M. P. F., Arana, I. G., Salinas, A. S., Velasco, E. R., Arguis, C. B., Blázquez, M. V. ... & del Alamo, F. J. Q. G. (2021). Actualización en Psicoterapias para Personas con Obesidad. Revista de psicoterapia, 32(118), 253-271.

Merleau-Ponty, M. (1999). Fenomenologia da percepção. Martins Fontes.

Pintos Peñaranda, ML. & Merleau-Ponty, M. (2003). Fenomenología e historia. En: Díaz JM, López Sáenz MC. Fenomenología e historia. UNED.

Fuchs, T. (2015). La memoria del cuerpo y el inconsciente. En Panhofer H, Ratés A, editores. Encontrar-Compartir-Aprender. Máster en Danza Movimiento Terapia. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Strassel, J. K., Cherkin, D. C., Stenten, L., Sherman, K. J., & Vrijhoef, H. J. (2011). A systematic review of the evidence for the effectiveness of dance therapy. Alternative Therapies in Health and Medicine, 17(3), 50.

Sebiani S., L. (2005). Uso de la danza-terapia en la adaptación psicológica a enfermedades crónicas. (cáncer, fibrosis, sida). Reflexiones, 84(1), 1-9.

Sheykholya, A. (2013). El corazón danzado: La Psicoterapia de la Danza. Palibrio.

Robinson, J. (1993). Danse, chemin d´éducation: pour une pédagogie de l´être.

Maldonado Jiménez, B. (2018). Danza-terapia como intervención en problemas de aprendizaje en discapacidad intelectual leve-moderada. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal, 147-160

LA EMANCIPACIÓN FEMENINA A TRAVÉS DE LA MÚSICA: "L'IMPORTANTE È FINIRE" DE MINA Y SU TRADUCCIÓN

CARMELA SIMMARANO
Universidad de Sevilla
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. INTRODUCCIÓN

Mina Mazzini, de nombre artístico Mina, con su voz única y su personalidad irreverente, es la perfecta representante de la herencia cultural de la música italiana e internacional. Sus capacidades vocales se han prestado a interpretaciones de carácter amoroso, femenino y, a menudo, deliberadamente provocativo. A través de su voz, la cantante ha representado una generación de mujeres que quería librarse de una perspectiva social anticuada y moralista, y lo ha hecho a través de un medio muy poderoso: la música pop. Este análisis se enfocará en una de las interpretaciones más atrevidas de su carrera: "L'importante è finire", canción estrenada en Italia en 1975. La balada, resultado de la colaboración entre Cristiano Malgioglio y Alberto Anelli, lleva consigo una carga sensual muy fuerte, junto a un posicionamiento ético extremadamente innovador por su época. A pesar del gran éxito, la pieza musical encendió muchas controversias, tanto como para llegar a la censura por la radio nacional italiana. Sin embargo, la censura no se actuó solo a través de medios directos. A la hora de estrenarse a nivel internacional, el texto de la canción sufrió muchos cambios y manipulaciones. Este análisis se centrará en la manipulación de la perspectiva femenina en las traducciones de la canción, que presenta una carga ideológica de emancipación muy evidente. Se llevará a cabo una comparación entre la traducción en lengua francesa "Pour en finir comment faire" (1975), la traducción inglesa "Take me" (1978), y las versiones en lengua española "Lo importante

es sentir" (1975), "Lo importante es… amarle" (1993) y "Qué imposible" (2000). Se identificarán las estrategias de traducción principales, según las teorías de la "*Skopos Theory*" de Hans J. Veermer (1989), el "*Pentathlon Principle*", teoría desarrollada por Peter Low (2017), y las microestrategias de Scholdager et al. (2008). A continuación, el estudio se enfocará en la representación de la perspectiva femenina, detectando las técnicas que han ayudado u obstaculizado la reproducción de los conceptos de emancipación en cada traducción. Los cinco casos prácticos permitirán reflexionar sobre el proceso de traducción cantable (*singable translation*), en particular como herramienta de exportación o de censura de conceptos culturales e ideologías.

2. OBJETIVOS

El objeto de este estudio es el análisis de las estrategias de traducción del texto cantado, también denominado "*singable translation*" o "traducción cantable". El proceso de traducción de los textos musicales constituye un ámbito muy complejo. De hecho, las obras musicales son objetos dinámicos y fluidos, dónde el código verbal y auditivo se mezclan y se convierten en un elemento único. Los textos resultantes son muy interesantes: evocadores, creativos, metafóricos, pero también vinculados al ritmo, a las escalas e intervalos, al número de sílabas y a otras necesidades melódicas. La traducción, en este sentido, se convierte en un proceso subordinado, que supone la contemplación de muchos factores: el objetivo final de la traducción, la importancia del texto y de la música en la obra, las figuras retóricas, las rimas etc.

Este análisis se enfocará en la canción "L'importante è finire" (Malgioglio & Anelli, 1975a) y en sus traducciones al inglés, francés y español. Se detectarán las estrategias principales y las soluciones aplicadas en el proceso de traducción de los diferentes idiomas, en base al marco teórico-metodológico de los expertos Peter Low (2017), Hans J. Vermeer (1989) y Anne Schjoldager et al. (2008). El segundo objetivo del análisis aborda la manipulación de la perspectiva femenina en el proceso de traducción, razón principal por la que se ha elegido analizar esta obra musical. De hecho, la canción de Mina presenta una ideología de

emancipación femenina muy fuerte y moderna para la época de su estreno (1975). El análisis no se detendrá en el nivel teórico de la traducción, sino que intentará subrayar las estrategias que han contribuido a reproducir los subtextos ideológicos de la canción original o, al revés, que han permitido manipular y modificar la perspectiva femenina en el proceso de traducción. Con esta finalidad, el análisis se llevará a cabo según el orden cronológico de estreno de las traducciones. Al mismo tiempo, se hará hincapié en esas secciones del texto que llevan consigo los subtextos mencionados, para profundizar su traducción y evaluar el rendimiento ideológico.

3. METODOLOGÍA

3.1. La Skopos Theory

Johan Franzon (2008: 376) define la canción como "una composición de música y texto, dónde una se adapta al otro, o ambos se adaptan mutuamente, destinada a la ejecución vocal". El texto de una canción es el resultado de un proceso creativo, que a menudo se entrelaza con la danza, los videoclips y otras producciones artísticas y culturales (Low, 2017: 4, Susam-Sarajeva, 2008: 190). El proceso de traducción de las obras musicales presenta, de hecho, dos características fundamentales: la variedad de finalidades específicas y la presencia de muchos vínculos: música, ritmo, cantabilidad y elementos extratextuales.

La primera fase del proceso de traducción involucra, entonces, el análisis de los componentes clave de la canción: el texto y la música. Es fundamental, en este sentido, evaluar la importancia que el texto reviste con respecto a la música en la pieza musical, para reconocer su carácter logocéntrico o musicocéntrico (Low, 2017.10). Una canción logocéntrica, según los estudios teóricos de Peter Low (2017: 10), tiene su fuerza en las palabras del texto, que cuentan una historia, presentan un diálogo o introducen humor. En cambio, en las canciones musicocéntricas es la música el pilar fundamental, mientras que el texto es secundario.

La segunda fase del proceso se enfoca en el análisis de las finalidades de la traducción y de la audiencia a la que se dirige (Low, 2017: 40).

Nos apoyamos, por lo tanto, en los principios teóricos del funcionalista Hans J. Vermeer (1989, p. 230), quien utilizó la palabra griega *skopos* para indicar en el proceso de traducción la "finalidad u objetivo definido por el comitente de la traducción o, en su caso, identificado por el traductor". La finalidad de una traducción cambia en primera instancia según el canal de transmisión: una traducción cantable tendrá necesidades e implicaciones muy diferentes con respecto a una traducción creada para ser leída. Sin embargo, existen varios criterios que modifican los *skopos*: quién ejecutará la canción, quién la escuchará, el medio de comunicación por el que se transmitirá (CD, radio, TV o presentación en vivo) (Susam-Sarajeva, 2008: 191). En esta perspectiva netamente funcionalista, el estándar de traducción ya no será la consistencia intertextual, sino la adecuación a la finalidad definida de antemano (Nord, 1997, citado en Low, 2017: 40-41).

3.2. Las estrategias de traducción cantable y el Pentathlon Principle

La traducción cantable (*singable translation*) es el tipo de traducción musical más complejo, ya que tiene un número mayor de restricciones que respetar. En particular, Peter Low (2017, p. 78) habla de traducciones "cantables" cuando las palabras del texto son fáciles de cantar y resultan naturales en el idioma de destino. En su estudio teórico-práctico “Translating Song”, Peter Low (2017, 114) analiza las diferentes estrategias de traducción cantable, identificando sus diferencias a través del “paradigma de fidelidad”. Una traducción propiamente dicha, según el paradigma mencionado, respeta el texto de origen y su autor, tratando de reproducir el texto original sin alterarlo (Low, 2017: 114). En cambio, hablamos de adaptación cuando “se crea una versión del texto original en la que no se han reproducido varias unidades de significado, aunque hubiera la oportunidad” (Low, 2017: 116). La última estrategia es el texto de reemplazo, la técnica que más se aleja del paradigma de fidelidad. En este texto "las palabras no muestran transferencia semántica del texto de origen, pero están creadas para adaptarse al ritmo y a la melodía del texto de origen".

Adentrándonos en las particularidades del modelo teórico metodológico de Peter Low (2017: 79), el proceso de traducción se construye en torno a cinco principios: cantabilidad, sentido, naturalidad, ritmo y rima. El modelo funcional se estructura según la metáfora de un pentatlón: cada criterio es una prueba deportiva en la que los atletas deben competir para maximizar su puntuación global, con el objetivo de obtener un resultado satisfactorio en cada uno de ellos, contemplando pérdidas estratégicas (Low, 2017: 80). Cada canción tendrá una puntuación ideal, establecida en función de su carácter logocéntrico o musicocéntrico, la macroestrategia elegida (traducción, adaptación, texto de reemplazo) y el skopos de la traducción.

El principio de cantabilidad se basa en la facilidad de vocalización, articulación y resonancia en el acto físico de cantar (Low, 2017, p. 79). No se trata solo de adecuar el texto al canto, sino de recrear la misma sensación de emisión vocal de la pieza original, sin comprometer su facilidad de ejecución (Low, 2017: 81-82). El criterio del sentido involucra la fidelidad semántica respecto al texto original (Low, 2017: 87). La naturalidad, tercer criterio del *Pentathlon Principle*, se basa en el estilo y registro del texto traducido. El objetivo es dar al oyente la sensación de que la canción fuese escrita originalmente en el idioma de destino, de modo que la ejecución y la interpretación resulten sinceras y naturales (Low, 2017: 88). Si bien el principio se basa en la importancia que tiene cada criterio en una visión global, el ritmo se considera uno de los más importantes y difíciles de la traducción cantable. Es, de hecho, el aspecto más vinculante de una traducción musical, ya que una melodía preexistente no permite cambios (Low, 2017: 95). Finalmente, el criterio de la rima se considera útil pero no fundamental a los efectos de la traducción (Low, 2017: 103).

3.3. Las microestrategias de la traducción cantable

El *Pentathlon Principle* de Peter Low (2017) es una de las teorías más consistentes entre los estudios de traducción de la música. Por eso, muchas teorías posteriores han apoyado y ampliado la visión propuesta por el teórico, entrando en los detalles de las estrategias específicas útiles en la traducción cantable. Schjoldager et al. (2008), en particular, han

propuesto un modelo teórico basado en doce microestrategias, que incluyen todas las técnicas aplicables a la traducción cantable de una pieza musical.

- *Direct transfer* (ninguna traducción)
- *Calque* (calco de la estructura original)
- *Direct translation* (traducción literal)
- *Oblique translation* (traducción del significado)
- *Explicitation* (explicitación de una forma implícita)
- *Paraphrase* (traducción moderadamente libre)
- *Condensation* (traducción corta de un concepto más largo)
- *Adaptation* (recrear el estilo o el efecto de la unidad de significado original)
- *Addition* (añadir un concepto)
- *Substitution* (cambio del significado)
- *Deletion* (omisión de una unidad de significado)
- *Permutation* (traducción de una unidad de significado en un punto diferente del texto).

4. RESULTADOS

4.1. "L'IMPORTANTE È FINIRE": TEMAS, ESTRENO Y RECEPCIÓN

La canción "L'importante è finire" se estrenó en 1975 por el sello privado PDU, propiedad de la propia Mina, y fue distribuido por EMI (ICBSA, s.d.). Este es el sencillo número 117 de la artista, escrito por Cristiano Malgioglio y musicalizado por Alberto Anelli (Discogs, s.f.a). La canción está acompañada en la cara B por la pieza "Quando mi svegliai", la cual, sin embargo, no iguala su popularidad. De hecho, la canción obtuvo mucho éxito en esa época, aunque acompañado de cierta polémica sobre los temas prohibidos que abordaba. La polémica llevó incluso a una verdadera censura por parte de la radio y la televisión nacionales (Truffi, 2002).

La canción es una balada elegante con matices sensuales y a veces eróticos, reflejados en el lento ritmo de samba que acompaña al texto (Moneti, s.d.). La narradora es una mujer que acaricia la idea de dejar a su

amante, pero, plenamente satisfecha en el plano sexual, es incapaz de decidirse y lo pospone continuamente. Saboreando el sutil placer de tener en vilo a su hombre, la narradora se entrega a él físicamente, pero piensa siempre en el final, una expresión deliberadamente ambigua que indica tanto el final del romance como el clímax de la relación sexual. (Laméndola, 2011).

A partir de su publicación, la canción tuvo mucho éxito en la *Hit Parade* italiana, donde permaneció durante 19 semanas (Hit Parade Italia, s.d.). A pesar de la censura impuesta por la televisión italiana, de hecho, el sencillo fue muy bien recibido por los oyentes, hasta el punto de que se readmitió en los canales nacionales (Truffi, 2002). Esta pieza es la plena expresión de la personalidad irreverente de la *Tigre di Cremona*, que demuestra su capacidad de cantar sobre temas muy modernos para la época, afines tanto a su forma de ser como a su manera de vivir la vida.

4.2. "L'IMPORTANTE È FINIRE": ANÁLISIS ESTRUCTURAL

La canción analizada presenta inmediatamente características peculiares en comparación con las canciones pop clásicas. Está estructurada, de hecho, según un esquema bipartito, con dos secciones que se repiten melódica y rítmicamente, ambas concluidas con el título de la canción. En estas dos secciones no reconocemos un estribillo real, que, según la definición de Miller (2005: 230), introduce la segunda línea melódica principal de la pieza y contiene un texto memorable e intenso, generalmente repetido. Efectivamente, no hay muchas repeticiones estructurales, sino una forma de crescendo, tanto narrativo como musical, que se resuelve en el verso final de cada sección. Desde el punto de vista melódico, podemos atribuir la función de estribillo a la última estrofa de cada sección, aunque esta no tiene repetición de texto. Esta sección introduce la segunda línea melódica de la canción, elevando la anterior y dando mayor intensidad a la narración.

Este primer análisis permite reconocer de inmediato el carácter logocéntrico de la canción. La falta casi total de repeticiones, en efecto, es la consecuencia directa de la importancia que va tomando la historia. El texto se caracteriza por momentos descriptivos y otros más introspectivos, ordenados según el hilo conductor de la relación que se va

consumando con el amante. Otro elemento que caracteriza la narración es el uso de la primera persona para la narradora, en contraste con el otro protagonista de la historia, un él en tercera persona.

La única repetición textual que encontramos en la pieza está en el hook, definido por Miller (2005: 230) como aquella parte de la canción pegadiza que más se recuerda, que puede ser tanto un riff, como unos acordes o un verso, siempre que sean cautivadores y memorables. Al final de cada verso encontramos, de hecho, la repetición de las palabras "*e poi, e poi, e poi*", que crean tanto una cohesión global dentro de la pieza como una coherencia propiamente narrativa, subrayando ese crescendo emocional característico de toda la canción.

Los puntos más introspectivos de la narración cantada son los que expresan también la esencia de la canción: la indecisión del narrador hacia la relación, la voluntad de dejar al amante y el papel activo en la relación. Se pueden reconocer tres puntos clave: "*Ho deciso lo mollo/Ma non so se poi farlo/O lasciarlo soffrire*" en el estribillo de la primera sección, "*Questa è l'ultima volta/che lo lascio morire*" en la primera estrofa de la segunda sección, "*Io non so se restare/o rifarlo morire*" en el estribillo de la segunda sección.

4.3. "Pour en finir comment faire": traducción francesa

La primera traducción del gran éxito de Mina se estrenó en el mismo año del original (1975) en lengua francesa (Discogs, s.f.b), con el título "Pour en finir comment faire" (Malgioglio & Anelli, 1975b). Mina, en este caso, interpreta un texto traducido por Pierre Delanoë, denominado el Papa de la música francesa (Huey, s.f.). Además de ser escritor de las canciones populares francesas más exitosas, Delanoë escribió, durante su carrera, para muchas cantantes: Édith Piaf, Dalida, Juliette Gréco, Yvette Giraud entre otras. Estas premisas son fundamentales para evaluar la manera de traducir esta canción, estando tan impregnada del punto de vista femenino.

El título "Pour en finir comment faire" reproduce muy bien la guerra interior de la narradora, enfatizando su indecisión. Sin embargo, con esta *oblique translation* se cambia el número de sílabas original, sacrificando

la cantabilidad. La estructura de la canción permanece igual, pero se integran más elementos repetitivos: muchos versos empiezan con "*et*", "*j'ai*" y "*de*". Mientras el hook se traduce de manera literal con "et puis, et puis, et puis", otros versos se alejan del original y resultan muy interesantes. Donde en el texto de la canción italiana encontramos "*Apre piano la porta/Poi si butta sul letto*", en los versos franceses hay "*Il ouvre la fenêtre/Jette sa cigarette*". Aunque siendo dos gestos diferentes, tirar el cigarrillo resulta una acción muy masculina, que, a través de esta adaptación, recrea el mismo efecto final. Al mismo tiempo, el cigarrillo funciona también como adaptación cultural, siendo una imagen que recuerda a los hombres franceses de esa época. Los versos "Ad un tratto io sento/Afferrarmi le mani/Le mie gambe tremare" se traducen en francés con "*Je sens ses mains qui tremblent/En caressant mes jambes/Je l'aime encore, peut-être*", aplicando varias microestrategias de traducción. Primero, se puede notar una addition con el verso "*Je l'aime encore, peut-être*" que no encontramos en el texto original. Al mismo tiempo, en francés ya no son las piernas de la narradora que tiemblan, sino las manos del amante. Este cambio de perspectiva crea una imagen más frágil y sensible del hombre, contribuyendo en esa idea final de la mujer que controla la relación.

Los puntos focales de la canción, que expresan mejor la ideología de la pieza musical, se reproducen en la versión en francés en el primer estribillo y en la cuarta estrofa: "*Et pourtant je veux rompre/Et sortir de son ombre/Et retrouver le monde*" y "*C'est la fin de l'histoire/Dernière nuit de gloire*". A través las microestrategias de oblique translation y paráfrasis, la traducción ha reproducido de manera incluso más clara lo que en el original resultaba casi escondido: la necesidad de terminar la relación y salir de la sombra del hombre, tomando las riendas de la relación. Al mismo tiempo, en la traducción encontramos otros versos que reproducen la indecisión de la narradora: "*Reveillant le manège*", que compara la situación que está viviendo con un carrusel sin fin, y "*J'ai perdu ma faiblesse*", paráfrasis de "*Io non so se restare*". A través de una macroestrategia de adaptación, el traductor ha logrado entender y reproducir los subtextos de la narración original en lengua francesa, así como la misma esencia de la pieza musical.

4.4. "Lo importante es sentir": traducción española

La popularidad de "L'importante è finire" (Malgioglio & Anelli, 1975a) llegó en el mismo año de estreno hasta Perú (Discogs, s.f.c), donde la cantante Lucy Villa propuso su propia versión titulada "Lo importante es sentir" (Malgioglio & Anelli, 1975c). La cantante, que tradujo en primera persona el texto de la pieza, adoptó una estrategia diferente de la que hemos analizado en lengua francesa. A partir del título, podemos notar como, a pesar de la semejanza fonética, el significado se aleja mucho del texto original. "Lo importante es sentir" es una frase recurrente en el texto, como en el original, pero que en este caso se atribuye al amante, que intenta convencer a la narradora a dejar a lado sus dudas sobre la relación. El hook de la pieza italiana "*E poi, e poi, e poi*" no se reproduce en esta versión. De hecho, los versos en español no presentan repeticiones, pero sirven para crear coherencia textual entre las estrofas y los estribillos.

Aunque la estructura general de la canción permanece igual, el texto presenta microestrategias de traducción diversificadas. En algunas estrofas la traducción resulta casi literal: por ejemplo "*Apre piano la porta/Poi si butta sul letto*" se traduce con "Avisa y abre la puerta/Y se sienta a mi lado". Sin embargo, en los estribillos podemos notar una atenuación general de las referencias sexuales explícitas y, al mismo tiempo, una figura de la mujer más sometida al amante. De hecho, la narradora se describe en el primer estribillo como "Un juguete en sus manos/Una pálida rosa/Que deshoja y deshecha".

Claramente, los puntos focales del texto original se ven afectados por este estilo de traducción, que cambia su misma esencia. La mujer en este caso no controla la relación, sino que se deja llevar por el amante. Su necesidad final no es la emancipación del hombre, sino su amor, como podemos entender de los versos "Pero quiero que sepa/Que no todo es pasión/Yo quiero amor". Esto modifica el significado de la canción, así como el subtexto de esos versos donde la narradora expresa incertidumbre: "*Questa è l'ultima volta/Che lo lascio morire/E poi, e poi*" se traduce con "Es la última noche/Que lo paso junto a él/Lo dejaré" y "*È violento il respiro/Io non so se restare/O rifarlo morire*" se traduce con

"Una duda me tiene/No sé si complacerlo/O dejarlo sufrir". A pesar de una traducción fiel, estos versos no tienen el mismo impacto de los originales, porque expresan unas dudas basadas en subtextos diferentes. Esta adaptación de la versión original logra reproducir casi literalmente algunas unidades de significado, pero pierde la esencia de emancipación del texto italiano, atenuando las características más irreverentes de la obra.

4.5. "TAKE ME": TRADUCCIÓN INGLESA

En 1978, tres años después del primer estreno, Mina volvió a cantar "*L'importante è finire*" en una versión inédita, "*Take me*" (Malgioglio & Anelli, 1975d), con el texto traducido al inglés por Norman Newell (Discogs, s.f.d). En esta versión, el título cambia completamente, tanto desde el punto de vista fonético como en su significado, y anticipa el tenor general del texto. Se reduce significativamente el número de sílabas, permitiendo su uso como *hook* de la pieza.

Esta versión presenta una densidad lexical mayor del texto y, asimismo, un uso marcado de estructuras repetitivas: muchos versos empiezan con las palabras "*And*" y "*As*", mientras que todos los versos del cuarto estribillo empiezan por "*Let*". A partir de la primera estrofa, se plantea la tipología de relación entre la narradora y el amante, que resulta totalmente alterada con respecto a la pieza original. Donde en italiano se lee "*Apre piano la porta/Poi si butta sul letto*", en inglés encontramos "*Though I'd like to ignore him/I've been so longing for him*", dando la imagen de una mujer que espera con impaciencia a su hombre. Al mismo tiempo, en la segunda estrofa "*Le mie gambe tremare*" se traduce con "*As my arms open wide*" que, además de cambiar totalmente el significado, transmite una sensación de abandono total al hombre. A pesar de la presencia de referencias al acto sexual, que en este caso no están atenuadas, el texto se hace portavoz de una relación totalmente centrada en el hombre. Entre estrofas y estribillos, encontramos doce pronombres masculinos, utilizados para describir los gestos del amante: en el primer estribillo, por ejemplo, se lee "*As he starts to caress me/And his lips cover mine/He begins to undress me*". El último estribillo, que en italiano presenta una mezcla de crescendo sexual e incertidumbre, en la

traducción se transforma en la descripción del clímax, donde la narradora cuenta su estado de total abandono: "*I take leave of my senses/In the heat of the night/As I fling with desire/Like the fire, like the fire*".

Los puntos focales desaparecen totalmente en esta traducción, que deja la sombra de esa incertidumbre original en el verso "*Though I'd like to ignore him*", ideológicamente muy débil. La mujer y su emancipación desaparecen totalmente, en un texto que ha reproducido solo la carga erótica de su contraparte original y, de esta forma, ha dejado a lado los subtextos ideológicos. Debido a las pocas unidades de significado reproducidas, este se considera un texto de remplazo, que, sin embargo, no pierde solo el significado, sino la verdadera esencia del original.

4.6. "Lo importante es… amarle": traducción española en los Años '90

Raffaella Carrà, cantante icónica tanto en Italia como en los países hispanhablantes, estrenó en 1993 su versión de la pieza en lengua española, titulada "Lo importante es… amarle" (Malgioglio & Anelli, 1975e). La canción, traducida por Ignacio Ballesteros, forma parte del disco "Hola Raffaella", con versiones en castellano de las piezas más exitosas de la cantante (Discogs, s.f.e).

Tanto la estructura general como las unidades de significado permanecen casi iguales, en una versión que se acerca más a la macroestrategia de traducción (Low, 2017: 114). Sin embargo, las diferencias principales se pueden notar en el arreglo de la pieza: la canción, a una primera escucha, no parece la misma, arreglada por Giorgio Spagna y Sergio Dall'Ora con sonidos más electrónicos y modernos. Además, la parte instrumental entre las dos secciones es más larga, mientras que la parte instrumental final cuenta con la voz de la cantante, que repite el verso "es amarle". El *hook* de la canción se traduce con "así, así, así", que resulta un verso más erótico, además de parecer dirigido directamente al hombre. El último verso del estribillo presenta un cambio en la *singability*, causado por la interpretación diferente de Raffaella Carrà: ahí donde en italiano encontramos un prolongamiento de la vocal "e", en español se repite el verbo "es" dos veces. Este cambio se refleja incluso en el título, donde se insertan los puntos suspensivos.

A pesar de esta fidelidad casi absoluta del texto, los puntos focales no se reproducen de manera igualmente fiel. El texto juega con la posibilidad de dejar al hombre, pero lleva a una conclusión categórica: "Lo importante es amarle". Aunque los versos "Yo no sé si dejarle" y "Yo no sé si entregarme" reproducen la incertidumbre de la mujer, ambos están acompañados del verso "si morir o matarle", que da a las dudas expresadas un sentido más metafórico. Esta traducción, a pesar de ser la que más se acerca a las unidades de significado original, no logra reproducir los subtextos de emancipación de la mujer, que decide que "lo importante es amarle" sin seguir debatiendo.

4.7. "Qué imposible": traducción española en los Años '00

La traducción más reciente de "*L'importante è finire*", estrenada 25 años después de la original, es una reinterpretación de Mónica Naranjo, contenida en un disco totalmente dedicado a Mina (Discogs, s.f.f). La *Tigre de Cremona*, según lo que Mónica Naranjo ha declarado en varias entrevistas (Morales, 2020), ha participado activamente en la reescritura de la pieza, que ha tenido mucho éxito en España y en México (Amprofon, s.d.).

La traducción del texto, de José Manuel Navarro (Discogs, s.f.f), presenta varias diferencias a partir de su misma estructura. De hecho, se añade un estribillo que modifica la estructura bipartita original. El que aparece en esta versión es un estribillo en toda regla, ya que, además de la introducción de una nueva línea melódica, se repite el mismo texto dentro de los versos. Estos cambios hacen más repetitiva la estructura general de la pieza. El título "Qué imposible" es la segunda parte del verso "Qué importante, qué imposible", que aparece al final de cada estribillo y presenta un significado completamente diferente del original. Al mismo tiempo, la narradora ahora se enfrenta a un "tú" en segunda persona en lugar de un "él".

El *hook* de la canción se conjuga en dos versiones que se alternan a lo largo de la canción: "Me voy, me voy" y "Ya voy, ya voy". En este caso, se ha optado por una traducción fonética, que reproduce el sonido de las palabras sin reflejar sus significados. Esta estrategia se adapta a la función principal del *hook*, que tiene que ser pegadizo y memorable.

Esta traducción se configura como texto de reemplazo, ya que no se reproducen muchas unidades de significado. Si, de hecho, la pieza original habla de la indecisión de la narradora sobre la posibilidad de dejar a su amante, esta versión se enfoca totalmente en la relación con el "tú" y en la oportunidad de soltarse y vivir libremente su propia sexualidad. La emancipación en esta traducción toma otro camino, conviertiéndose en la libertad de expresar plenamente la sexualidad. Este cambio narrativo se nota sobre todo en los versos que, en italiano, constituyen los fulcros ideológicos: "*Ma non so se poi farlo/O lasciarlo soffrire*" y "*Io non so se restare/O rifarlo morire*" se convierten en "Yo no sé si dejarme/Y empezar a ser libre".

La estrategia de traducción, en este caso particular, es el resultado de factores contextuales y temporales. La pieza se transforma en el espejo de las luchas sociales de la nueva intérprete, que se hace portavoz de los valores de inclusión y libertad de la comunidad LGBTQ+. La traducción reproduce otros niveles de significado, no relacionados con las unidades semánticas. De hecho, la emancipación y la irreverencia se conjugan en una relación homosexual entre dos mujeres. Aunque no se desvele de manera directa, se puede percibir este cambio en muchas estrategias: el cambio del "*lui*" con un "tú" sin género, así como las descripciones de un cuerpo claramente femenino (pechos nodrizas, pezones, monte de Venus etc.). Los fulcros ideológicos se consideran, en este caso, reproducidos de una manera innovativa. La traducción se ve afectada por los veinte años de diferencia con respecto a la época original y, al mismo tiempo, por la fuerte personalidad de Mónica Naranjo, que propone su propia visión en la pieza.

5. DISCUSIÓN

Cada versión analizada ha dado prioridad a aspectos diferentes de la pieza musical original. Sin embargo, este análisis se ha enfocado en subtextos específicos de la canción y en su reproducción: la incertidumbre de la narradora sobre su relación y la voluntad de dejar al amante, la emancipación de él y el rol activo en la relación, tanto sentimental como sexual.

La traducción francesa ha logrado reproducir de manera más clara y explícita estos subtextos, sin sacrificar la cantabilidad y la poética de la canción. Es probable que la experiencia de escritura de Pierre Delanoë, que ha escrito para muchas voces femeninas, haya influido en su estilo de traducción, que resulta más cercano al punto de vista de la mujer. "Qué imposible" (Malgioglio & Anelli, 1975f), de Mónica Naranjo, sufre un cambio ideológico importante, debido al contexto y a la época de estreno diferente. Sin embargo, la pieza logra reproducir esa irreverencia original, adaptándose a un contexto y a una intérprete nueva. La traducción de Lucy Villa, en cambio, presenta la figura de una mujer menos segura, alternando momentos de traducción casi literal a cambios sutiles en los subtextos originales. La versión de Raffaella Carrà, la más fiel a nivel semántico, no reproduce los subtextos de emancipación, dejando todas las dudas de la mujer a lado. Finalmente, la traducción inglesa de Norman Newell es la que más claramente manipula la perspectiva femenina de la canción. Dentro de un texto con matices muy sensuales, se presenta la figura de una mujer totalmente eclipsada detrás de su hombre, sin dejar rastro de la voluntad de emancipación o del rol activo en la relación.

6. CONCLUSIONES

La traducción aplicada a los textos musicales es un proceso muy complejo que, dependiendo de las finalidades y de otros factores contextuales, adquiere muchos vínculos y peculiaridades. A través de este estudio, se han examinado cinco casos prácticos de *singable translation*, con un enfoque muy específico en la voz femenina y en la ideología de emancipación. El repertorio de Mina Mazzini, por la modernidad de los textos y el gran alcance internacional, ha sido una fuente ideal de material para este análisis. En particular, el estudio de "L'importante è finire" (Malgioglio & Anelli, 1975a) y de sus traducciones ha ofrecido reflexiones importantes a la hora de evaluar la traducción cantable y, en particular, la posibilidad de transmitir o censurar subtextos ideológicos a través del proceso de traducción.

Los diferentes resultados que se han analizado demuestran como la *singable translation*, a pesar de sus complejidades, puede lograr reproducir varios subtextos a través de expedientes creativos, que cambian según el año de estreno, el traductor y la intérprete de cada versión. De hecho, las diferentes versiones demuestran que este proceso tiene todas las potencialidades para reforzar una ideología o, en cambio, ajustarla a las convenciones sociales más moderadas. La música es un medio de transmisión tremendamente potente; sin embargo, es bien sabido que cada proceso de traducción implica unas pérdidas inevitables. Es el traductor, en este sentido, quien debe detectar esos elementos fundamentales del texto original, e intentar reproducirlos para no perder la verdadera esencia del texto.

7. REFERENCIAS

Discogs. (n.f.a). Mina – L'importante è finire. https://www.discogs.com/Mina-LImportante-Finire/master/700223 [Última consulta: 13.01.2022]

Discogs. (n.f.b). Lucy Villa – Lo importante es sentir. https://www.discogs.com/it/Lucy-Villa-Lo-Importante-Es-Sentir/release/13736478 [Última consulta: 13.01.2022]

Discogs. (n.f.c). Mina – Pour En Finir Comment Faire (L'Importante È Finire). https://www.discogs.com/it/Mina-Pour-En-Finir-Comment-Faire-LImportante-%C3%88-Finire-/release/6321181 [Última consulta: 13.01.2022]

Discogs. (n.f.d) Mina – Mina. https://www.discogs.com/Mina-Mina/release/2842543 [Última consulta: 13.01.2022]

Discogs. (n.f.e). Mónica Naranjo – Qué imposible. https://www.discogs.com/it/M%C3%B3nica-Naranjo-Minage/release/8062459 [Última consulta: 13.01.2022]

Discogs. (n.f.f). Raffaella Carrà – Hola Raffaella. https://www.discogs.com/it/release/5862254-Raffaella-Carr%C3%A0-Hola-Raffaella [Última consulta: 13.01.2022]

Hit Parade Italia (s.f.). Classifica settimanale vendite singoli 1975. https://www.hitparadeitalia.it/hp_weeks/hpw_1975.htm [Última consulta: 06.12.2021]

Huey, s. (s.f.). Pierre Delanoë. Biography by Steve Huey. https://www.allmusic.com/artist/pierre-delano%C3%AB-mn0001402449/biography [Última consulta: 13.01.2022]

ICBSA (s.f.). L'importante è finire/Quando mi svegliai. En Discografia Nazionale della Musica Italiana. http://discografia.dds.it/scheda_titolo.php?idt=1713 [Última consulta: 06/12/2021]

Lamendola, F. (2011). L'importante è finire? En Arianna Editrice. https://www.ariannaeditrice.it/articolo.php?id_articolo=40998 [Última consulta: 06.12.2021]

Low, P. (2017). Translating Song, Lyrics and Texts. New York: Routledge.

Malgioglio, C. & Anelli, A. (1975a). L'importante è finire. PDU Music & Production, EMI Italiana.

Malgioglio, C. & Anelli, A. (1975b). Pour en finire comment faire. EMI Italiana.

Malgioglio, C. & Anelli, A. (1975c). Lo importante es sentir. Hit Power, El Virrey Industrias Musicales S.A.

Malgioglio, C. & Anelli, A. (1975d). Take me. EMI Italiana.

Malgioglio, C. & Anelli, A. (1975e). Lo importante es… amarle. BMG & Ariola Records.

Malgioglio, C. & Anelli, A. (1975f). Qué imposible. Curci Edizioni S.r.l., Music Union.

Mateo, M. (2012). Music and Translation. Spain: Universidad de Oviedo.

Miller, M. (2005). The Complete Idiot's Guide to Music Composition (The Complete Idiot's Guide), New York: Alpha Books.

Moneti, A. (s.f.). L'importante è finire. En Accordi&spartiti. https://www.accordiespartiti.it/accordi/italiani/mina/limportante-e-finire/ [Última consulta: 07.12.2021]

Schjoldager, A. G. et al. (2008). Understanding Translation. Århus: Academica.

Susam-Serajeva, S. (2008). The Translator, Special Issue: Translation and music. University of Edimburg, Scotland: St. Jerome Publishing.

Truffi, M. A. (2002). La RAI e le canzoni oscurate. https://www.musicaememoria.com/la_rai_e_le_canzoni.htm [Última consulta: 06/12/2021]

Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. En Chesterman A. (ed.). Readings in Translation. Oy Finn Lectura.

INVESTIGACIÓN METODOLÓGICA PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO A TRAVÉS DEL ARTE FEMENINO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO

ALMUDENA BAEZA MEDINA
Universidad Camilo José Cela de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende proporcionar recursos pedagógicos al profesorado de Expresión Plástica o Artística de cualquier nivel.

Expondremos, por un lado, una *experiencia pedagógica* llevada a cabo con alumnas de último curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UCJC y, por el otro, una serie de conclusiones obtenidas tras el estudio de la obra de seis artistas contemporáneas españolas que hemos llamado una *indagación profesional*.

1.1 EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Para nuestro *Taller para fomentar el pensamiento crítico y creativo a través del arte femenino español contemporáneo* analizamos una obra clave de cada una de las siguientes autoras: Ángeles Santos, Maruja Mallo, Esther Ferrer, Elena Asins, Patricia Gadea y Elena Blasco.

Las obras son contempladas según diferentes rutinas del PZ (Project Zero) de la Universidad de Harvard para analizar obras de arte u objetos (PZ, 2016)

Se trata de diseccionar obras de arte de mujeres artistas españolas con el fin de motivar a los alumnos para que alcancen las competencias de pensamiento crítico siguientes: observar y describir; razonar con evidencias visuales; conectar y comparar; encontrar complejidad y preguntar o investigar (Ritchhard, Church y Morrison, 2011).

El taller no pretende construir habilidades concretas para analizar obras de arte, sino más bien crear una "disposición general" que fomente el hábito de ser curiosas (Tishman y Palmer, 2007) y de "perseguir los propios intereses" (Davis, 2021) en lugar de trabajar sobre lo que se *debería* estar observando o aprendiendo a partir de cada obra.

Las seis autoras han expuesto alguna vez en el Reina Sofía y todas tienen alguna pieza en la colección permanente del museo.

Todas se adscriben a distintos movimientos artísticos como la Nueva objetividad (Santos), el Surrealismo (Mallo), el Arte geométrico (Asins) o el Neopop (Gadea) o bien practican técnicas contemporáneas como la performance (Ferrer) o la instalación (Blasco) que resultan útiles para proponer experiencias de Expresión Plástica que vayan más allá del dibujo o la pintura.

Asimismo, el proyecto se inspira en la "pedagogía invisible" definida por Acaso y Mejía (Acaso, 2018) y trata de familiarizar a los estudiantes con la idea de que el arte contemporáneo no es una práctica de varones o de artistas extranjeros.

1.2. Indagación profesional

Estas autoras proporcionan un corpus de obras muy variado que constituye una manifestación de un *expresable* femenino que se concreta en unas estrategias formales y unos intereses más o menos diferentes de los masculinos pero que no son "ni esencialmente femeninos –porque no hay una ontología de lo femenino–, ni directa u obligatoriamente feministas" (García, Rodríguez y Martín, 2022).

El concepto de lo "expresable", tal y como lo conciben los filósofos estoicos y lo define Anne Cauquelin (Cauquelin, 2006), nos sirve para explicar la conexión que hay entre algo tan material y objetual como una serie de obras concretas y los rasgos estéticos y conceptuales que se les atribuye y que son comunes a los movimientos artísticos a los que las obras se adscriben. Por ejemplo, si conectamos a las misteriosas mujeres de *La tertulia* (1929) de Ángeles Santos con rasgos estéticos propios de la Nueva Objetividad alemana, el concepto de lo *expresable* en Santos nos ayudaría a explicar el porqué de dicha relación. Así, si establecemos

que *La tertulia* encarna "la inmanencia del deseo en la vida cotidiana", ese *expresable* nos ayuda a una interpretación más ajustada –más *femenina*–, de la obra de Santos.

2. OBJETIVOS

2.1 Taller para fomentar el pensamiento crítico y creativo a través del arte femenino español contemporáneo

- Adquirir recursos para profesores de Expresión Plástica o Artística
- Aprender a aplicar rutinas del PZ que ayuden a fomentar el pensamiento crítico y creativo a partir de obras de arte
- Aprender a seleccionar obras de arte y rutinas apropiadas para motivar a los alumnos de distintos niveles según la disposición de pensamiento que se quiera trabajar: observar y describir; razonar con evidencias visuales; comparar y conectar; encontrar complejidad o preguntarse e investigar
- Conocer algunos museos nacionales e internacionales de arte contemporáneo a través de visitas presenciales o entrando en sus webs
- Apreciar el arte contemporáneo y, en especial, el arte contemporáneo español
- Conocer el arte realizado por mujeres españolas contemporáneas frente a las quizá más conocidas autoras foráneas con el fin de establecer referente más cercanos

2.2 Indagación profesional para establecer el concepto de lo expresable femenino

- Construir una gramática de lo *expresable* en estas autoras
- Aprender a utilizar el concepto de lo *expresable* para invitar a la interpretación del arte realizado por mujeres

– Emplear dicho concepto para la creación o la comunicación de manifestaciones artísticas femeninas

3. METODOLOGÍA

Para establecer los rasgos distintivos de las artistas a examen y buscar creadoras afines hemos recurrido a la colección del MNCARS y estudiado algunas de las principales investigaciones sobre la obra de estas autoras.

En el taller que se impartió en la UCJC se analizó una obra clave de cada una de las artistas mediante una o dos rutinas del PZ. Se proporcionaron dos obras más de cada autora y tres de autoras afines por temática, estilo o recursos formales para ampliar el abanico de obras que se pueden someter a análisis de este tipo.

Se recogen las principales observaciones realizadas por las alumnas en los talleres llevados a cabo en la UCJC. También se motiva a las alumnas a observar/grabar/documentar las interpretaciones y los razonamientos y a controlar que estos últimos se apoyan en evidencias visuales. Por ejemplo, para que el alumno se acostumbre a razonar con evidencias se puede preguntar: ¿qué ves en el cuadro que te hace decir eso? Aprender a detectar estas inferencias críticas a partir de observaciones permite la creación de rúbrica para medir el grado de adquisición de hábitos de pensamiento crítico.

Posteriormente se determina un *expresable* por autora a modo de conclusión.

4. DISCUSIÓN

Las artistas seleccionadas gozan de gran prestigio, pero hay otras muchas que podrían haber figurado en la lista.

Se ha buscado intencionadamente que las creadoras de referencia elegidas tuvieran obra en el MNCARS y pertenecieran a movimientos contemporáneos poco conocidos. Por esta razón no figura –por ejemplo– la

cubista María Blanchard, aunque habría sido una figura interesante para analizar.

También se han buscado representantes de técnicas artísticas menos populares en las aulas que la pintura, el dibujo, la fotografía o la escultura; aunque, en el ámbito de la performance, la fotografía es un elemento importante, al igual que la escultura lo es para la instalación. En este sentido, faltaría quizá alguna creadora digital o de nuevos medios (animación, arte interactivo, realidad virtual, video arte…), pero dichos formatos resultan más complicados de llevar al aula y requieren más tiempo para su visionado, por lo cual hemos decidido no incluirlos. Podemos, no obstante, dejar aquí algunos nombres de artistas que trabajan los nuevos medios y que han expuesto alguna vez en el Reina Sofía como: Pauline Boudry, Charlotte Johannesson, Hito Steyerl o Dora García. Cabe completar dicha lista con las animaciones y los entornos virtuales de las españolas Cristina Busto y Eva Davidova.

En la parte de creadoras afines a las seis principales, aparecen tanto artistas de fuera como de aquí, que no cumplen el requisito de haber expuesto en el Reina Sofía. La pedagogía invisible que permea este taller trata de ofrecer la obra de creadoras españolas de referencia, pero se podría fomentar igualmente el pensamiento crítico a través de artistas menos conocidas o foráneas y por eso las hemos incluido en este estudio para ampliar las posibilidades en la aplicación de los talleres.

Respecto a la selección de obras, se han elegido por ser las más adecuadas para aplicar determinadas rutinas de análisis. Por eso, entre el material complementario que se adjunta al taller aparecen algunas entrevistas, vídeos de exposiciones o de piezas de las autoras Patricia Gadea, Elena Blasco, Esther Ferrer, Catalina Obrador, Chechu Álava o Ana Pérez Ventura rodados, o comisariados por mí para el canal de Youtube *pajarasORG* (2022).

Igualmente, la adjudicación de unas rutinas y no otras para estudiar las obras sigue un criterio técnico forjado en mi experiencia como artista y docente y basado también en la exploración de distintos materiales elaborados por los departamentos pedagógicos de los principales museos de arte contemporáneo. De entre los citados talleres, señalaría como

principal inspiración los cursos y materiales generados por la Smithsonian Foundation de la National Gallery de Washington (*Teaching Critical Thinking through Art with the National Gallery of Art*) y el MoMA (*Museum of Modern Art*) de Nueva York (*Art & Activity: Interactive Strategies for Engaging with Art*). También he participo en un grupo de investigación de la OECD para fomentar el pensamiento crítico y creativo en estudiantes universitarios (*Fostering Critical and Creative Thinking in Higer Education*) donde, desde la UCJC, hemos rediseñado cursos y elaborado rúbricas para evaluar el uso combinado del pensamiento crítico y creativo en la realización de actividades de expresión plástica y de otras disciplinas que nos han resultado útiles para elaborar este taller.

5. RESULTADOS

Proporcionamos a continuación una tabla con las principales herramientas necesarias para realizar los talleres con el fin de fomentar el pensamiento crítico y creativo mediante obras de arte contemporáneo femenino español.

Presentamos, para cada artista:

1. una imagen para observar
2. algunas rutinas del PZ para analizarla
3. al menos otras dos obras de la artista
4. tres autoras cuyas imágenes también pueden servir como recurso para un análisis en el que aplicar las mismas rutinas.

TABLA 1. *Material –imágenes y rutinas recomendadas– para realizar análisis de obras de arte femenino español contemporáneo.*

	Imagen para observar	Rutina PZ 1	Rutina PZ 2	Otras obras	Otras artistas
Ángeles Santos	La tertulia, 1929 https://bit.ly/3Cz0Mh7	Veo, pienso, me pregunto https://bit.ly/3C7zc95	Inicio, mitad, final https://bit.ly/3RC3qqD	https://bit.ly/3SZynpP	Rosario de Velasco Remedios Varo Chechu Álava https://bit.ly/3rsq1v1
Maruja Mallo	La verbena, 1927 https://bit.ly/3fKu3MV	Juego de elaboración https://bit.ly/3rFn1LT	Conectar x 2 https://bit.ly/3Ck7mGG	https://bit.ly/3SGUod9	Claude Cahun Leonora Carrington Dorothea Tanning https://bit.ly/3SALQob
Esther Ferrer	Íntimo y personal, 1977 https://bit.ly/3EgRZSc	https://bit.ly/3fPtx06	https://bit.ly/3SKs4qt	https://bit.ly/3V3TvNi https://bit.ly/3C7Q4fX	Zaj Marina Abramovich Catalina Obrador https://bit.ly/3C4mojX
Elena Asins	Sin título, 1977 https://bit.ly/3RwXxe9	https://bit.ly/3ecFcph	https://bit.ly/3TmqAmf	https://bit.ly/3e32xcM	Nasreen Mohamedi Agnes Martin Ana Pérez Ventura https://bit.ly/3ybgpZd
Patricia Gadea	Bar McCarthy's, 1987 https://bit.ly/3fG799c	https://bit.ly/3CGM9rZ	https://bit.ly/3SS7uVe	https://bit.ly/3M5MWWs https://bit.ly/3VcYifE https://bit.ly/3rB5rsh https://bit.ly/3rvxRUE https://bit.ly/3Ef9HW4	Pauline Boty Paula Rego Libres Para Siempre https://bit.ly/3e48BBM
Elena Blasco	Ella, 1994 https://bit.ly/3Md41hq	Juego de la explicación https://bit.ly/3rDKFZ9	https://bit.ly/3ecFcph AsinsComplejidad	https://bit.ly/3rsxr1m https://bit.ly/3UZTr1c	Ree Morton Victoria Civera Marta Barrenechea https://bit.ly/3M4Q9We

Fuente: Elaboración propia basada en recursos proporcionados por el MNCARS, web de algunas artistas y la web *Project Zero's Thinking Routine Toolbox*

Aportamos aquí un enlace a una presentación en línea donde se presenta de manera más visual, –como presentación interactiva– el anterior gráfico de recursos: https://bit.ly/3MzX5Lz

Las piezas a examen de las artistas seleccionadas pueden servir para fomentar el pensamiento crítico y creativo de múltiples formas, pero exponemos aquí una serie de rutinas que creemos son las más apropiadas para su análisis y explicamos el porqué.

Asimismo, los estudios realizados constituyen un punto de partida para una segunda investigación que consiste en determinar lo *expresable femenino* característico en estas artistas. El objetivo principal de determinar esos *expresables* es hallar un modo de relacionar obras concretas con estrategias estéticas tanto formales como de sentido para poder comunicar mejor sobre su obra e invitar a otras interpretaciones de esta.

5.1 Ángeles Santos. La inmanencia del deseo en la vida cotidiana

***FIGURA 1**. Ángeles Santos, La tertulia, 1929*

Fuente: MNCARS, https://bit.ly/3Cz0Mh7

Lo expresable en Ángeles Santos nos arroja a la *inmanencia* del deseo en lo cotidiano. Y entonces, ya que lo doméstico y el deseo son dos ingredientes que forman parte para Santos de cualquier situación digna de ser presentada al espectador, su tarea creativa consiste en relacionar estas variables para encontrar una representación donde ambas se influyan significativamente "sin someterse a un fin extrínseco" como –por ejemplo– retratar una sociedad (Han, 2021, p.18).

Baste, como muestra, que cada personaje de *La tertulia* (1929) atrae hacia sí una clase de mundo doméstico (peinado, vestuario, expresión postural, cromatismo…) que expresa una personalidad o carácter dominado por unos vagos deseos o angustias que se reflejan en su estar en el cuadro (De Diego, 2016). Hay que decir que la simpatía de Santos por el misterio conjugado con lo cotidiano alcanza también a los objetos. Por ejemplo, a las patas en espiral del taburete o a los papeles blandos que parecen pañuelos.

Por todo esto *La tertulia* resulta una obra tan apropiada para diferenciar lo que se visualiza de lo que está pasando porque, por un lado, se ve a unas mujeres –y unos objetos y un ambiente– descritos de forma muy precisa –la iluminación y el modelado son especialmente claros–, pero por el otro hay algo que se percibe soterradamente (Agenjo, R., 1987). Y entonces las interpretaciones se disparan en muchos sentidos diferentes: ¿son amigas o compañeras de trabajo? ¿de procedencia rural o urbana? ¿han sido sorprendidas en un momento que podría haber resultado embarazoso o están aburridas y no ocultan nada? ¿son chicas románticas hablando de novios o criminales a la espera del veredicto de un jurado?…

Igualmente, la rutina de considerar el cuadro como un momento central para imaginar qué ha sucedido antes del instante que se representa y que sucederá un momento después se complementa tan bien con la anterior *¿Qué ves? ¿Qué crees que está pasando?* porque ayuda a definir ese motor de deseo y conflicto que convierte la descripción en una narración tan dinámica.

Las obras de este periodo febril de Santos (de los 18 a los 20 años) anterior a su colapso psíquico y su abandono momentáneo de la pintura

están animadas por corrientes fatales que, como tiburones cortando el agua, atraviesan lo cotidiano para modelar escenas donde siempre hay una historia, un lamento, una ocurrencia, un lado cómico y violento, en definitiva, una angustia poliforme en el centro de todo.

5.2 Maruja Mallo. Postura excéntrica frente a las costumbres

***FIGURA 2**. Maruja Mallo, La verbena, 1927*

Fuente: MNCARS, https://bit.ly/3fKu3MV

Mallo retrata a menudo asuntos políticos y sociales, como la guerra, el hambre, las protestas, la religión, las costumbres españolas o el exilio (Mallo, M., 2009). Estos temas y su estrategia de sentido, comúnmente calificadas de surrealistas –entendido el surrealismo como esa corriente de pensamiento que se burla de la gazmoñería del burgués oponiéndole la vida sin tabúes del inconsciente–, no han sido siempre bien interpretados. En este sentido, el apelativo de *mujer* y *surrealista* se ha sobreentendido habitualmente como *original* y *desequilibrada* –o incluso *loquita*, como apuntaba Estrella de Diego en su seminario de la UCM

Hechos unos belgas (1991)–: un sambenito que también opaca la obra de otras surrealistas como Tanning, Carrington o Varo (De Diego, 2013).

Para dilucidar las estrategias de sentido de la gallega hemos empezado por investigar sus técnicas formales. Mallo emplea unos sofisticados sistemas de composición basados en trazados rectores que suscitan una gran admiración entre los estudiosos cuando se enfrentan a la obra de pintores que también los emplean como Guillermo Pérez-Villalta o Jaime Aledo a los que nadie tilda de imaginativos surrealistas. En tres vídeos grabados para *pajarasORG* (2010), estos artistas explican y dibujan en una pizarra cómo Mallo y ellos mismos realizan particiones armónicas sobre rectángulos, cuadrados y círculos según una antigua técnica griega y renacentista basada en la proporción áurea. En este sentido, los grandes cuadros de Mallo, como *La verbena* (1927) presentan esas zonas y esos puntos de intersección donde la artista coloca a los personajes y objetos clave de manera que la composición resulte más equilibrada y se ordene de una manera clásica. Nada que ver con la imagen casi caricaturesca de la surrealista que pinta guiada por la inspiración y siguiendo los dictados del subconsciente.

Lo interesante es que esta estrategia formal le permite a Mallo crear una distancia con el tema, ya que la geometría no marca una trascendencia que se anteponga a las formas que aparecen: nada se impone, no hay perspectiva, todo se despliega a la misma distancia. Las figuras pasan las unas a las otras, se amoldan y se reflejan, como si la geometría fuera un medio de "amistad" zen (Han, 2015).

Para que los alumnos aprecien esta especie de *patchwork* de escenas, personajes y objetos que componen *La verbena*, hemos propuesto dos rutinas: una para observar y describir con atención llamada *Juego de elaboración*, que consiste en dividir el cuadro en zonas para poder observar mejor y describir los elementos que allí aparecen, y otra para conectar el cuadro con los propios intereses, con otros temas curriculares o con una historia más amplia "acerca del mundo y nuestra posición en él". (PZ, 2022).

5.3 Esther Ferrer. El anti-autoritarismo como una forma de vivir en democracia

***FIGURA 3**. Esther Ferrer, Íntimo y Personal, 1977*

Fuente: MNCARS, https://bit.ly/3EgRZSc

Esther Ferrer es una representante modélica del arte conceptual y, más concretamente, una auténtica maestra en el arte de performance, una disciplina muy útil para la expresión plástica (Ferrer, E. 2018). Además, las acciones de Ferrer son actividades que pueden ser trasladadas fácilmente a las aulas con pequeñas adaptaciones –como que el *performer* esté vestido–, dado que desde su propio origen la autora las diseñó para ser reinterpretadas con total libertad, como prueba el título de la muestra antológica *Todas las variaciones son válidas incluida esta*, celebrada en el Palacio de Velázquez de Madrid en 2017 (Ferrer, E. et ál., 2017).

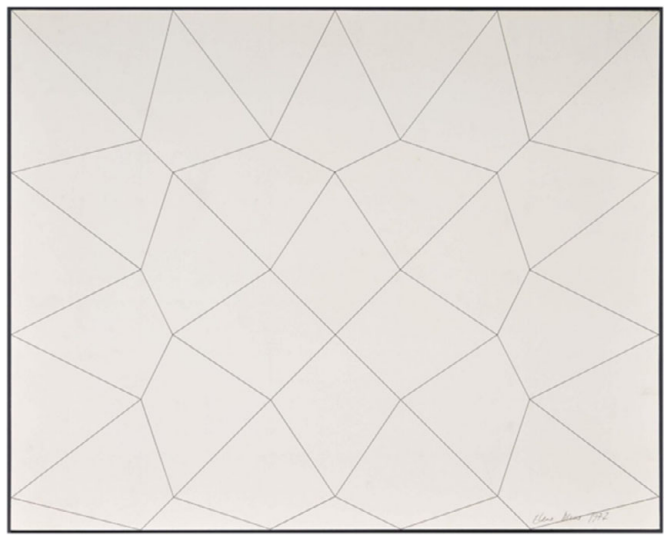
En consecuencia, hemos seleccionado la rutina *Creative Hunt* para observar las partes de una performance, los propósitos y su relación con las audiencias. Se trata de que las alumnas de Educación comprendan esa tenaz negativa de Ferrer a cerrar sus propuestas para que la palabra anti-autoritaria resuene por encima del yo y el tú y convierta a piezas como *Íntimo y personal* (1977) en algo paradójicamente muy poco íntimo y sí muy abierto y universal que invita a adaptar las acciones y los propósitos de dicha pieza para introducir los objetivos curriculares o didácticos que se desee. Esta adaptación implicaría considerar a sus futuros estudiante como un público particular y una clase especial de *performers*.

La performance ha sido siempre un arte complicado porque, demasiado a menudo, el público o el alumnado no son capaces de entender en qué consiste la pieza (Ferrer, E., 2016). Es decir, no distinguen claramente si lo importante, a parte de la acción y su registro fotográfico o videográfico, recae en el concepto que se expone, en el riesgo de llevar a término la propia acción (estar desnudo, aburrir, desconcertar, provocar ira...) o si, por el contrario, la clave está en la mecánica y la posibilidad de llevarse a cabo en otros contextos. Por eso, para asegurarnos de que diferenciamos bien las partes de *Íntimo y personal* (1977) y los propósitos de cada parte de la acción (instrucciones, actuación y fotografías), realizamos una pequeña rutina de observación, *Mirar dos veces diez,* seleccionada de entre las mucha que propone el PZ para este fin.

Mediante esta rutina, preparamos nuestro análisis principal de propósitos y públicos con el fin de lograr variaciones pedagógicas de la pieza *Íntimo y Personal*. Por ejemplo, podría usarse para enseñar a medir y a sumar o las diferentes partes del cuerpo de manera motivadora. También serviría para favorecer la expresión plástica mediante una técnica diferente de la pintura y el dibujo o bien educar en valores, fomentando la tolerancia sobre la diversidad corporal.

5.4 Elena Asins. Explorar la obsesión para poner a la vista la propia discreción

***FIGURA 4**. Elena Asins, Sin Título, 1977*



Fuente: MNCARS, https://bit.ly/3RwXxe9

Las artistas estudiadas hasta ahora expresan en sus obras cierta amabilidad que les permite un diálogo bastante fluido con el público, bien porque anima a las variaciones (Ferrer), no posee centros de interés marcados (Mallo) o permite múltiples interpretaciones (Santos). Elena Asins, por el contrario, podría parecer una artista encerrada en una obsesión matemática difícil de compartir.

No obstante, los estudiantes comprenden enseguida que estas obras son estructuras generativas, que pueden expandirse indefinidamente en el plano según un patrón progresivo o desarrollarse en series infinitas (Alexanco, J. L et ál., 1971). Y que des-interiorizan al espectador en el sentido de que vacían su corazón de narraciones o historias y lo llenan de geometría y relaciones matemáticas impersonales.

Para acceder a esta obsesión de la artista que se expresa en ese bello acertijo que es *Sin título* (1977), proponemos las rutinas de *¿Qué te hace decir eso?* y *Buscar complejidad*. Se trata de que los estudiantes hagan dibujos y diagramas, que se comuniquen las complejidades que

descubran y que luego reflexionen, pero siempre basándose en sus hallazgos visuales. Así les inculcamos esa metodología cognitiva de Asins, que es como un "morir" (Asins, 2011) porque mata todo lo corporal o sensible a favor de lo invisible y racional.

Llegar a la afabilidad de esta artista, que no es expresión de su persona sino un gesto de discreción, de apertura hacia una obra desplegada en el presente a la que se ha llegado siempre ya, implica conectar sus sutiles estructuras –tan faltas de un sentido teleológico como un problema de ajedrez– con el tema de la geometría intrínseca. Buscamos desarrollar una mirada activa capaz de contagiarse de la inteligencia de Asins cayendo en sus redes tendidas para disfrutar con el juego de los ángulos que van encajando en las esquinas del cerebro y el perfecto funcionamiento de sus limpias y bien engrasadas máquinas mentales.

5.5 Patricia Gadea. El placer femenino, el feminismo y sus metáforas

***FIGURA 5**. Patricia Gadea, Bar McCarthy's, 1987*

Fuente: MNCARS, https://bit.ly/3fG799c

Patricia Gadea es una artista neo pop con una vida muy intensa y una obra sin concesiones, fallecida prematuramente en 2006 (Zúñiga, A., 2017). Pese a que el cuadro *Bar MCarthy's* (1987) resulta un tanto sombrío, aporta algo esencial y esencialmente femenino sobre el placer –un tema presente en muchas de sus pinturas y dibujos– a la crítica sobre lo sórdido del alcoholismo, la enfermedad, la locura y los excesos nocturnos de los que habla el cuadro, quizá porque Gadea logra transmitir de alguna forma lo mucho que disfruta dando estas pinceladas tan llenas de energía. Como si "ser vital" fuera lo que intenta hacer con sus obras al igual que, según Ali Smith, "hace" la pintora pop inglesa Pauline Boty (Smith, 2021).

Para analizar este cuadro proponemos las rutinas de las *Preguntas y las Comparaciones creativas*. Se trata de suponer condiciones nuevas, de imaginar que los cuadros no son sólo cuadros, que están vivos. Se trata de estirar el tiempo, de explorar qué sucedería si cambiáramos tal o cual cosa… Después, mediante las comparaciones, queremos desarrollar el pensamiento metafórico. Para ello establecemos categorías, como esas de la famosa encuesta a Proust: si fuera un color ¿cuál sería? ¿una heroína de ficción? ¿una cualidad personal? ¿una ciudad? ¿una enfermedad mental?... Seguidamente, proponemos contemplar la obra de arte como una de las citadas categorías para tener que explicar distintas formas de comparación.

Los artistas de tendencia Pop, como la propia Gadea, son maestros de la metáfora y vienen a decir que un hombre –o una mujer– es alguien si representa algo como lo hacen las siglas y las marcas publicitarias. Por otro lado, no cabe duda de que la obra de Gadea resulta muy sensual y que hay cuadros que tratan de representar la sexualidad femenina. Pero, aunque muchas de sus piezas giren en torno al sexo y aparezcan panteras o tigres junto a mujeres despampanantes, besos, corazones y símbolos fálicos, todos estos iconos parecen entablar duelos contra ideas y lugares: el capitalismo, el consumo, el machismo, la Unión Europea, la España del 92, el PSOE, el PP, los anuncios, los equipos de futbol, las cabeceras de revistas del corazón… (Torrente, V. et ál, 2014) Duelos que adoptan la forma de preguntas retadoras: ¿ser hombre resulta mucho

mejor que ser mujer? ¿es el amor importantísimo y no sólo el romántico?, el caos, la depresión, la enfermedad ¿son instructivos?

Aun así, tanto Gadea, como Santos, no se comportan de un modo tan receptivo al yo interior como hace el artista de la Nueva Objetividad o a los acontecimientos como practica el artista Pop, respectivamente, sino que reaccionan de manera más expresiva. Quieren participar, alegrase y afligirse y no ser un espejo de lo que sucede a su alrededor, pero al mismo tiempo son mucho más abiertas y espirituales que los artistas Pop y los atormentados alemanes de la Nueva Objetividad. Porque acogen el deseo, la angustia y el placer como fuentes de la experiencia cotidiana.

5.6 Elena Blasco. Descubrir los usos múltiples para desarrollar el sentido del humor

***FIGURA 5**. Elena Blasco, Ella, 1994*

Fuente: Cientomasuna. Arte Contemporáneo, https://bit.ly/3Md41hq

La pieza de Elena Blasco que seleccionamos para este taller es la única que no forma parte de la colección del Reina Sofía. No utilizamos la serigrafía *La princesita y el dragón-oso* (1994), perteneciente a la colección del museo, y sí la pieza *Ella* (1994) que llevé a una exposición comisariada por Eva Davidova y yo misma a la galería *Radiator Arts*. *Radical Mediator for the Arts*, en Nueva York en 2015 (Baeza y Davidova, 2015). Esto es así porque tanto esta pieza como las cerámicas de la instalación *El hecho Alegre*, expuestas en La casa Encendida en 2017, nos interesan más como procedimientos que la serigrafía; sobre todo, por el valor pedagógico de la instalación como técnica a introducir en las aulas de expresión plástica.

Y es que Blasco realiza esculturas que presenta a menudo en forma de instalación. Estas instalaciones amplifican una especie de ambiente que ya ronda a las piezas por separado (Sánchez y Blasco, 2017). Ese ambiente podría ser calificado como sentido del humor derivado de una mirada atenta a los objetos (Murría, 2012, p. 46). Cuando observa objetos como por ejemplo un patuco o un jarrón, Blasco los ve a veces fusionados con algo de lo que les rodea o, por el contrario, tan aislados que podrían ser otra cosa. Y, así, el jarrón de cerámica va con sus plantas de cerámica dentro (*El hecho alegre*, 2017) y el patuco es un *Elegante bereber* (1995) (Blasco, 2012).

Con la pieza *Ella* (1994) entramos en un terreno donde Blasco es maestra:

> "la *poliusia*, es decir, algo parecido a la polisemia de las palabras pero que, en el mundo de los objetos, se traduce en la capacidad para desarrollar usos múltiples. En efecto, igual que una palabra puede tener varios significados, que sólo es posible desentrañar con ayuda del contexto, las esculturas de Blasco tienen varios usos, varias formas posibles y esa podría ser la definición misma del arte de la escultura: un modo específico, un estilo, de *descrear* las formas y recrearlas como *cosas-sentimiento*" (Baeza, 2016, p. 45).

En consecuencia, consideramos que la rutina creada en Harvard para encontrar relaciones causales *Juego de la explicación* resulta apropiado para el análisis de las piezas de Blasco, Morton, Barrenechea o Rego. Se trata de descubrir lo que no cuadra e intentar explicarse *dónde está la gracia* (Blasco, 2016), el elemento que soporta el sentido. Por ejemplo,

notamos que la técnica y el material de la cerámica hace el jarrón y hace la flor, o el pelo pelirrojo convierte en una chica coqueta a cualquier volumen, incluido uno trapezoidal y verde…

6. CONCLUSIONES

Para concluir, conviene subrayar que ese *expresable* que adjudicamos en esta conclusión a cada artista es el que nos ha llevado precisamente a seleccionar la rutina más apropiada, en un intercambio recíproco entre métodos de análisis y resultados. Aunque pudiera creerse que con la elección de la rutina condicionamos un tipo de interpretación de la obra, no existe tal relación directa. Primero, porque las rutinas resultan muy abiertas y los resultados de su aplicación no son en absoluto predecibles y segundo, porque proponemos aplicar dichas rutinas a otras obras de la artista y aún a otras artistas. Es cierto que esas creadoras y esas obras también se encuentran bajo el paraguas buscado de lo *expresable*, pero la clave radica en esa búsqueda de un concepto que nos permita entender por qué los rasgos estilísticos compartidos por Blasco y Morton (Lafer, Ribas, Ammer, y Folie, 2015) o Gadea y Boty, por ejemplo, responden a estrategias formales y de sentido que pueden ser resumidos por la determinación de un *expresable* común. No hacemos conexiones de correlación –basadas en una probabilidad alta de que ambas toquen temas o procedimientos comunes–, ni causales –estos temas necesitan o causan este estilo–. En otras palabras, no nos preguntamos *¿qué tenemos?*, sino *¿por qué lo tenemos?*

Tanto Boty como Gadea nos hablan de un placer femenino a través de sus amargas críticas feministas al patriarcado. Igualmente, Blasco y Morton exponen sus discursos en el plano de la indiferencia de los usos de los objetos de forma que los elementos de sus instalaciones engendran un *sí mismo* abierto y afable. Este placer femenino y este sentido del humor o *afabilidad*, como los define la filosofía zen (Han, 2017), explican en nuestra opinión por qué la pintura y las instalaciones de todas ellas resultan tan vitales.

Asimismo, tanto Santos como Mallo expresan esta femenina mirada deseante en su manera caprichosa –compositiva y discursivamente– de

abordar la representación de momentos y acontecimientos, tanto cotidianos como sociales y políticos, que invitan a la interpretación *impertinente*, aquella que Umberto Eco criticaba en su *Obra abierta*, publicada por primera vez en 1962 donde decía que, pese a que una obra de arte por definición transmite muchos significados y en ese sentido está estructuralmente abierta a la interpretación, reconoce y aplaude que existen interpretaciones más pertinentes y por tanto "mejores" que otras.

El *expresable* nos cuenta también dónde encontrar ese placer femenino tras las obsesiones de Ferrer y Asins. Ambas comparten un gran interés por las progresiones geométricas –en concreto, Ferrer se interesa por las formadas por números primos–, las estructuras generativas y las variaciones posibles que plantean a través de piezas igualmente abiertas que fomentan la participación del espectador. Por eso las acciones de Ferrer invitan a ser replicadas y variadas y las matrices de Asins pueden generar muchas manifestaciones posibles. Ambas dialogan con el espectador interactivamente desde una clase de indiferencia más discreta y dialéctica que la atribuida a las artistas comentadas: la del anfitrión con vocación de huésped porque no son "ni huésped ni anfitrión, [sino] huésped y anfitrión sin duda" (Han, 2015, p.75)

Ahora bien, si las obras de estas artistas están tan resueltamente abiertas a múltiples interpretaciones, ¿qué sentido tiene que establezcamos aquí unos *expresables* que acoten su lectura? La respuesta es que no tratamos aquí de acotar, sino de ofrecer diferentes aproximaciones analíticas para que nuestras protagonistas puedan interpelarnos más directamente como creadoras y espectadoras.

7. REFERENCIAS

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. La Catarata

Alegre, B., Baeza, A. y Parga, A. (2022, 10 de septiembre). Cuadernos de artistas. *pajarasORG*. https://www.youtube.com/user/pajarasORG

Agenjo, R. (1987). *La pintora Ángeles Santos y su obra anterior a la Guerra Civil Española. Catalogación y estudio*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42593

Asins, E. y Borja-Villel, M. J. (2011). Fragmentos de la memoria. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Alexanco, J. L., Asins, E., Balart, W., Barberá, M. F., Briones, F., Barrial, A. B. e Yturralde, J. M. L. (1971). Seminario de Generación automática de formas plásticas. *Boletín del Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid*, (16), 54-62

Baeza, A. (2014). *Blasco rompe moldes*. Revista Metrópoli. El Mundo https://bit.ly/3MmjKdO

Baeza, A. y Davidova, E. (2015). Happenland. Radiator Arts. Radical Mediator for the Arts. http://www.radiatorarts.com/happenland/

Blasco, E. (2012, 29 de mayo). Entrevista de Almudena Baeza a Elena Blasco en la sala Alcalá 31 donde presenta su exposición "Millones y abundantes razones". *pajarasORG*. https://www.youtube.com/watch?v=_dR52ccI9XM&list=PLrUH1yfsAUR3wBsUdWt1yQpcjtBavlL42&index=12&ab_channel=pajarasORG

Blasco E. (2016, 30 de noviembre). Conversando con la escultora Elena Blasco, el galerista Sebastián Roselló y Almudena Baeza en su exposición "Por Alegrías" en la Galería Alegría de Madrid. *pajarasORG*. https://www.youtube.com/watch?v=tk4SUZj_FNk&list=PLrUH1yfsAUR3wBsUdWt1yQpcjtBavlL42&index=30&ab_channel=pajarasORG

Cauquelin, A. (2006). *Fréquenter les incorporels. Contribution à une théorie de l'art contemporain.* Presses Universitaires de France

Davis, L. (2021). *Ensayos I.* Eterna Cadencia

De Diego, E. (2008). *Maruja Mallo*. Fundación Mapfre

De Diego, E. (2013). Sobre la popularidad del Surrealismo. *Arte y Parte: revista de arte – España, Portugal y América*, *177*, 1-12

De Diego, E. (2016, del 26 de octubre al 14 de diciembre). *De entrecasa. Las vanguardias frente a la intimidad* [conferencia]. Curso Monográfico ¿Ángeles del hogar? Lo femenino y las imágenes de intimidad, de Renoir a las corrientes de vanguardia. Museo Thyssen-Bornemisza. Madrid, España. https://www.youtube.com/watch?v=zA6-bRREo0k&ab_channel=EducaThyssen

Ferrer, E. (2016). *Performance y utopía*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo

Ferrer, E., Rassel, L., Villaespesa, M., Salgado, M., Brignone, P., Labele-Rojoux, A. y G. Murriana, C. (2017). *Esther Ferrer. Todas las variaciones son válidas, incluida esta*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Ferrer, E. (2018, 12 de abril). Entrevista de Almudena Baeza a Esther Ferrer en su casa de París. *pajarasORG*. https://www.youtube.com/watch?v=lc4pYVsGPIY&ab_channel=pajarasORG

García, S., Rodríguez, A. y Martín, M. (2022). De un radical realismo íntimo: otro nuevo cine español firmado por mujeres. *L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos*, *33*, 7-24 http://www.revistaatalante.com/index.php?journal=atalante&page=article&op=view&path%5B%5D=990&path%5B%5D=689

Han, B-Ch. (2015). Filosofía del Budismo zen. Herder

Han, B-Ch. (2021). *Psico Política.* Herder

Huici, F., Pérez de Ayala, J., Escribano, M. y De Diego, E. (2009). *Maruja Mallo*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales

Lafer, I., Ribas, J., Ammer, M. y Folie, S. (2015). Ree Morton. Sé un lugar, sitúa una imagen, imagina un poema. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Mallo, M. (2009). Lo popular en la plástica española a través de mi obra. 1928-1936, El Surrealismo a través de mi obra, Proceso histórico de las formas en las artes plásticas y La ciencia de la medida y otros temas. En Pérez de Ayala J. (Ed.). *Maruja Mallo* (pp. 47-69). Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales

MoMA. (2020). *Art & Activity: Interactive Strategies for Engaging with Art.* https://www.coursera.org/learn/art-activity

Murría, A., Montesinos, A. y Blasco, E. (2012). *Elena Blasco. Millones y abundantes razones*. Vicepresidencia. Consejería de Cultura y Deporte y Portavocía de Gobierno de la Comunidad de Madrid

National Gallery of art. (2021). *Teaching Critical Thinking through Art with the National Gallery of Art.* https://www.nga.gov/audio-video/teaching-critical-thinking-through-art.html

OECD. (2022). *Fostering and assessing students' creative and critical thinking skills in higher education*. https://www.oecd.org/education/ceri/innovation-strategy-for-education-and-training-call-for-participation.htm

Pérez-Villalta, G. y González de Aledo, J. (2010, 9 de julio). Trazados geométricos. *pajarasORG*. https://bit.ly/3e8CO2H

PZ. (2006). Thinking Palette. *Artful Thinking*. Consultado el 10 de septiembre de 2022. http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

PZ. (2022). Project Zero's Thinking Routine Toolbox. *Harvard. Graduate School of Education.* http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines#WithArtOrObjects

Reixa, A., Patiño, A. (2009). *Maruja Mallo. Mitad ángel, mitad marisco*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons

Sánchez, J. J. y Blasco, E. (2016). *Elena Blasco por Alegrías*. Galería Alegría y elenablasco.com

Smith, A. (2016). *Otoño*. Nórdica

Tishman, S. y Palmer, P. (2007). Works of art are good things to think about. *Evaluating the impact of arts and cultural education,* Centre Pompidou, 89-101

Torrente, V., Lorca, P. y Pardo, T. (2014). *Patricia Gadea. Atomic Circus*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Zúñiga, A. (2017). Estrujenbank: de lo sublime a lo siniestro. Una entrevista a Dionisio Cañas y Juan Ugalde. *Revista SOBRE*, *3*, 158-166

GAMIFICANDO EL AULA DE MÚSICA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE ESCAPE ROOM DIGITAL EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUARD MASDEU YÉLAMOS
Universitat Rovira i Virgili

1. INTRODUCCIÓN

La capacidad de adaptación al cambio resulta crucial en la época en la que nos hallamos inmersos. La explosión de las tecnologías en todas las esferas de la sociedad ha influido en la transformación, desarrollo y mejora de las vidas de las personas (Castells, 2002) y ha configurado nuevos escenarios que, hasta ahora, eran inexistentes. Una muestra de estos cambios los encontramos ejemplificados en la forma de acceder a la información y al conocimiento, en la forma de establecer las relaciones sociales y culturales, en la forma de comunicarnos con las personas, con el modo de organizar y concebir el trabajo y, como no también, en la forma de enseñar y aprender (Masdeu, 2015).

Si bien las instituciones educativas no se han caracterizado por ser muy innovadoras, la escuela del siglo XXI no puede obviar que el mundo educativo debe adaptarse a las necesidades sociales y laborales que demanda la sociedad actual (Castillo y Gamboa, 2017). Y es que *"mientras la economía y gran parte del resto de la sociedad se están transformando, la educación tarda en cambiar y es muy similar a la del principio del siglo XX"* (Kozma, 2012, p. 8). Ante esta situación, una metodología de aprendizaje que permite generar un aprendizaje significativo y conectar mejor con los intereses de los alumnos es la gamificación.

La gamificación es una estrategia pedagógica educativa que consiste en aplicar el uso de dinámicas, mecánicas y estéticas propias del juego en entornos no lúdicos con el objetivo de adquirir, desarrollar o mejorar

una determinada actitud o comportamiento (Kapp, 2012). Siguiendo esta línea, Foncubierta y Rodríguez (2014, p.2) definen la gamificación como:

> La técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Ahora bien, la utilización del juego en las aulas no es ninguna novedad. Desde un punto de vista histórico, autores como Piaget, Groos o Vigotsky han enumerado la importancia del juego en el desarrollo del alumnado, si bien no fue hasta el año 2002 cuando el desarrollador de juegos británico Nick Pelling acuñó el término gamificación (Torres y Romero, 2018).

El uso de elementos propios del diseño de juegos en un entorno de aprendizaje planificado y contextualizado puede aportar beneficios en cuatro grandes áreas: los procesos cognitivos, la motivación, el plano emocional y el ámbito social del alumnado (Quizhpi, 2018; Marín, 2015; Ardila-Muñoz, 2019). Para que esto suceda, la propuesta debe incluir dinámicas, mecánicas y componentes (ver figura 1).

FIGURA 1. *Elementos de la gamificación.*

Fuente: Pérez (2017).

Entendemos por dinámicas aquellas necesidades e inquietudes humanas que motivan a las personas; las mecánicas como aquellas acciones, comportamientos y mecanismos de control ofrecidos al jugador dentro de un contexto de juego; y los componentes como los rudimentos o ideas que se introducen en el entorno gamificado para motivar al jugador (Pérez y Almela, 2018; Pisabarro y Vivaracho, 2018; Revuelta, 2015).

Otro elemento que debemos tener en cuenta antes de implementar una estrategia de gamificación es el perfil de nuestro alumnado como jugadores. En este contexto, Bartle (1996) clasifica el perfil de los jugadores según la personalidad y los comportamientos que muestran:

- Asesinos: son ganadores, pero para ellos ganar no es suficiente, necesitan ser los mejores y conseguir el primer puesto en la tabla de clasificación.
- Triunfadores: son aventureros y se mueven guiados por un afán de superación personal para ir subiendo niveles y desbloqueando contenidos.
- Sociables: juegan para relacionarse con otros jugadores, para ellos jugar es compartir ideas, experiencias y crear una red de contactos o amigos.
- Exploradores: les gusta explorar el juego, descubrir nuevas cosas.

En el contexto actual, una propuesta gamificada que suscita interés tanto en el profesorado como en el alumnado es el juego de escape. Brevemente, se trata de un juego narrativo inmersivo en el que los participantes deben resolver tareas y rompecabezas para escapar de una habitación, y en las que estas tareas pueden relacionarse con el contenido curricular o con competencias que el docente quiere trabajar en el aula (Manzano, 2021).

Autores como Sierra y Fernández (2019) han identificado siete características comunes presentes en todos los juegos de escape:

- Un entorno temático que sigue una línea narrativa.
- Puzles con diferentes grados de dificultad, generalmente en orden creciente.
- Un tiempo limitado para resolverlos.
- La necesidad de cooperar con el resto de los miembros del equipo para saber resolver los retos.
- Pistas que obligan a la interpretación y el análisis.
- Un reto principal acompañado de algún reto secundario.
- Uso de símbolos y/o códigos que obligan a la codificación de información.

Esta tipología de juego, gracias a su componente lúdico, favorece la implicación, motivación, ganas de aprender del alumnado y las relaciones sociales entre los participantes. Además, poner a los alumnos ante un desafío -aunque sea ficticio- resulta efectivo porque desaparece la obligatoriedad externa y aprovecha la dinámica del juego para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Las ventajas del uso de los juegos de escape en entornos educativos son varias (Bilbao, Romero, Portillo y López, 2022, p. 3):

> Flexibilidad en cuanto al contenido, área o materia con que pueden utilizarse (Johnson, 2017); mejora en la retención de contenidos y destrezas puestas en práctica, así como en la motivación (Gómez Urquiza et al., 2018); un mayor grado de satisfacción por parte de quienes participan (Kinio et al., 2019); protagonismo del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Johnson, 2017); la mejora de la decodificación de información de quienes participan (Hermanns et al., 2017; Ndulue et al., 2012); aumento de la curiosidad (István et al., 2017), así como del uso de procesos cognitivos complejos (Wiemker et al., 2015).

A raíz del contexto de emergencia originado por la COVID-19, han salido variantes de juego de escape que virtualizan toda la experiencia en el entorno digital. Se tratan de juegos de escape virtuales o escape room digitales y consisten en que a partir de una página web que actúa como sala, los alumnos utilizan la información incluida en ella para resolver los enigmas que se plantean dentro de un tiempo limitado.

Si nos centramos en el ámbito de la enseñanza de la música en las etapas de educación Infantil y Primaria, hay pocas investigaciones que presenten experiencias educativas musicales gamificadas basadas en juegos de escape. Destacamos el trabajo de Cal (2020) sobre la audición musical activa; y las propuestas centradas en la adquisición de conocimientos musicales y el desarrollo de las competencias clave de Martínez y Zamanillo (2021) o Arias (2022). Con este marco de fondo, creemos que la propuesta *"Perdidos en el espacio"* puede resultar interesante y de gran utilidad a todos los especialistas en educación musical que deseen, por un lado, aportar una perspectiva transdisciplinar en el aula de música, y por otro, promocionar nuevas formas de enseñar y aprender música que están en sintonía con los cambios de la sociedad actual.

2. OBJETIVOS

El trabajo que se presenta en este capítulo tiene como propósito describir una experiencia de gamificación basada en el juego de escape virtual para el aprendizaje de la música en el tercer ciclo de Educación Primaria. Para llevar a cabo este estudio, se establecen dos objetivos específicos:

- Observar el aprendizaje de contenidos de lenguaje musical dentro de una propuesta lúdico-pedagógica.
- Analizar la percepción del alumnado respecto a la experiencia de aprendizaje desarrollada.

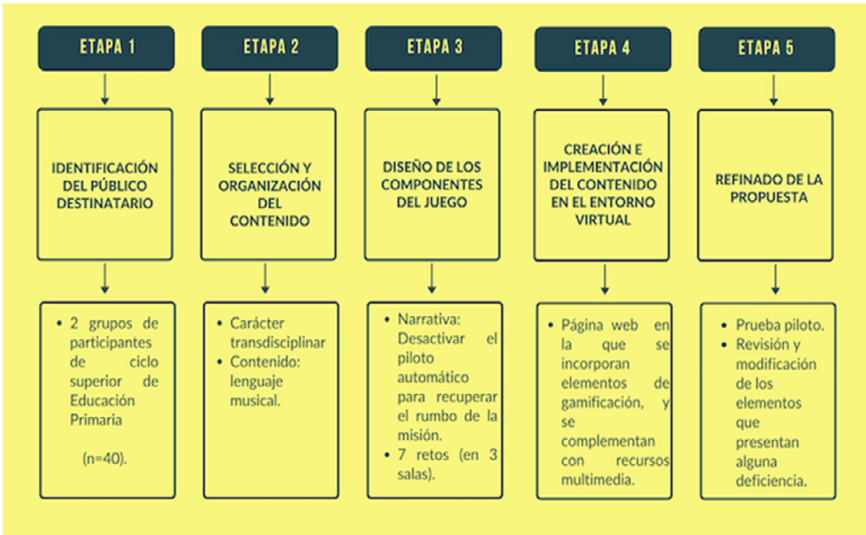
3. METODOLOGÍA

La investigación trata de un estudio de caso, de enfoque mixto, orientado a la mejora y al análisis de una propuesta gamificada.

3.1. Procedimiento

En cuanto al proceso de diseño y creación del juego de escape digital, recogido en la figura 2, se desarrolló siguiendo las cinco etapas:

FIGURA 2. *Fases de diseño y creación del juego de escape virtual.*



Fuente: Elaboración propia.

Etapa 1. Identificación del público destinatario.

La experiencia se llevó a cabo con dos grupos de participantes de ciclo superior de Educación Primaria (n=40), constituidos por alumnos con edades comprendidas entre 10 y 12 años de un centro educativo público de la provincia de Lleida.

Etapa 11. Selección y organización del contenido.

La propuesta se enmarca dentro de la asignatura de música. Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter transdisciplinar del proyecto, cabe destacar que *"Perdidos en el espacio"* trata contenidos de otras asignaturas propias del currículo de Educación Primaria, como son: Matemáticas, Lengua Catalana y literatura, Conocimiento del medio natural.

Se selecciona el tema del lenguaje musical ya que es un bloque muy memorístico, y puede resultar aburrido y monótono para el alumno.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, se formulan los siguientes (ver figura 3):

FIGURA 3. *Objetivos de aprendizaje de la propuesta*

1	Recordar las figuras musicales aprendidas en cursos anteriores.
2	Adoptar hábitos de aprendizaje cooperativo que promuevan el compromiso personal y las actitudes de convivencia
3	Realizar actividades en grupo utilizando herramientas digitales.
4	Actuar de forma responsable en el uso de las tecnologías.
5	Valorar los juegos de escape como recurso más para el aprendizaje de la música.

Fuente: Elaboración propia.

Etapa 111. Secuencia de pruebas.

La narrativa del juego es la siguiente:

> Os encontráis dentro de una nave espacial y se ha activado el piloto automático. La nave navega sola sin el sensor de colisiones hacia un agujero negro. Desactivadlo a tiempo para recuperar el rumbo de la misión.

En conjunto, hay siete retos -distribuidos en tres salas- que plantea el juego de escape:

- Mensaje cifrado. En el libro y en la figura de la nave que hay en los estantes de la primera sala se esconden dos mensajes que permiten descifrar un mensaje codificado en código Pigpen.

- Rompecabezas. El rompecabezas de la primera sala es un cartel de un concierto musical que contiene varias figuras musicales. Estas figuras, de acuerdo a la información que se obtiene a través del mensaje cifrado, permite desbloquear la puerta.

- Puerta de acceso a la segunda sala. La puerta de acceso a la segunda sala requiere un código que se obtiene a partir de la resolución de dos retos: el mensaje cifrado y el rompecabezas.

- Misión *"La clave de la galaxia".* La misión, ubicada en la segunda sala, contiene cinco preguntas de lenguaje musical relacionadas con el análisis de una partitura. Si se responden correctamente a todas las preguntas, se obtiene el código de desbloqueo de la puerta de la segunda sala.

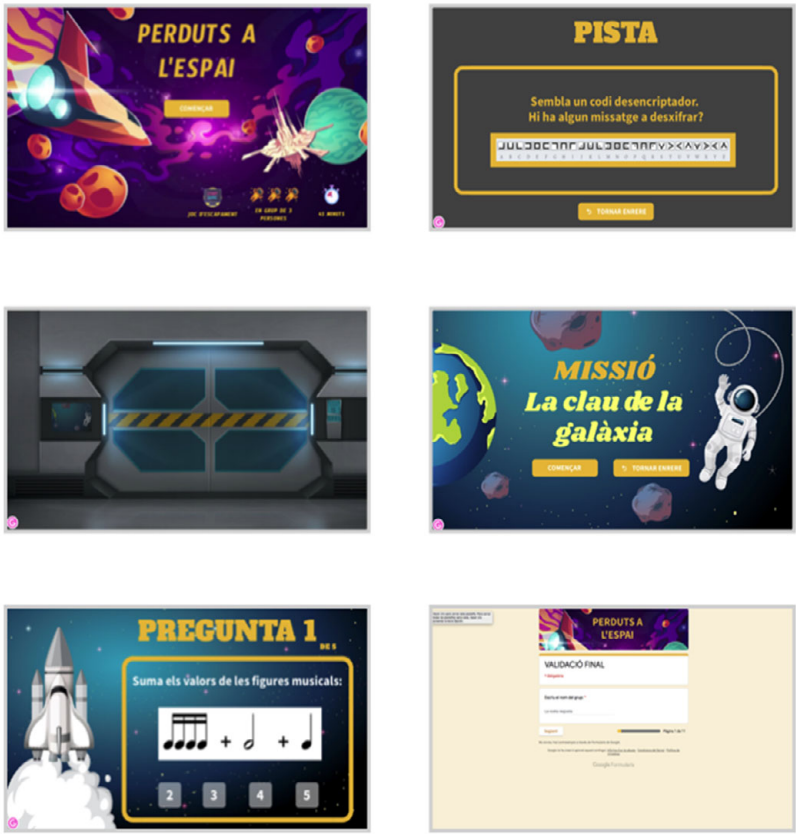
- Puerta de acceso a la tercera sala. La puerta de acceso a la segunda sala requiere un código que se obtiene a partir de la superación de la misión "La clave de la galaxia".
- Misión *"La secuencia final"*. La misión, ubicada en la tercera sala, contiene cinco preguntas de lenguaje musical relacionadas con el valor de las figuras musicales. Si se responden correctamente todas las preguntas, se obtiene una pista de la que se encuentra el botón que desactiva el piloto automático.
- El mensaje oculto. En la pantalla del ordenador de la izquierda de la tercera sala se esconde un mensaje oculto (e invertido) que se visualiza únicamente si se proyecta la luz de la lámpara. La información que se incluye permite averiguar el lugar en el que se encuentra el botón que desactiva el piloto automático.

Una vez superados y desactivando el piloto automático, obtienen una insignia final y acceden al formulario de validación y reflexión del juego.

Etapa 1v. Creación e implementación del contenido en el entorno virtual.

Se crea una página web a través de genial.ly en la que se incorporan todos los elementos de la gamificación, y se complementan con imágenes, vídeos y fragmentos sonoros (ver figura 4).

FIGURA 4. *Imágenes del entorno virtual del juego de escape virtual*



Fuente: Elaboración propia.

Etapa v. Refinado de la propuesta.

Se lleva a cabo una prueba piloto en la que se comprueba el funcionamiento correcto del juego de escape digital, y se modifican aquellos elementos que no son óptimos para el buen funcionamiento de la propuesta educativa.

3.2. Desarrollo de la propuesta

La propuesta se estructura en tres partes diferenciadas:

- En la primera parte el docente explica a todo el grupo clase la actividad que se llevará a cabo, presenta las reglas del juego y se establecen los distintos equipos participantes. En cuanto a la creación de los diferentes equipos, cabe destacar que los grupos deben estar formados por 3 personas, tener un nombre de grupo y estar inscritos en el espacio para la formación de grupos. A partir de ahí, los distintos equipos de juego acceden al enlace del juego de escape.

- En la segunda parte, se lleva a cabo el juego de escape propiamente dicho. Cada equipo dispone de 45 minutos para resolver los diferentes retos que plantea el juego. Durante este proceso, es importante que el docente observe las acciones que lleva a cabo el alumnado y ocupe una posición secundaria de acompañante, orientándoles en caso de que se encuentren atascados y no avancen en el juego.

- En la tercera parte, los alumnos reflexionan sobre el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo. Primero, cada miembro del grupo accede al formulario de validación y reflexión del juego y lo rellena de forma individual. Para poder acceder, es necesario introducir el código de validación que se obtiene al final del juego. Posteriormente, realizan una puesta en común a nivel de equipo y con todo el grupo clase.

3.3. Instrumentos de evaluación

El proceso de evaluación de la propuesta se realiza en tres niveles:

- A través de la observación directa y sistemática por parte del docente. Se diseña una guía de observación que contiene cinco indicadores distribuidos en tres niveles de logro: novato, aprendiz y avanzado (ver figura 5).

FIGURA 5. *Guía de observación docente*

ASPECTO A EVALUAR	NIVELES DE LOGRO			PUNTUACIÓN
	NOVATO	APRENDIZ	AVANZADO	
Aplica los conceptos del lenguaje musical para resolver las misiones del juego.				
Reconoce positivamente y valora las propuestas de los compañeros/as de equipo.				
Colabora de forma activa en la superación del juego.				
Intenta resolver los problemas de diferentes formas y desde perspectivas diversas.				
Entiende el mecanismo evaluativo y participa. Se muestra crítico hacia su proceso de aprendizaje.				
PUNTUACIÓN TOTAL				

Fuente: Elaboración propia.

- A través de la reflexión individual, cumplimentando el formulario de validación y reflexión del juego.
- A través de la puesta en común con los miembros del equipo y con todo el grupo clase. Para ello, se diseña una relación de preguntas para orientar al alumnado en el proceso de valoración del aprendizaje que ha llevado a cabo a nivel grupal (ver figura 5):

FIGURA 6. *Preguntas para la reflexión grupal.*

TRABAJO EN EQUIPO
¿He mostrado una actitud positiva con los compañeros/as de equipo? ¿Por qué? ¿He participado de forma activa en la superación del juego? ¿Por qué?
MOTIVACIÓN
¿Me lo he pasado bien jugando a Perdidos en el espacio? ¿Por qué? ¿Ha aumentado mi motivación en la clase de música gracias al juego de escape?
JUEGO DE ESCAPE VIRTUAL
¿He aprendido mientras jugaba a este juego de escape? ¿Por qué? ¿He intentado resolver los retos que plantea el juego de diferentes formas?
CONTENIDO CURRICULAR
¿La realización del juego de escape me ha permitido repasar las mecánicas del lenguaje musical? ¿La propuesta me ha permitido recordar las figuras musicales aprendidas en cursos anteriores?
VALORACIÓN GLOBAL
¿Qué valoración hago de la actividad? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

A continuación, destacamos los resultados más significativos de la experiencia realizada de acuerdo con cinco grandes apartados: motivación, juego de escape virtual,, trabajo en equipo, contenido curricular musical y valoración global.

Motivación.

Respecto a la motivación del alumnado, un 75% ha disfrutado mucho de esta actividad lúdica, un 20% ha disfrutado bastante y un 5% ha disfrutado poco de esta actividad. Esto se ve reflejado, también, en las respuestas de las reflexiones grupales con comentarios como los siguientes, en los que se ve que los alumnos se implicaron y divirtieron con el desarrollo del juego de escape:

> Estoy contento porqué el juego me pasó muy rápido, puse más esfuerzo que en otras ocasiones y no me distraje mientras realizaba las misiones.
>
> Esta actividad me ha gustado mucho. Quiero hacer más juegos de escape en el aula de música.

Juego de escape virtual.

Si nos fijamos en el diseño del juego de escape virtual, las dos misiones más votadas son la primera y la tercera con un 43,8% y en segundo término la segunda con un 12,5%. Por contra, si nos fijamos en qué misión consideran más difícil resolver, un 66,7% destacan la primera, un 20% la tercera y un 13,3% la segunda. Esto se ve reflejado, también, en las respuestas de las reflexiones grupales con comentarios como los siguientes:

> Algunas pruebas nos han costado más descifrar que otras.
>
> Nos hemos colapsado a la hora de encontrar la primera pista.

Trabajo en equipo.

En cuanto a la importancia de haber realizado la actividad de forma grupal, un 60% considera muy importante haber realizado la propuesta en grupo para poder resolver cuanto antes las pistas, un 26,7% bastante

importante, y un 6,7% poco o nada importante. Si nos fijamos en si el alumnado aprendió de sus compañeros/as durante la actividad, un 40% aprendió mucho, un 45% bastante y un 15% poco.

Contenido curricular musical.

Respecto a la pregunta de si consideran que el juego les ha permitido repasar conceptos de lenguaje musical, un 37,5% considera que la realización del juego le ha ayudado mucho a repasar los contenidos musicales, un 43,8% lo ha hecho bastante y un 18,8% poco. En las respuestas de las reflexiones grupales destacamos:

> Es muy interesante y ayuda a consolidar los conocimientos musicales, aunque nosotros hubiésemos añadido más misiones similares a la última.
>
> El juego fue entretenido y era necesario tener nociones básicas de música.

En cuanto al grado de interés en la asignatura a partir del planteamiento metodológico adoptado por el docente, un 65, 2% muestra un alto nivel de interés, un 25,7% bastante interés y un 9,1% poco interés en la asignatura motivado por el planteamiento metodológico.

Valoración global.

En cuanto a la valoración global de la experiencia educativa, un 75% del alumnado hace una valoración muy buena, un 18.8% buena y un 6,3% bastante buena. Entre los aspectos apuntados, los participantes indicaron que se trata de un juego motivador y divertido. Esto se ve reflejado, también, en las respuestas de las reflexiones grupales con comentarios como los siguientes:

> Es una forma dinámica de practicar el lenguaje musical. Nos ha parecido muy original.
>
> El hecho de que sea un reto le añade un plus de motivación por aprender.

Por último, a la pregunta de si les gustaría participar en otro juego de escape, un 75% afirma que les gustaría mucho participar en otro y un 25% bastante.

5. DISCUSIÓN

Respondiendo al objetivo principal planteado, esta investigación proporciona una experiencia de gamificación basada en el juego de escape virtual para el aprendizaje de la música en el tercer ciclo de Educación Primaria. Los resultados obtenidos permiten observar el aprendizaje de contenidos de lenguaje musical dentro de una propuesta lúdico-pedagógica y analizar la percepción del alumnado respecto a la experiencia de aprendizaje desarrollada. De acuerdo con esto, la propuesta "Perdidos en el espacio" ha resultado interesante para el alumnado, que la valora muy positivamente. Los resultados del presente caso, si bien no son generalizables, siguen la línea de las investigaciones previas (Cal, 2020; Martínez y Zamanillo, 2021; Arias, 2022) y muestran que estas nuevas formas de enseñar y aprender en el aula de música motivan al alumnado y son percibidas como experiencias divertidas, que pueden favorecer el trabajo en equipo, y en las que el aprendizaje pasa a ser más significativo para ellos y ellas, al transformar una tarea poco atractiva en un reto cautivante (Revuelta 2015; Pisabarro y Vivaracho, 2018).

A través de la revisión bibliográfica y documental hemos podido comprobar que son escasas las investigaciones que presentan experiencias educativas musicales de gamificación basadas en juegos de escape digitales para la etapa de Educación Primaria (Cal, 2020; Martínez y Zamanillo, 2021; Arias, 2022). Con la creación de la propuesta *"Perdidos en el espacio"* se pretende aportar valor añadido a esta problemática ya que, por un lado, ponemos a disposición de la comunidad educativa una experiencia válida de gamificación basada en el juego de escape virtual para el aprendizaje de la música en el tercer ciclo de Educación Primaria y, por el otro, favorecemos el proceso de mejora y calidad educativa en el ámbito de la educación musical.

El formato final del juego de escape digital queda configurado por un entorno virtual y una narrativa ambientada en el espacio y compuesto por siete retos -distribuidos en tres salas. Entre las misiones que forman parte del juego destacamos dos tipologías: desafíos musicales que tienen como propósito que el alumnado aplique los conceptos del lenguaje musical para resolver las misiones (como, por ejemplo, *La clave de la*

galaxia o *La secuencia final*) con otros de carácter transdisciplinar que tienen como finalidad el desarrollo de diferentes competencias que son esenciales para el éxito en el siglo XXI (el mensaje cifrado o el mensaje oculto).

Entre las limitaciones de la investigación, destacamos la duración temporal de la propuesta. En este sentido, consideramos que es importante ampliar la duración de la experiencia con el fin de poder obtener una visión más detallada y profunda del potencial educativo que ofrecen los juegos de escape digitales en el trabajo del aprendizaje musical.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo aporta una perspectiva transdisciplinar en el aula de música de Educación Primaria. La práctica musical es entendida, además de instrumento para el aprendizaje de contenidos musicales, como eje para la canalización, la articulación y el desarrollo de diferentes competencias que son esenciales para el éxito en el siglo XXI, tales como la autonomía, el ingenio, el trabajo en equipo o la responsabilidad.

El diseño de esta experiencia supone un punto de partida. A partir de los resultados obtenidos de la puesta en marcha de esta propuesta se pretende continuar investigando de qué manera pueden promocionarse nuevas formas de enseñar y aprender música que estén en sintonía con los cambios de la sociedad actual. Específicamente, se espera que *"Perdidos en el espacio"* sea punto de partida para invitar a otros especialistas en educación musical a implementar estrategias similares que lleven a investigar el potencial educativo que ofrecen los juegos de escape digitales en el trabajo de los diferentes contextos de práctica musicales con el objetivo de ajustarse a los contextos y necesidades actuales de los maestros de música en los centros escolares.

7. REFERENCIAS

Ardila-Muñoz, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 12, 71-84. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge

Arias García, L. (2022). Gamificación: Escape Room musical. Propuesta didáctica para el aula de música de 3º de primaria.

Bartle, R. Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. Journal of MUD Research 1, 1 (1996)

Bilbao, N., Romero, A., Portillo, J., y López, A. (2022). Escape room digital para el desarrollo del aprendizaje colaborativo en educación superior. Education in the knowledge society: EKS.

Cal, M. D. L. (2020). Audición musical activa gamificada mediante un escape room virtual.

Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Institut de Cultura: debates culturales. http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502_imp.html

Castillo, M. y Gamboa, R. (2017). Desafíos de la educación en la sociedad actual. Revista Electrónica Diálogos Educativos; Vol. 12 Núm. 24 (2012); 55-69

Foncubierta, J.M. y Rodríguez, Ch. "Didáctica de la gamificación en la clase de español" (2014) http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons.

Kozma, R. (2012). Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement. Consultat el 18 de desembre de 2014, Debat d'educació: http://www.debats.cat/ sites/default/files/debats/pdf/kozma.pdf

Quizhpi, L. (2018). La Estrategia de gamificación y el proceso de aprendizaje (tesis de postgrado). Ambato, Quito: Universidad Técnica de Ambato. https://bit.ly/36Z3NqT

Manzano, A. (2021). Gamificación educativa y su influencia en la motivación y rendimiento académico del alumnado de educación secundaria.

Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. Digital Education Review (27), 2. https://bit.ly/3cFEKMZ

Martínez, V., Calzada, Z., y de los Reyes, M. El escape room virtual como propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias clave en educación musical para 3º de primaria.

Masdeu, E. (2015). Music teacher's use of technologies in teaching in state-funded schools in Catalonia. Turkish Online Journal of Educational Technology, 2015, núm. Special Issue, p. 365-374. http://hdl.handle.net/10459.1/57630.

Perez, M. (2017). Gamificando para el aprendizaje. http://blogs.icemd.com/blog-gamificacion-wanna-play-/la-jerar-quia-de-los-elementos-de-juego-en-la-gamificacion/

Pérez, A., y Almela, J. (2018). Gamification and transmedia for scientific promotion and for encouraging scientific careers in adolescents. Comunicar. Media Education Research Journal, 26(1).

Pisabarro, A. M., y Vivaracho, C. E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. ReVisión, 11(1), 85-93.

Revuelta, F. I. (2015). Gamification to learning motivation. Ponencia presentada en Conference Asia-Pacific Economic Cooperation - Observatory of Best Practices with ICT. Lima (Perú), July, 16th - 17th, 2015.

Sierra, Caridad, M, y Fernández, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. Revista de estudios y experiencias en educación, 18(36), 105-115. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15

Torres-Toukoumidis, A., y Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. Educar para los nuevos medios, 61-72.

EL CANTO CORAL INFANTIL Y JUVENIL COMO RECURSO EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL: UNA BREVE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ
Doctoranda en Universitat de les Illes Balears
Grup de recerca en Art i Educació (IRIE, UIB)

1. INTRODUCCIÓN

Ya en la Antigüedad Clásica, Aristóteles y Platón afirmaban que la música tenía un poder especial para educar a hombres libres y nobles. Más concretamente, Platón señala sobre el poder educativo del canto:

> La educación es la actividad de impulsar y dirigir la juventud hacia la recta razón que la ley afirma y que la experiencia de los ciudadanos mejores y más viejos han confirmado como lo verdaderamente correcto. Por tanto, a fin de que el alma del niño no pueda habituarse a sentir alegría y pena de un modo que difiera al de la ley y se alegre y aflija con las mismas cosas que sus mayores, es decir, a fin de lograr este efecto, parece que se hayan inventado los cantos, que realmente encantan, y que están destinados a imponer esta armonía de la que hablamos... El verdadero legislador persuadirá, y, si no lo puede persuadir, obligará al poeta a expresar, como debe, con bellas y nobles palabras, en sus ritmos, imágenes y melodías, la música de los hombres serenos, valientes y, en todo sentido, buenos. (Plató, 1872, p.117-118)

A lo largo de las diferentes épocas el canto coral ha sido usado por la iglesia como herramienta para unir a la congregación y los niños y jóvenes han tenido un papel importante en esta misión formando parte de escolanías y coros eclesiásticos. Hoy, el canto coral infantil y juvenil ha salido de la iglesia y puede usarse como herramienta educativa en cualquier etapa escolar, tanto en la educación formal como en la no formal.

Entendemos las herramientas educativas como todos aquellos programas educativos o didácticos diseñados para apoyar al maestro o profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea y siguiendo las

palabras del pedagogo, músico y divulgador coral mallorquín, Baltasar Bibiloni en la publicación titulada *El Cant Coral infantil* de la revista *Maina*, para entender el valor educativo del canto coral debemos pensar en:

> un grupo de niños con los que se emplea el canto como medio educativo a todos los niveles, relacionándolo con las demás materias del currículo escolar, con un método de aquellos de "poco a poco y buena letra" y que quiere formar sin pensar en resultados deslumbrantes. (Bibiloni, 1983, p.14)

Diferentes estudios y trabajos que analizan la práctica del canto coral en niños y jóvenes concluyen que éste es un excelente recurso para el trabajo de la educación emocional, el desarrollo del autoconocimiento y la autoestima, la coeducación, el desarrollo cognitivo y que además aporta diferentes beneficios para la salud. Entonces, ¿por qué no usar esta herramienta también en la escuela? Parece lógico entonces que el canto coral sea un recurso fabuloso para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, autores como Cámara (2004) indican que la actividad de cantar en la escuela es una práctica en desuso.

2. REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN HECHOS EN ESPAÑA

Rita Ferrer fue una de las primeras investigadoras que aportó estudios sobre la vertiente educativa de las corales infantiles en Cataluña. En 2009 publicó en la revista *Eufonía* un artículo que daba a conocer la actividad de la Escuela de Música de Palafrugell, escuela con más de 40 años de corales y orquestas infantiles. Las actividades realizadas en este contexto evidencian, según Ferrer, que formar parte de un grupo coral o instrumental ayuda al desarrollo de la persona y permite la adquisición de hábitos, al margen de la formación y aprendizaje específicamente musical. En 2011, Ferrer completa su estudio con la tesis *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*, donde realiza una investigación más profunda sobre el presente del canto coral infantil y juvenil en Girona y constata, gracias a aplicación de un estudio de campo, que el canto coral constituye una herramienta educativa. En 2018, Ferrer publica junto con Joan Puiggalí y Montse Tesouro el artículo *Choral singing and acquisition of educational values* en el

International Journal of Music Education, donde se analiza mediante la aplicación de un cuestionario, hasta qué punto la práctica del canto colectivo en los coros infantiles y juveniles ofrece una forma de enseñar y transmitir valores.

Otro investigador español especializado en canto coral juvenil es Alfonso Elorriaga, quien defendió su tesis en 2011 y es creador y director del proyecto coral *Voces para la Convivencia*, con el que ha obtenido numerosos premios y reconocimientos en el mundo coral juvenil. Elorriaga se ha especializado en la investigación, traducción y adaptación al castellano de la literatura existente sobre la muda de la voz y el canto coral en la adolescencia. Cuenta con numerosos artículos y publicaciones de entre los que destacan: *El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: una pedagogía basada en la investigación* (2017), publicado junto a Patrick Freer[1]; *La clasificación de la voz en la adolescencia temprana* (2020b), *La voz femenina en la adolescencia* (2010) y *La didáctica del canto coral en la educación secundaria* (2020a). En 2018 publica un libro titulado *El sonido se transforma: Educación coral para adolescentes* con el que aglutina las investigaciones y años de experiencia como educador coral. En este trabajo Elorriaga expone los principios básicos de la didáctica del canto coral juvenil y ofrece una recopilación de repertorio adaptada a los cambios vocales que se dan en la adolescencia. En el País Vasco, el profesor Gotzon Ibarretxe realizó su tesis doctoral sobre el canto coral y el nacionalismo musical vasco en 1997. El autor presenta otros trabajos directamente relacionados con la educación y los coros infantiles como *Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal* (Ibarretxe, 2007), donde el autor analiza los coros infantiles del país vasco pertenecientes a 4 instituciones corales.

Publicada en 2013, la tesis de Albina Cuadrado analiza las prácticas educativas relacionadas con el canto coral en diferentes escuelas de la

[1] Patrick K. Freer es Catedrático de Música en la Georgia State University especializado en el cambio vocal durante la adolescencia. Es profesor visitante de Música a la Universität Mozarteum Salzburg (Austria) y editor asociado en la *International Journal of Research in Choral Singing*, además de autor de numerosos artículos sobre educación musical coral (Elorriaga, 2018).

Comunidad de Madrid. Tras observaciones y entrevistas realizadas en seis centros de educación primaria concluye que es necesaria una adecuada formación vocal para los futuros maestros de música. También en el mismo año, aunque no está directamente relacionada con la educación escolar, Núria Fernández publica su trabajo doctoral en el que afirma que el canto coral aporta beneficios a un importante número de personas. Fernández (2013), tras analizar el perfil de las agrupaciones corales no profesionales (entre las que también incluye coros infantiles y juveniles) concluye que el canto coral aporta bienestar a las personas en distintos ámbitos: sentido de la pertenencia al grupo, bienestar emocional y físico, enriquecimiento musical, autorrealización, consecución de metas colectivas y desarrollo de relaciones sociales. También, al igual que Cuadrado (2013), opina en referencia a la formación musical en España afirmando que es necesaria una formación específica profesionalizada para los directores corales.

La tesis de De la Calle Maldonado (2014) resulta de especial interés por el hecho que analiza los coros escolares como herramienta para desarrollar la motivación para cantar en las etapas de educación primaria y secundaria, realizando un total de 1056 encuestas a alumnos de diferentes centros entre 2007 y 2013. No podemos olvidar que la práctica del canto es uno de los contenidos esenciales de los currículos de educación musical en estas etapas y la canción es uno de sus principales recursos. Como afirma Vicens (2021): "La canción del repertorio tradicional infantil es sin duda un recurso didáctico privilegiado a través del cual, como docentes, podemos abordar infinidad de aspectos curriculares en distintos niveles y etapas educativas" (p.736). De la Calle Maldonado (2014) aporta además un listado de referencias clasificadas por temas "sobre investigación en educación coral" (p.90).

Ya en 2017 se publica un trabajo interesante en cuanto a la metodología de la enseñanza del canto en las aulas. Ainhoa Merzero defiende en Navarra el trabajo *La imagen visual en el canto: aprendizaje y comunicación en el aula de música*, donde después de realizar una revisión teórica sobre aspectos técnicos y fisiológicos de la voz, realiza diferentes estudios empíricos sobre cómo el uso de imágenes asociadas a ciertos ejercicios de vocalización influye en los resultados de la enseñanza y

práctica de la técnica vocal. Concluye que aspectos técnicos de la voz como el soporte vocal, el *legato* o el reparto de la energía se han visto notablemente mejorados.

Cataluña, debido a su tradición e historia, se ha convertido en un referente en lo que se refiere al desarrollo del canto coral en diferentes ámbitos (escolar, extraescolar, amateur, profesional...) y edades. Salvador Oriola analiza en su tesis 10 coros juveniles de Cataluña y 10 bandas juveniles de la Comunitat Valenciana para establecer la contribución que estas agrupaciones musicales realizan en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los jóvenes (Oriola, 2017). Siguiendo con esta línea, en 2019 Mª Elena Selfa defiende un trabajo en el que se manifiesta que el canto coral es un medio para el trabajo y la canalización de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes. La autora, tras realizar una revisión sobre los beneficios biológicos, psicológicos y sociales del canto coral, investiga los efectos educativos resultados de la práctica coral intergeneracional con el proyecto *Cantem Junts*, un ApS[2] realizado con alumnos de educación secundaria y adultos mayores participantes en el proyecto (Selfa, 2019).

La tesis de Rafael C. Benito, también de 2019, tiene una línea de investigación similar al trabajo presentado por Fernández (2013). El autor analiza los beneficios de la práctica del canto colectivo desde las perspectivas socioafectiva y emocional mediante un trabajo de campo con las corales existentes en la provincia de Córdoba. El pasado 2020 Tiscar Martínez presentaba la tesis *Práctica coral en los centros de secundaria de la Ciudad de Valencia: formación, percepción y repercusión* con la que investiga la realización de canto coral en los institutos tanto públicos como concertados de la ciudad de Valencia. Según Martínez (2020) se analizan diferentes factores como la experiencia de los directores, la antigüedad de las corales, el motivo de la práctica coral, la edad de los participantes, el comportamiento de los cantores en los ensayos, etc.

---

[2] Según la definición del Centro Promotor de Aps de Catalunya, que es elegida y citada por Selfa (2019), el Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicios en la comunidad dentro del marco de un proyecto educativo bien articulado con la intención de intervenir para mejorar la situación.

TABLA 1. *Resumen de las tesis doctorales sobre canto coral infantil y juvenil como recurso educativo y canto coral en general publicadas en España en los últimos años*

Año publicación	Título de la tesis doctoral	Autor/a	Universidad
2011	El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències	Rita Ferrer	Universitat de Girona
2011	La continuidad del canto durante el periodo de la muda de la voz.	Alfonso Elorriaga	Universitat Autònoma de Madrid
2013	El canto en las aulas de música de educación primaria: Un análisis interpretativo de diversas prácticas docentes	Albina Cuadrado	Universidad Complutense de Madrid
2013	Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores	Núria Fernández	Universidad Carlos III de Madrid
2014	La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria	Mª Luisa De la Calle Madonado	Universidad Complutense de Madrid
2017	La imagen visual en el canto: aprendizaje y comunicación en el aula de música	Ainhoa Merzero	Universidad Pública de Navarra
2017	Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña	Salvador Oriola	Universitat de Lleida
2019	Cantem Junts: El impacto de la experiencia musical artística intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes	Mª Elena Selfa	Universitat de València
2019	La práctica del canto colectivo: Beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional	Rafael C. Benito	Universidad de Córdoba
2020	Práctica Coral en los centros de Secundaria de la ciudad de Valencia: formación, percepción y repercusión	Tiscar Martínez	Universitat de València

Fuente: elaboración propia

Aunque resulta imposible enumerar todas las publicaciones que investigan el campo del canto coral infantil relacionado con la educación, se ha intentado realizar una revisión de las principales fuentes y autores que han aportado publicaciones principalmente en la última década. En los siguientes apartados, se seguirán aportando referencias en relación al

canto coral y la educación socioemocional, la inclusión, la coeducación, el desarrollo cognitivo y los beneficios para la salud.

3. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y CANTO CORAL

Desde la prehistoria, la cohesión grupal, el liderazgo, la organización de las personas y la solidaridad han sido valores y estrategias fundamentales para nuestra supervivencia. Entendemos la socialización como el proceso por el que el ser humano interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad a partir de la influencia de las experiencias vividas y se adapta al entorno donde tendrá que vivir. Durante la socialización se desarrollan formas de comportamiento específicas y relevantes a partir de su vivencia activa con otras personas. Es un proceso que puede cultivarse a lo largo de toda la vida y se produce especialmente en la familia, en la escuela, en el grupo de iguales y en el ámbito profesional (Oliveira, 2001). Una vez definida la socialización, cabe recordar que la música es, sin duda, un hecho social, como defiende Souza (2004), entre otros muchos autores.

En el desarrollo de la socialización, el autoconocimiento y la autoestima tienen un papel prioritario. En este sentido, Carpena (2006) afirma que "diferentes investigaciones sugieren que los niños que se sienten bien consigo mismos pueden sentirse inclinados a empatizar con los demás más que a los que están preocupados por sus defectos" (p. 22). La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender las emociones y sentimientos externos, es una facultad vital en la construcción de relaciones interpersonales puesto que según Hoffman citado por Carpena (2006), motiva la conducta prosocial. Además, como afirma Gardner (2019), el hecho de comprender las propias emociones y las de los demás es esencial para el establecimiento de las relaciones sociales. Cabe recordar que muchas conductas antisociales y agresivas tienen como trasfondo problemas emocionales (Carpena, 2006).

Es en este sentido donde queremos constatar el papel del canto coral como herramienta educativa para el desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes. Aintzane Cámara, profesora en la Universidad del País Vasco e investigadora en el campo de la educación musical, publica en

2003 *El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal*, donde después de realizar un estudio a 7 centros de Bilbao que participan en actuaciones de canto colectivas, concluye que el hecho de cantar en grupo "trae consigo un grado de disfrute y satisfacción tanto personal como colectiva muy importantes y promueve el trabajo en grupo" (Cámara, 2003, p.109). Esta satisfacción personal contribuirá a una mejora de la autoestima individual y, en consecuencia, favorecerá las relaciones sociales de los niños y niñas como señalaba Carpena (2006). Por otra parte, Pereira y Vasconcelos (2007) reflexionan sobre el canto coral como agente socializador a partir de una revisión basada en la sociología, la psicología de la educación y la pedagogía musical. En un segundo apartado de su trabajo, entrevistan a directores corales de Goiânia (Brasil), quienes afirman que son conscientes de cómo sus cantores desarrollan una mayor conciencia de su identidad, también de su autoestima y, en consecuencia, su socialización gracias a las relaciones interpersonales de amistad o jerarquía y a los valores humanos y roles sociales que se establecen. Así pues, se constata que el canto coral es un agente propiciador de relaciones sociales y que contribuye a mejorar la relación del cantante consigo mismo, con el otro y con la comunidad sociocultural en la que está insertado (Pereira y Vasconcelos, 2007).

En España, Oriola (2017) en su tesis sobre corales y bandas establece variables en relación con los elementos socioemocionales. Seguidamente, compara estas variables entre la muestra de los jóvenes músicos (cantores) y otra muestra de jóvenes no cantores, concluyendo que los primeros poseen un desarrollo socioemocional significativamente superior. En un trabajo más reciente de Salvador Oriola junto con Josep Gustems, los autores afirman que "el trabajo colectivo que se realiza en los coros sirve para mejorar competencias intrapersonales como la conciencia y la regulación emocional, y competencias interpersonales como la empatía o el comportamiento prososcial" (Oriola y Gustems, 2020, p.47).

Es una evidencia, pues, que la práctica del canto coral favorece la socialización y el desarrollo emocional de las personas (Cámara, 2003; Pereira y Vasconcelos, 2007; Oriola, 2017). ¿Pero cuáles son las habilidades sociales trabajadas y los procesos socioafectivos que intervienen en

el aprendizaje y el trabajo del canto coral? En cuanto a las habilidades sociales, Carminatti y Krug (2010) realizan una investigación cualitativa y cuantitativa para analizar cuáles son las habilidades sociales que el canto coral contribuye a desarrollar en mayor o menor grado. Para ello, analizan y comparan en dos grupos diferentes, una muestra de jóvenes cantores frente a una muestra de jóvenes no cantores, la capacidad de hacer frente al riesgo, la expresión de cariño positivo a uno mismo, las capacidades de conversación y recursos sociales, el autocontrol en la exposición a situaciones desconocidas o nuevas y el autocontrol de la agresividad en situaciones aversivas. Por lo que respecta a los procesos socioafectivos, La Rosa et al. (2020) proponen un listado de procesos socioafectivos que intervienen en la práctica del canto coral, entre los que destacan: la solidaridad, la confianza, la satisfacción, el compartir, el respeto, la colaboración, el compromiso, el sentido de pertenencia al grupo, la persistencia, el orgullo, el agradecimiento, el esfuerzo y la constancia.

4. INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LOS COROS INFANTOJUVENILES

Australia es uno de los países más involucrados en el uso de prácticas inclusivas corales. Aunque no todos están específicamente enfocados al público más joven, destacan los proyectos *Sing Australia* (SA), *Reclink Australia* (RA) y *Creativity Australia* (CA). Sobre el *Reclink Australia* Álvarez (2017) anuncia: "No existe otro programa de inclusión social en Australia con el alcance y el impacto que actualmente tiene el modelo de esta organización" (p.365). Diferentes publicaciones muestran además la labor y los beneficios de los *community choirs* (coros comunitarios) australianos: Southcott y Joseph (2017) exponen el desarrollo del *Creativity Australia* en *Changing the world one voice at a time: philanthropy and community choirs in Australia,* entre otros trabajos.

Pero sin duda, el proyecto pionero que trabaja la inclusión social a través de la música es *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*, comúnmente conocido como “El Sistema”, que surgió en Venezuela en 1975 de la mano de José Antonio Abreu (1939-

2018). Dicho proyecto cuenta con un programa específico para el desarrollo y trabajo del canto coral en los diferentes núcleos y continua en funcionamiento en la actualidad con 443 núcleos activos y 5021 docentes implicados (El Sistema, 2018). Siguiendo los pasos del proyecto venezolano se estableció unos años más tarde en Reino Unido el proyecto *In Harmony*, el cual impulsaba programas de acción social para formar y reinsertar socialmente a los niños más desfavorecidos del barrio de Lambeth, en Londres (Aparicio y León, 2018). *Sing Up*, iniciado en 2007 también en Reino Unido, trabaja con los niños en los colegios para desarrollar la autoestima y la inclusión social. Welch. et al. (2010), en su informe presentado donde se analizan los avances del programa, constatan claras evidencias de una evolución positiva de la autoconfianza y la inclusión social de los integrantes del *Sing Up*.

En España existen también diferentes proyectos que trabajan con la inclusión social y la música como *Ciudad de los Colores*, iniciado en 2007 en Alicante y dirigido a jóvenes de entre 7 y 17 años y *Barrios Orquestados*, que se inicia en 2011 en Gran Canaria de la mano de José Brito. En Madrid destaca el proyecto *Voces para la Convivencia*, iniciado en 2008 por Alfonso Elorriaga y con el que pretende llegar a todos los alumnos del IES Francisco Umbral de Ciempozuelos (Madrid). El proyecto cuenta con diferentes coros que trabajan con el canto coral tanto en horario lectivo como no lectivo. También en Madrid, un proyecto más reciente es la *Schola Cantorum* Príncipe Miguel, creada e impulsada en 2015 por el párroco Javier Láinez. Se trata de un coro de jóvenes mixto de entre 12 y 17 años, los cuales provienen de distintos centros educativos del centro de Madrid. En el coro, de unos 30 cantores, están representadas 8 nacionalidades diferentes. El proyecto se basa en ofrecer un aprendizaje musical de excelencia para favorecer la integración de las diferentes culturas y potenciar el ocio, el compromiso y la dimensión social de los jóvenes (Álvarez, 2017).

El *Coro Allegro Once* de Valencia fundado por Julio Hurtado en 1982 nos permite hablar también de inclusión social y educativa. Creado en el aula de música de un colegio específico para alumnos con deficiencia visual, es hoy un coro formado juntamente con alumnos y exalumnos de diferentes centros educativos ordinarios de Valencia que ha grabado

numerosos trabajos discográficos, el último de los cuales es *AllegRock* (2018), donde ofrecen versiones de los grandes temas del pop-rock nacional e internacional. Dirigido en los últimos años por Christian García, ha sido objeto de diversas investigaciones relacionadas con la inclusión a través del canto coral y la música como terapia e instrumento educativo. Una de las más recientes es la titulada *Promoting Social Inclusion for Visually Impaired Children Through Choral Singing*: *The Allegro Choir,* publicada por Hesser y Heinemann (2011) en *Music as a Global Resource: Solutions for Social and Economic Issues.* Según informa Hurtado (2006), gracias a la actividad musical de cantar en un coro como Allegro ONCE podemos:

> Ensayar y entrenarse a ser felices utilizando como objeto mediador la música, en sus múltiples manifestaciones, aprovechando positivamente las interacciones que son imprescindibles para generar su puesta en acción (o en sonido), gozando sus inevitables consecuencias físicas, sensoriales, psíquicas y sociales para, así, seguir creciendo. (Hurtado, 2006, p.4)

FIGURA 1. *Imagen de un concierto del Coro Allegro ONCE, 2018*

Fuente: página web de García, director del coro: https://www.christiangm.com/coral-allegro-once-valencia

La integración a través del colectivo coro, tratada desde sus múltiples ámbitos y ejemplos, pone en valor la actividad coral como estrategia para trabajar la creatividad y la convivencia de los alumnos en contextos escolares interculturales (Del Barrio, 2016) o desiguales. Por otra parte, Juan Narain revisa y sintetiza el valor formativo del coro no sólo desde el punto de vista musical, sino también socioafectivo, psicológico, cognitivo e inclusivo (Narain, 2016).

5. CANTO CORAL Y DESARROLLO COGNITIVO

Willems (2001), pedagogo musical del siglo XX, anunciaba que el canto es uno de los medios naturales y espontáneos que permite formar la personalidad del niño. Toni Giménez, cantante, maestro, pedagogo y profesor universitario actual defiende en diferentes publicaciones que la canción es una de las mejores formas de expresión y comunicación que existen (Giménez, 2016).

Además, cabe recordar que, como expresa Campbell (2010), los niños son musicales por naturaleza y la voz es el primer instrumento del que disponen (Pascual, 2008). Las primeras comunicaciones de la madre con su bebé son gracias y a través de la voz. Las canciones son elementos que nos unen, que crean vínculos con los niños a partir de los primeros meses de vida. Son muchos los autores que defienden la canción y el canto en la infancia (Campbell, 2010; Giménez, 2016; Pascual, 2008; Cámara, 2004; Vicens, 2021...) y parece, entonces lógico que este recurso sea una práctica indispensable en las enseñanzas musicales básicas de los centros educativos actuales.

Sin embargo, Aintzane Cámara ya exponía en 2004 que la actividad de cantar en la escuela es una práctica en desuso causada probablemente por el poco espacio de que dispone la música dentro del sistema educativo actual:

> La percepción generalizada de que el canto va perdiendo espacio en el trabajo en el aula de música dentro del ámbito de la enseñanza básica, a partir de ciertas edades, nos debe llevar a la reflexión sobre el papel que juega la práctica de cantar en los diferentes niveles del sistema educativo. Es bien sabido por todos que el tiempo lectivo asignado a la música dentro del horario escolar resulta insuficiente para educar musicalmente al alumnado y que el área de música, en muchas ocasiones, es la gran olvidada. El profesorado de música ha expresado reiteradamente su malestar ante la imposibilidad de abordar la educación musical desde todas sus dimensiones. (Cámara, 2004, p.82)

Las canciones constituyen un buen recurso para mejorar las habilidades motrices, cognitivas y sociales de los más pequeños. Así lo afirma Andrés (2019), quien propone un método de estimulación musical temprana basado en la canción, como también hizo Edwin Gordon con la *Music Learning Theory*. Cualquier actividad motriz puede trabajarse con las canciones-juegos adecuados destinadas a fortalecer la lateralidad, el esquema corporal y el movimiento en general (Pascual, 2008). Además, son muchos los autores que coinciden en afirmar que las canciones contribuyen notablemente al desarrollo de las habilidades comunicativas (Welch, 2005, Pascual, 2008, Capdevila, 2017, Llabrés, 2018; Narváez-Montenegro, 2018).

Existen también muchos trabajos publicados en relación con el uso de canciones como recurso para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Capdevila (2017) afirma que gracias a un repertorio de canciones variado ayudamos a los niños no sólo a desarrollarse físicamente (trabajo motriz y de técnica vocal) sino también a adquirir hábitos (dormir, recoger, ir al patio...) y a situarlos en el calendario para entender y ordenar el tiempo (canciones para los días de la semana, meses del año, de fiestas señaladas...) Además ayudan a aprender nuevo vocabulario temático (canciones de animales, de partes el cuerpo...), permiten el trabajo de las rimas y contribuyen al desarrollo de una buena dicción. En el ámbito intra e interpersonal, tranquilizan y acompañan emocionalmente a los niños (canciones de cuentos o historias) y constituyen juegos, bailes o danzas que permiten la socialización y diversión de los más pequeños, todos ellos aspectos importantísimos para un correcto desarrollo global.

En un artículo de Ferrer (2009) sobre las corales infantiles y juveniles en las escuelas de música, la autora constata que los niños y jóvenes que forman parte de un coro o una orquesta se forman en disciplina, orden, esfuerzo, rigor y sensibilidad. La propia autora constata en su tesis de que esta formación podría aplicarse y ser extensible a cualquier otro perfil coral (Ferrer, 2011). Este trabajo generador de disciplina, orden, esfuerzo... provoca la activación y desarrollo de varios procesos cognitivos, según informan La Rosa et al. (2020): en una primera fase inicial, la observación, imitación, memorización, descripción, conceptualización y analogía; en una fase intermedia del proceso, imitación con discriminación, reconocimiento y discriminación, memoria y asociación, concentración y evaluación; en la fase final: atención, comparación y distinción, memoria, percepción auditiva y comprensión.

Rusinek (2003) también realiza una aportación significativa en el campo del aprendizaje musical y el desarrollo de los procesos cognitivos. El autor realiza una enumeración de los procesos cognitivos, motrices y afectivos que una alumna de educación primaria experimenta durante la interpretación con la flauta de la melodía de *Frère Jacques*, tanto individualmente como a canon. Rusinek habla del desarrollo de la audición polifónica de la primera alumna, que es capaz de procesar sonidos melódicos simultáneos cuando está tocando a canon, ajustando así su interpretación a la de su compañera. También hace referencia a la decodificación de la partitura para descifrar los nombres de ciertas frecuencias llamadas notas; a cómo se traducen estos nombres de notas a ciertas posiciones de sus dedos (digitaciones) que previamente ha aprendido y que guarda en su memoria; a la interiorización de la pulsación y al ajuste de la duración de las figuras rítmicas a esa pulsación; a las instrucciones que da a su lengua para que la punta de ésta se aproxime a los dientes traduciendo así la duración de las notas en articulaciones; a la coordinación que realiza con la respiración ajustándola al final de cada frase musical y a la escucha de los sonidos producidos con su instrumento, entre otros (Rusinek, 2003).

Muchas de estas acciones y procesos son perfectamente trasladables al hecho de interpretar con la voz una canción. Cuando se canta siguiendo una partitura el alumno decodifica los sonidos escritos, interpretándolos

según una altura y duración y teniendo en cuenta la correcta pronunciación de un texto que, recordemos, puede estar en cualquier lengua. Galera y Tejada (2012) investigan los procesos cognitivos implicados en la lectura musical de una partitura y corroboran como venía anunciando Rusinek (2003) la existencia de dichos procesos de decodificación. Cuando se canta sin partitura siguiendo las instrucciones de un director o directora, se ponen en marcha procesos que implican memoria, concentración, comunicación y comprensión de los gestos y expresiones que nos transmite el director. La coordinación y la escucha del resto de compañeros ayudan a los niños a desarrollar el oído polifónico, a la vez que siguen cantando su parte. Así pues, incluso a unos niveles elementales o escolares la interpretación musical exige de complejos procesos mentales que los maestros o directores corales deben tener en cuenta para determinar qué procesos se activan en cada parte del aprendizaje y en consecuencia adecuar las estrategias de enseñanza y evaluación.

6. PRÁCTICA CORAL Y BENEFICIOS PARA LA SALUD

Resulta imposible realizar una revisión de todas las fuentes que afirman que el canto coral aporta mejoras significativas a la salud humana. Son muchos los artículos y trabajos que aparecen en las principales bases de datos sobre esta evidencia constatada. Aun así, cabe recordar que en España se han publicado en los últimos años dos tesis relacionadas con el canto coral y el bienestar de las personas: la de Fernández (2013) y Benito (2019).

Otras publicaciones han constatado que el trabajo con el canto coral ayuda a la mejora de aspectos físicos como la coordinación y la psicomotricidad (Aranguren y Jimeno, 2009). También en 2009, *Chorus America* publica un informe titulado *How Children, Adults and Communities Benefit from Choruses* [Cómo niños, adultos y comunidades se benefician de los coros] fruto de una exhaustiva investigación sobre los beneficios del canto coral en diferentes grupos de población. En el caso de los coros infantiles y juveniles, destaca el mayor éxito académico de los niños que cantan en un coro en comparación con los que no cantan: el 54% de los padres con niños que integran un coro informan que sus

hijos obtienen todas o casi todas sus calificaciones excelentes en las áreas artísticas y de lenguas, frente al 43% de los padres con niños no cantores que informan de lo mismo. En cuanto a los resultados en el área de matemáticas, el 47% de los niños cantores sacan excelentes según sus padres, frente al 38% de los no cantores (Chorus America, 2009). Más recientemente, Dimaggio et al. (2019) informan de cómo el uso del canto coral como terapia logopédica aplicado por un director de coro ha permitido, mediante el uso de cantos y ritmos seleccionados y que contienen fonemas específicos, la reeducación de la correcta postura lingual, además de ayudar en la corrección de problemas oclusales y fono-audiológicos.

Los beneficios del canto coral infantil y juvenil siguen siendo todavía en la actualidad un tema de especial interés. Zhukov et al. (2021) han contribuido recientemente a este campo de estudio aportando un nuevo y consolidado instrumento de evaluación de las propias percepciones de los cantores corales sobre su autoestima, autoeficacia, identidad musical y compromiso social. Se trata del *Child and Adolescente Chorister Survey* (CACES), un cuestionario con 42 ítems aplicado a una muestra de 202 niños y jóvenes cantores participantes en coros de diferentes ciudades australianas. Los resultados evidencian, de nuevo, que la práctica del canto coral aporta beneficios sociales y psicológicos relacionados con las cuatro áreas estudiadas.

7. CONCLUSIONES

Como bien indica Mendoza (2001), el canto coral es una práctica musical abierta a mucha más gente que otro tipo de prácticas musicales. La voz es el primer instrumento del que todo ser humano dispone; es el más cercano y asequible y además, para cantar en un coro no profesional no son necesarios conocimientos musicales ni técnicos sobre la voz. Por otra parte, el canto colectivo viene acompañando al ser humano desde tiempos antiguos y sigue siendo también hoy en día un recurso fácilmente accesible, tanto para docentes como para estudiantes.

Diferentes autores, entre los que destacan Ferrer (2011), Aranguren y Jimeno (2009), Oriola y Gustems (2020) y Elorriaga (2020a) entre otros,

han constado que los coros infantiles y juveniles constituyen contextos de aprendizaje que favorecen el desarrollo integral de los niños y jóvenes, además de potenciar una educación en valores y exenta de clichés de género. Según hemos relatado, diferentes investigaciones han constatado en los últimos años que el canto coral es un excelente recurso para la educación socioemocional y física, el desarrollo cognitivo y la inclusión social, además de servir como herramienta para el bienestar personal y la salud en general (Fernández, 2013).

Cantar en un coro es mucho más que interpretar una canción de manera conjunta. Es mejorar la autoestima, fortalecer los vínculos con el grupo y crecer espiritualmente. Esta satisfacción personal y colectiva promueve el trabajo en grupo (Cámara, 2003) pero como bien indican los expertos, es necesaria una buena formación y preparación del docente de música para que la actividad coral se use adecuadamente en las aulas de primaria (Cuadrado, 2013). Lo mismo sucede en lo que se refiere al canto coral en la adolescencia: son necesarios profesionales formados que puedan guiar a nuestros jóvenes, principalmente chicos, en el proceso de cambio vocal.

Según palabras de Baltasar Bibiloni, unos años de canto coral en la escuela favorecerán mucho más la formación musical e integral de los alumnos que si nos dedicamos a tratar cuestiones técnicas o históricas sobre la música, por lo que "cada escuela, cada instituto [debería tener] su propia coral" (Bibiloni, 2021, p.8).

8. REFERENCIAS

Álvarez, J.M. (2017). La actividad coral "amateur" como herramienta regeneradora de la música clásica. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/680770

Andrés, C. (2019). Estimulación temprana con canciones infantiles para centros educativos. UNED Research Journal,11 (2), 38-47.

Aparicio, J.M.; León, M.M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. Revista Complutense de Educación, 29(4), 1091, 1108.

Benito, R.C. (2019). La práctica del canto colectivo: Beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional. [Tesis Doctoral] Helvia: Repositori de la Universitat de Córdoba. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/19035

Bibiloni, B. (1983). El Cant Coral Infantil. Maina, (7), 14-19.

Bibiloni, B. (2021). L'art Coral. Lliçó inaugural del primer curs per a l'obtenció del títol, propi de la UIB, Especialista Universitari en Direcció Coral. Disponible a https://issuu.com/llorensgelabert/docs/l_art_coral-edici_

Cámara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. Revista de Psicodidáctica, (15-16), 105-110.

Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. Revista de Psicodidáctica, (17), 75-84.

Campbell, P.S. (2010). Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives (2a ed.). Oxford University Press.

Capdevila, R. (2017). El niño que canta: propuestas prácticas. A C.Gluschankof i J.Pérez-Moreno (Eds.), La Música en Educación Infantil (pp.109-118). Dairea.

Carminatti, J.S., Krug, J.S. (2010). A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. Pensamiento Psicológico, 7(14), 81-96.

Carpena, A. (2006). Educació socioemocional a primària. Eumo editorial.

Chorus America (2009). The Chorus Impact Study. How Children, Adults, and Communities Benefit from Choruses. Disponible a: https://chorusamerica.org/publications/research-reports

Cuadrado, A. (2013). El canto en las aulas de música de educación primaria: Un análisis interpretativo de diversas prácticas docentes. [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/27432/

De la Calle Maldonado, M.L. (2014). La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria. [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/27665/1/T35489.pdf

Del Barrio, L. (2016). Actividad coral, creatividad y convivencia escolar. Eufonía: Didáctica de la Música, (69), 53-58.

Dimaggio, F.R., Poletti, F., Nota, A., Tecco, S. (2019). Choral singing as a logopedic and myofunctional therapy in early age. Dental Cadmos, 87 (5), 272-278.

Elorriaga, A. (2010). La voz femenina en la adolescencia. Música y Educación, (83), 52-56.

Elorriaga, A. (2011). La continuidad del canto durante el periodo de la muda de la voz. [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/handle/10486/7818

Elorriaga, A. (2011). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. International Journal of Music Education, 29(4), 318-332.

Elorriaga, A. (2018). El sonido se transforma: Educación coral para adolescentes. Editorial Anexo.

Elorriaga, A. (2020a). La didáctica del canto coral en secundaria. Eufonía: Didáctica de la Música, (84), 14-20.

Elorriaga, A. (2020b). La clasificación de la voz en la adolescencia temprana: Metodología y repertorio. Eufonía: Didáctica de la Música, (84), 42-46.

Elorriaga, A. (s.d). Voces para la convivencia. Educación Coral Juvenil para Todos. Fundación Botín: Red de Centros Educación Responsable. https://www.educacionresponsable.org/web/divulgacion-expertos/voces-para-la-convivencia.html

El Sistema: Música para todos (2018). Historia. https://elsistema.org.ve/historia/

Fernández, N. (2013). Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores. [Tesis Doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid.

Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. Eufonía: Didáctica de la música, (45), 30-38.

Ferrer, R. (2011). El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències. [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. http://hdl.handle.net/10803/77826

Ferrer, R., Puiggalí, J., Tesouro, M. (2018). Choral singing and acquisition of educational values. International Journal of Music Education, 36(3). 334-346.

Freer, P.K., Elorriaga, A. (2017). El desarrollo de la voz masculina durante la adolescencia: una pedagogía basada en la investigación. Revista Española de Pedagogía, 75(268), 403-420.

Galera, M.M., Tejada, J. (2003). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. Revista Electrónica de LEEME, 29.

García, C. (2022). Coral Allegro ONCE Valencia. Christian García Música Coral. https://www.christiangm.com/coral-allegro-once-valencia

Gardner, H. (2019). Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica (M.T.Melero, Trad.) Paidós. (Treball original del 1995).

Giménez, T. (2016). La canción como espejo humano. Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna, (22), 96-117.

Hesser, B., Heinemann, H. (2011). Promoting Social Inclusion for Visually Impaired Children Through Choral Singing: The Allegro Choir. Music as a Global Resource: Solutions for Social and Economic Issues. United Nations Headquarters.

Hurtado, J. (2001). La Coral Allegro Once Valencia. Eufonía: Didáctica de la Música, 21.

Hurtado, J. (2006). El desarrollo de la asertividad en la Coral Allegro ONCE de Valencia. Eufonía: Didáctica de la Música, 37.

Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. Educación y Educadores, 10(2), 35-50.

Jimeno, M.M., Aranguren, A.I., (2009). Los coros infantiles como contextos de aprendizaje y su proyección sociocultural. Eufonía: Didáctica de la Música, (45), 19-29.

La Rosa, D., Villegas, M.M., González, F.E. (2020). Procesos cognitivos y socio afectivos implicados en el aprendizaje del canto coral en la educación primaria. Revista Binacional Brasil Argentina, 9(1), 263-289.

Llabrés, C. (2018). El canto coral infantil como herramienta para mejorar la comunicación en niños y jóvenes: un estado de la cuestión. En J. Herrero i M.Trenta (eds.), Cuadernos Artesanos de Comunicación. Comunicación y música: mensajes, manifestaciones y negocios. http://www.revistalatinacs.org/18SLCS/libro-colectivo-2018.html

Martínez, T. (2020). Práctica Coral en los centros de Secundaria de la ciudad de Valencia: formación, percepción y repercusión. [Tesis doctoral]. Roderic: Repositori de Contingut lloire de la Universiat de València. https://roderic.uv.es/handle/10550/75749

Mendoza, A. (2001) La música, el canto y la escuela. Correo del Maestro [Revista en Línea], 61. http://www.correodelmaestro.com/aj

Merzero, A. (2016). La imagen visual en el canto: aprendizaje y comunicación en el aula de música. [Tesis doctoral]. Academica-e, Repositorio de la Universitat de Navarra. https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/32185

Narain, J. (2016). La influencia de la música en la educación en valores: El valor formativo del coro. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba.

Narváez-Montenegro, D.M. (2018). Las canciones infantiles y el desarrollo de la inteligencia lingüística de los niños de 4 a 5 años de la unidad educativa González Suárez [Tesis para la obtención del grado académico de Magíster en Educación Inicial, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/27402

Oriola, S. (2017). Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña. [Tesis doctoral]. Tesis Doctorales en Red. https://www.tdx.cat/handle/10803/405944

Oriola, S., Gustems, J. (2020). El canto coral como recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales. Eufonía: Didáctica de la música, 84, 47-52.

Oliveira, P.S. (2001). Introdução à sociologia. Ática.

Pascual, P. (2008). Didáctica de la música. Pearson.

Pereira, É.; Vasconcelos, M. (2007). O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. Música Hodie, 7(1), 99-120.

Plató (1872). Las Leyes: Libro II. A Medina i Navarro (Eds.), Obras Completas de Platón, Tomo IX, (pp.117-118).

Rusinek, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. Tavira: Revista de Ciencias de la Educación,19, 49-62.

Selfa, M.E. (2019). Cantem Junts: El impacto de la experiencia musical artística intergeneracional como vehículo canalizador de emociones, valores, motivaciones y aprendizajes. [Tesi Doctoral]. Roderic: Repositorio de Contenido libre de la Universidad de Valencia. https://roderic.uv.es/handle/10550/70579

Southcott, J.; Joseph, D. (2017). Changing the world one voice at a time: philanthropy and community choirs in Australia. Creative Industries Journal, 10(2), 155-167. https://doi.org/10.1080/17510694.2017.1324117

Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. Revista ABEM, 10, 7-11.

Vicens, F. (2021). Aprender cantando en la era de la hiperconexión. La canción del repertorio tradicional infantil como recurso didáctico globalizador en la Comunidad de las Islas Baleares. A E.Castro (Ed.), Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital (pp.554-561). Dykinson S.L.

Welch, G.W. (2005). Singing as communication. A D.Miell, R.MacDonald, J.Hargreaves (Eds.), Musical communication (pp.239-259). Oxford University Press.

Welch., G.W.; Himonides, E. ; Saunders, J., Papageorgi, I. (2010). Researching the impact of the National Singing Programme "Sing Up" in England: Main findings from the first three years (2007-2010). International Music Education Research Center.

Willems, E. (2001). El oído musical. Paidós Educador.

Zhukov, K., Barret, M.S., Welch, G.W. (2021). Developing a Child and Adolescent Chorister Engagement Survey: Probing Perceptions of Early Collective Experiences and Outcomes. Music & Science, 4, 1-17.

INLUSIÓN Y CANTO CORAL EN PALMA: UN PUENTE ENTRE ESCUELA Y SOCIEDAD

CRISTINA LLABRÉS GONZÁLEZ
Doctoranda en Universitat de les Illes Balears
Grup de recerca en Art i Educació (IRIE, UIB)

1. INTRODUCCIÓN

Muchos han sido los conceptos y paradigmas que han surgido en torno a una educación de todos y para todos desde que en 1928 el sociólogo americano Robert E. Park (1864-1944) estableciera por primera vez y sin relacionarlo con la educación, el término de "marginalidad", refiriéndose a aquello que se desviaba de la norma (Rioux, 1998). Como bien indica Sinisi (2010) en la historia de la educación se ha pasado por diferentes paradigmas que nos han hecho ver y entender la educación y las necesidades educativas especiales de los alumnos de diferentes formas. En 2005 la UNESCO publica por primera vez las directrices sobre políticas de inclusión en educación, hecho que impulsará el cambio del "paradigma de la integración", con el que se ve a los niños y jóvenes como portadores de necesidades educativas especiales pero apostando por la integración de éstos en centros de educación generales, al "paradigma de la inclusión", que defiende que todos los niños y jóvenes tienen derecho a las mismas oportunidades en educación, sean cuales sean sus características o necesidades (Sinisi, 2010).

Ante este suceso, diferentes instituciones de todo el mundo han hecho uso de la música en general y del canto coral en particular como mecanismo de inserción social. Cantar en conjunto es por su propia naturaleza una acción colectiva, la cual, está ligada al ser humano des de los tiempos en que las antiguas civilizaciones realizaban manifestaciones religiosas y rituales mágicos o sociales. Según Mithen et al. (2006) el canto colectivo podría haber precedido al lenguaje. Por otra parte, Perelló et

al. (1982) afirman que cualquier individuo puede cantar bien y encontrar su lugar en un grupo coral. Así pues, todos tenemos la posibilidad de usar nuestro primer instrumento, la voz, para comunicarnos a través del canto y poder formar parte del colectivo llamado "coro".

1.1. ¿POR QUÉ ES NECESARIA LA MÚSICA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL?

El concepto de inclusión se ha ido construyendo en las últimas décadas y ha ido evolucionando de forma significativa desde 1948, momento en que la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Hacia los años 80, los profesionales de la inclusión enfocaron sus esfuerzos en dar respuesta a los niños con necesidades especiales y en 1994 se impulsó la integración de los estudiantes con necesidades especiales en las escuelas comunes gracias a la Declaración de Salamanca (Acedo y Opertti, 2012). A principios del s.XXI, los esfuerzos se centraron en intentar dar respuesta a los grupos en situación de marginalidad y desde 2005 hasta la actualidad la educación inclusiva se centra en la promesa de educar a todos los estudiantes, sean cuales sean sus necesidades o condiciones. En este sentido, la UNESCO publicó por primera vez en 2005 las directrices sobre políticas de inclusión en educación, donde se entiende la inclusión como una forma de responder positivamente a la diversidad de las personas, entendiendo las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2005).

Aintzane Cámara, profesora en la Universidad del País vasco e investigadora en el campo de la educación musical, publica en 2003 *El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal*. Dicho trabajo concluye que el hecho de cantar en grupo "trae consigo un grado de disfrute y satisfacción tanto personal como colectiva muy importantes y promueve el trabajo en grupo" (Cámara, 2003, p.109). Esta satisfacción personal contribuirá a una mejora de la autoestima individual, y en consecuencia, favorecerá las relaciones sociales de los niños y niñas como señala Carpena (2006).

Además, según informa Kathryn (2019), la música es una herramienta para la promoción de la paz y la empatía social. Cuando se hace música

de manera conjunta el éxito del grupo viene condicionado a la aportación individual de cada individuo, cuya actuación, a su vez, depende también de los demás miembros del grupo (Nadal et al., 2012). Por otra parte, según declara Ferrer (2011) el canto coral infantil y juvenil es una herramienta para educar en valores, hábitos y competencias. Gracias a la práctica coral, los cantores desarrollan el reconocimiento, la aceptación y el respeto de uno mismo y de los demás, articulando mecanismos personales de tolerancia y habilidades para resolver conflictos.

> El trabajo colectivo que se realiza en los coros sirve para mejorar competencias intrapersonales, como la consciencia y la regulación emocional, y competencias interpersonales, como la empatía o el comportamiento prosocial" (Oriola y Gustems, 2020, p.47)

Cantar en un coro permite desarrollar el sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo (Nadal et al., 2012), lo que contribuye a la educación general y desarrollo integral de las personas.

1.2. PRÁCTICAS MUSICALES INCLUSIVAS EN EL MUNDO

A lo largo de los años, diferentes países en todo el mundo han ido desarrollando proyectos de inclusión social cuya herramienta principal ha sido la práctica musical y/o coral. Uno de los países más involucrados en el uso de prácticas inclusivas musicales en distintos colectivos es Australia, donde el gobierno invierte en programas de música comunitaria desde 1978 (Álvarez, 2017). Según informa el autor, en Australia existen tres movimientos sociales que incluyen coros colectivos: el *Sing Australia* (SA), el *Reclink Australia* (RA) y el *Creativity Australia* (CA). Sobre el RA Álvarez (2017) anuncia: "No existe otro programa de inclusión social en Australia con el alcance y el impacto que actualmente tiene el modelo de esta organización" (p.365). También en los Estados Unidos destacan los coros comunitarios, movimiento que se integra en las artes comunitarias iniciadas en los años 60-70. Según un informe presentado en 2003 por *Chorus America*, sólo en Estados Unidos una de cada diez personas canta semanalmente en un coro comunitario (Bell, 2008). Es significativa la afirmación de Bell (2004) señalando que el canto coral es la actividad artística más extendida entre la población

americana, superando incluso otras artes como la danza, la pintura o el teatro.

Otro proyecto internacionalmente conocido y pionero en el campo de la inclusión a través de la música, rescatando niños y jóvenes de ambientes extremadamente empobrecidos, es *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela*, comúnmente conocido como "El Sistema", creado por José Antonio Abreu (1939-2018) en Venezuela en el año 1975. Actualmente está integrado por 12 programas diferentes entre los que destacan un programa académico orquestal, un programa académico penitenciario, un programa de lutería, un programa de educación especial, otro de atención hospitalaria y un programa específico de canto coral (Verhagen et al., 2016). Según informa la web oficial del programa, éste se organiza en 443 núcleos repartidos por los distintos estados y necesita de 5.021 docentes para su funcionamiento. En 2006 se fundó el Coro Nacional Simón Bolívar para dar respuesta a todos los jóvenes coristas de todo el país que habían sido formados por *El Sistema*. Según explica el Maestro Abreu en una entrevista (Toledo, 2008), *El Sistema* constituye una forma de preservar los derechos de los niños a la educación musical:

> Nosotros ejercemos este Sistema como la aplicación estricta de la Constitución y de la Ley que consagra el derecho de los niños y los jóvenes a la educación musical, especialmente de los que vienen de los sectores en riesgo de exclusión.

Siguiendo los pasos del proyecto venezolano se estableció unos años más tarde en Reino Unido el proyecto *In Harmony*, el cual impulsa programas de acción social para formar y reinsertar socialmente a los niños más desfavorecidos del barrio de Lambeth, en Londres (Aparicio y León 2018). También en Reino Unido, el programa *Sing Up*, iniciado en 2007 y con el que se ha llegado al 98% de las escuelas de primaria de toda Inglaterra, trabaja con los niños para desarrollar la autoestima y la inclusión social. Según el informe de evaluación del programa presentado por Welch. et al. (2010), se ven claras evidencias de una evolución positiva de la autoconfianza y la inclusión social de los niños participantes.

En España, en las últimas décadas comienzan a salir a la luz nombres de proyectos inclusivos o instituciones donde la principal herramienta de

trabajo es el canto coral. En este sentido, el Ayuntamiento de Barcelona en el marco del *Acuerdo Ciudadano para una Barcelona Inclusiva* presenta un programa junto con el *Movimient Coral Català*, dirigido especialmente a personas en riesgo de exclusión social. Desde 2010 organizan anualmente una Conferencia sobre Canto Coral e inclusión dedicada en cada ocasión a un colectivo en riesgo de exclusión social (Ayuntamiento de Barcelona, 2022). También, desde el Ayuntamiento de Barcelona se promueven Talleres de Canto Coral para personas mayores. Por otro lado, Aparicio y León (2018) señalan también los proyectos musicales e inclusivos *Ciudad de los Colores*, iniciado en 2007 en Alicante y dirigido a jóvenes de entre 7 y 17 años y *Barrios Orquestados*, nacido en 2011 en Gran Canaria de la mano de José Brito y que ha llegado ya a otros países como Chile. En Valladolid, en el Centro Educativo de Infantil y Primaria Antonio Allúe Morer, situado en uno de los barrios más desfavorecidos en la periferia de la ciudad, se inició en 2010 el proyecto *In Crescendo* con la intención de acabar con el absentismo escolar que venía caracterizando el colegio durante tantos años. Se crea así un coro formado por alumnos y profesores en colaboración con el departamento educativo de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León y que se consolidaría en 2012 bajo la dirección de Benjamín Payén. En el informe de evaluación del proyecto *In Crescendo*, Aparicio y León (2018) exponen cómo el proyecto ha contribuido positivamente a mejorar la convivencia entre los niños y también al desarrollo de estrategias sociales.

Siguiendo con proyectos desarrollados en el marco de los centros de educación públicos españoles, se hace necesario citar el proyecto *Voces para la Convivencia*, que nace en 2008 de la mano de Alfonso Elorriaga[3] y con el que pretende llegar a todos los alumnos del IES Francisco Umbral de Ciempozuelos (Madrid). También en Madrid, un proyecto más reciente es la *Schola Cantorum* Príncipe Miguel de Madrid, creada e impulsada en 2015 por el párroco Javier Láinez. Se trata de un coro mixto formado por jóvenes de entre 12 y 17 años que provienen de

[3] Elorriaga es profesor de música en el Instituto Francisco Umbral de Ciempozuelos (Madrid) y profesor en la Universidad Autónoma de Madrid. Es experto en didáctica del canto coral en la educación secundaria y en la muda vocal durante la adolescencia.

distintos centros educativos de la ciudad. En dicho coro, de unos 30 cantores, están representadas 8 nacionalidades diferentes. El proyecto se basa en ofrecer un aprendizaje musical de excelencia para favorecer la integración de las diferentes culturas y potenciar el ocio, el compromiso y la dimensión social de los jóvenes (Álvarez, 2017).

Hurtado (2001) nos permite conocer el trabajo inclusivo que se realiza con la Coral Allegro Once, en Valencia, creada en 1982 en el aula de música de un colegio específico para alumnos con deficiencia visual. Según Hurtado, en 1998 las nuevas políticas educativas empezaron a apostar por la integración escolar del alumnado con necesidades especiales y una gran parte del alumnado del centro empezó a asistir a centros ordinarios para continuar sus estudios. A partir de ese momento, según anuncia el autor en la versión electrónica de la revista *Eufonía*:

> Para reforzar la idea de integración y para crear un clima de confianza decidimos cambiar las características de la Coral permitiendo que otros niños/as, de los centros donde nuestro alumnado se estaba incorporando, familiares u otros de distintos centros ordinarios pudieran incorporarse al grupo. De esta forma podíamos reunir al alumnado que estaba integrado para que no perdiera el contacto entre sí ya más pudiera intercambiar sus experiencias reforzándose mutuamente. (Hurtado, 2001)

2. OBJETIVOS

Podemos resumir los objetivos principales de este trabajo en los siguientes: por una parte, poner en valor las prácticas corales y el uso de la música como herramienta para la inclusión social en niños y jóvenes. Por otra, documentar, analizar y dar a conocer dos de los proyectos educativos e inclusivos que hacen uso del canto coral en la ciudad de Palma, Mallorca, constituye uno de los objetivos principales de este trabajo.

Entre los objetivos secundarios, encontramos el promulgar las dificultades que dichos proyectos han experimentado a lo largo de sus fases o etapas con la intención de hacer conscientes a entidades y gobiernos de la importancia del trabajo que realizan para un mayor apoyo tanto logístico como económico.

3. METODOLOGÍA

En una primera fase se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos para situar el paradigma de inclusión en nuestro contexto actual. Seguidamente, se han estudiado ejemplos reales sobre experiencias donde la música es la herramienta principal para la inclusión social. Después de una revisión de las principales fuentes encontradas se ha realizado una selección del material y se han estudiado y catalogado dichas experiencias musicales inclusivas.

Para documentarnos sobre los proyectos locales *Ressonàncies de Talent* (RDT) y *Sons de Barri* (SDB), se ha hecho una revisión de la información publicada en la prensa local y por el Ayuntamiento de Palma. Además, se han realizado entrevistas al personal implicado en los proyectos: Llorenç Coll, técnico de intervención educativa del programa *Escuelas Abiertas* del Ayuntamiento de Palma; Vicenç Bausà, violinista, profesor y director actual del proyecto *Ressonàncies de Talent* y Agustina Miquel, profesora que imparte clases de canto coral y lenguaje musical colaborando con el proyecto RDT en el CEIP Son Canals. En relación con el proyecto *Sons de Barri*, se ha entrevistado a Toni Salvá, director coral vinculado a Sant Josep Obrer que impulsa su nacimiento en 2012 junto con Llorenç Coll. Cabe añadir la experiencia personal al frente de las actividades de *Sons de Barri,* transformado a *A Ritme de Son Gotleu* a partir del curso 2020/21.

4. PALMA Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL: RDT Y SDB

4.1. RESSONÀNCIES DE TALENT (RDT)

4.1.1. Descripción general del proyecto

El proyecto *Resonancias de Talent* es un proyecto socioeducativo que se gesta durante el curso 2016/17 en Palma. Es un proyecto dirigido al alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de los barrios de Pere Garau y Es Rafal y usa la música instrumental y el canto coral como elemento cohesionador en

los centros públicos de Son Canals y Rafal Nou (Ll. Coll, comunicación personal, 18 febrero 2022).

Las entidades que trabajan conjuntamente en la creación y desarrollo del proyecto son por una parte el Ayuntamiento de Palma, a través de su programa de Educación *Escuelas Abiertas*, y por otra la Joven Orquesta de las Islas Baleares (JOIB). Joan Laínez, gerente de la JOIB en el momento de la fundación del proyecto, explica que fue importante la aportación económica de la fundación Daniel y Nina Carasso, una entidad franco-española que aportó una subvención a RDT que ha permitido la financiación de los instrumentos y de las horas de formación impartidas a los niños (Ayuntamiento de Palma, 2017a).

4.1.2. Motivaciones y justificación

Según explica Laínez (Ayuntamiento de Palma, 2017a) y corrobora Coll (comunicación personal, 18 febrero 2022) la motivación principal del proyecto es hacer llegar la música a niños que de otro modo no hubieran podido tener esta oportunidad. La música como actividad extraescolar a menudo no llega a todas las capas de la población ya que muchas familias de la ciudad no pueden permitirse el coste de unas clases mensuales de música, más la compra o el alquiler de un instrumento. El proyecto se ubica en dos zonas de Palma con altas tasas de población inmigrante y donde no existen recursos ni espacios artísticos para los niños y jóvenes.

Con estas iniciativas se da un paso hacia la inclusión e igualdad social y se pretende crear vínculos en barrios donde no hay asociaciones que organicen actividades para potenciar la cohesión social. Según señala Susanna Moll en un artículo publicado en la web del Ayuntamiento de Palma "este proyecto permite acercar el lenguaje universal de la música a barrios de Palma con gran diversidad" (Ayuntamiento de Palma, 2017b, 2º par.).

Además, también se da una oportunidad de formación a los músicos voluntarios de la Joven Orquesta de las Islas Baleares, jóvenes que harían de profesores en el proyecto, siendo compensados por sus horas de dedicación con formación, instrumentos u otros beneficios musicales (Ll.Coll, comunicación personal, 18 febrero 2022).

4.1.3. Principales objetivos de RDT

Los objetivos del proyecto son los siguientes:

1. Desarrollar una educación musical de calidad en dos centros de Educación infantil y Primaria, incluyendo alumnado en situación de riesgo de exclusión y/o vulnerabilidad.
2. Interrelacionar en los centros educativos implicados con la Joven Orquesta de las Islas Baleares a través de las diferentes actividades musicales.
3. Establecer una línea de apoyo y seguimiento al alumnado con talento para que éste pueda desarrollar sus capacidades artísticas en escuelas de música o conservatorios.
4. Profesionalizar la carrera de jóvenes músicos mediante su formación orquestal en la JOIB.
5. Realizar actividades musicales de dimensión comunitaria y cohesión social (Jove Orquestra de les Illes Balears, s.d.)

4.1.4. Fases y evolución de RDT

El proyecto se inició en su línea de canto coral durante el mes de septiembre del curso 2016/17. Durante los primeros meses, los jóvenes músicos de la JOIB realizaron algunos conciertos pedagógicos en los centros educativos para motivar al alumnado a inscribirse a la actividad. En Navidad de 2016 los cantores de los dos centros implicados ya realizaron un concierto acompañados de la JOIB con la intención de presentar el programa. Paralelamente, los jóvenes de la orquesta (JOIB) realizan durante todo el curso diferentes actividades de formación encaminadas a nutrirles de estrategias para el buen funcionamiento del proyecto (Ll. Coll, comunicación personal, 18 febrero 2022). A partir del 2º trimestre del curso se ponen en marcha las clases de instrumento (violín y viola) y lenguaje musical.

Ya en 2017/18 el proyecto se pone en marcha desde principio de curso en todas las disciplinas que conforman el proyecto: canto coral, instrumentos de cuerda (violín y viola) y clases de lenguaje musical en los dos centros implicados. Inicialmente se realizaban las clases de instrumento en grupos de 2-3 alumnos en horario lectivo y también no lectivo gracias

a los jóvenes instrumentistas de la JOIB que eran los profesores de los alumnos en los centros CEIP Son Canals y CEIP Rafal Nou (V. Bausá, comunicación personal, 18 febrero 2022). Aproximadamente se implican unos 80 alumnos en total (CEIP Son Canals, 2019). Hay que añadir que cada centro ha adaptado el proyecto a sus necesidades y posibilidades; según informa el blog del CEIP Son Canals (2019), el CEIP Rafal Nou ha optado por realizar todo el proyecto fuera del horario lectivo y ampliar la oferta de actividades extraescolares del centro. En Navidad del año 2017 se realiza un concierto conjunto (coro y orquesta de cuerdas) en el Hogar de Ancianos de Palma según informa Europa Press (2017) en el diario Última Hora. El Centro Cultural *Sa Nostra* acoge el concierto de fin de curso de los alumnos de RDT, según informa el programa *Cinc Dies* (IB3, 2018).

El blog del CEIP Son Canals en referencia a la actividad realizada durante el 2018/2019 explica que:

> Este año el proyecto ha ido creciendo. Se ha creado una pequeña Orquesta de Cuerda Infantil de 27 jóvenes músicos, de 5º y 6º de los dos centros y los de ESO, niños que habían participado en los cursos anteriores y que han querido continuar perteneciendo al proyecto. (CEIP Son Canals, 2019, 3r par.)

La actividad de orquesta conjunta (con los niños de los dos centros implicados) se realizaba en horario no lectivo; en cambio, las clases grupales de instrumento eran en horario lectivo (V.Bausá, comunicación personal, 18 febrero 2022). Además, desde el mes de febrero de 2019 se amplió la actividad de canto coral en el CEIP Es Vivero, que quiso sumarse al proyecto con sus alumnos. Por otra parte, durante este curso el CEIP Rafal Nou ya no participa en el proyecto con la parte de canto coral (Ll. Coll, comunicación personal, 24 de febrero de 2022). El 19 de junio de 2019 se realizó un concierto en el Teatro Xesc Forteza de Palma donde participaron los alumnos de canto coral del CEIP Es Vivero, como se puede ver en la figura 1 (CP Es Vivero Palma, 2019a y CP Es Vivero, 2019b).

***FIGURA 1**. Cartel del Concierto de Fin de Curso de los Coros y la Orquesta de Resonancias de Talento (junio 2019)*

Sin embargo, el CEIP Es Vivero ya no reanudó la actividad en septiembre del próximo curso según informa V.Bausá: "la actividad no llegó cuajar" (comunicación personal, 18 febrero 2022). Así pues, el curso 2019/20 se inició con el proyecto sólo en los colegios de Son Canals y Rafal Nou. Este año, además, ya se hacían evidentes las dificultades en referencia a la organización de RDT:

> Uno de los motivos que dificultó la continuidad del proyecto fue la mala organización y poca responsabilidad de algunos agentes implicados de la JOIB. Desde el Área de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Palma se solicitaba a la JOIB la figura de una persona coordinadora del proyecto que nunca apareció (Ll. Coll, comunicación personal, 18 febrero 2022).

Otra dificultad aparte de las carencias en la organización fue que la sustentación económica principal del proyecto por parte de la Fundación Daniel y Nina Carasso terminó. Por eso, desde el año 2019 el proyecto se financia también gracias a la Fundación Barceló.

Durante la pandemia vivida en el curso 2019/20 el proyecto continuó con clases de forma telemática (V.Bausá, comunicación personal, 18 febrero 2022). En los cursos 2020/21 y 2021/22 el proyecto se ubica sólo en el CEIP Son Canals. Los principales motivos son la prohibición de mezclar alumnos de diferentes escuelas como parte de las medidas en referencia a la Covid-19 impuestas por la Conselleria de Educación en relación con las actividades extraescolares en los centros educativos y la falta de financiación. Además, las facilidades por parte del equipo directivo de este centro animaron al equipo de RDT a continuar en el CEIP Son Canals.

El 2 de julio de 2020 Vicent Bausá publica el libro *Crescendo con los Grandes Compositores*, una recopilación de 15 obras maestras adaptadas a orquesta de cuerda para los niveles de iniciación y grado elemental de música. Este material es fruto del trabajo realizado con los alumnos de la Orquesta de RDT, adaptando el repertorio a sus necesidades.

Actualmente, el proyecto se encuentra en marcha aunque sigue realizándose sólo en el CEIP Son Canals y en horario lectivo. Participan 50 alumnos de los 300 que tiene el colegio. Tienen la intención de volver a abrir la orquesta en horario no lectivo para facilitar que puedan venir alumnos de otros centros o del barrio.

Los miércoles se realizan sesiones de canto coral y lenguaje musical en horario lectivo. Agustina Miquel -no vinculada esta vez con la JOIB- es la profesora encargada de hacerlo. Los jueves por la mañana Vicenç Bausá realiza las clases de violín y orquesta de violines. En cuanto a la organización, según informa el propio V.Bausá (comunicación personal,

18 febrero 2022) los niños que participan en el proyecto salen de su aula dejando por unos instantes su grupo-clase. Deben ser alumnos que no tengan dificultades de aprendizaje para después poder recuperar rápidamente lo que se ha hecho cuando ellos no estaban en el aula.

Desgraciadamente, el proyecto se encuentra en peligro por falta de financiación y durante este año se ha lanzado una campaña de *crowfunding* para intentar conseguir nuevos fondos (García, 2022). Por *Ressonàncices de Talent* han pasado más de 300 alumnos y se han realizado más de 30 actuaciones musicales por toda Mallorca (Vicente Bausá, 2022). En septiembre de 2021 el CEIP Son Canals pide una subvención al Ayuntamiento de Palma para poder realizar diferentes actividades en la escuela (comedor, biblioteca escolar, servicio de guardería matinal, refuerzo escolar...) entre las que se encuentra la continuidad de *Ressonàncies de Talent.* La subvención de aproximadamente 2.000 euros se concedió finalmente durante el mes de enero de 2022, por lo que ahora que la actividad se ubica sólo en el CEIP Son Canals, parece ser que la financiación de la misma depende de las ayudas del Ayuntamiento de Palma.

4.2. SONS DE BARRI (SDB)

4.2.1. Descripción general del proyecto

Inspirado en el ejemplo venezolano de *El Sistema* se creó en Palma, en el barrio de *Son Gotleu* el proyecto socioeducativo *Sons de Barri* durante el curso 2011/2012, partiendo del canto coral y la enseñanza en grupo como principales ejes del proyecto, e impulsado por el programa *Escuelas Abiertas* del Ayuntamiento de Palma. El barrio en cuestión se caracteriza por tener una importante tasa de población inmigrante extranjera. Según Coll et al. (2016) se trata de un barrio con altas tasas de desempleo y una altísima densidad demográfica.

El programa está dirigido a alumnos des de 3º de primaria hasta secundaria de los centros escolares del barrio de Son Gotleu: CEIP Joan Capó, CC Corpus Christi, CEIP Es Pont, CC Sant Josep Obrer, CEIP Gabriel Vallseca, IES Josep Sureda i Blanes y el CEE Mater. El principal

objetivo del programa es trabajar para favorecer la inclusión escolar y mejorar la convivencia y la cohesión en el barrio.

La Escuela de Música del Colegio Sant Josep Obrer se implica con sus conjuntos corales y además es quien aporta el profesorado encargado de realizar la actividad coral. El proyecto se coordina juntamente con el departamento de Pedagogía del Lenguaje Musical del *Conservatori Superior de Música de les Illes Balears*, donde se realiza un concierto de final de curso en diferentes años.

4.2.2. Motivaciones y justificación

En primer lugar, la vulnerabilidad social y el riesgo de exclusión social de los niños, jóvenes y familias del barrio, la coexistencia de gran número de culturas, la falta de estructuras, entidades o asociaciones estables en el barrio que den acogida a las familias recién llegadas, y las dificultades económicas y sociales de las mismas son algunas de las razones por las que se hace necesario este proyecto. En segundo lugar, la inexistencia de un espacio artístico-musical o un proyecto sociocomunitario de referencia dentro del barrio que pueda servir para crear puentes entre familias, servicios, entidades, diferentes generaciones y culturas del barrio y fomentar la pertenencia a un grupo y la cohesión social.

4.2.3. Principales objetivos de SDB

El objetivo principal del proyecto se centra en mejorar la convivencia y las relaciones en el barrio de Son Gotleu partiendo y utilizando la música como elemento de transformación social, haciendo que los niños, los jóvenes, los centros educativos, las familias, las entidades, servicios y personas de las diferentes comunidades sean protagonistas de hacer llegar la música y la cultura desde Son Gotleu a todos los rincones del barrio, de Palma y de Mallorca. En definitiva, usar la música como herramienta de inclusión, cohesión, desarrollo individual y transformación social.

Los objetivos específicos se resumen en:

- Integrar diferentes colectivos mediante actividades sociales y comunitarias, siendo la música el elemento cohesionador.
- Conseguir que la actividad musical llevada a cabo revierta en el propio barrio, mejorando el sentimiento de pertenencia a su comunidad, la convivencia en los espacios públicos y dinamizando su vida comunitaria.
- Desarrollar un proyecto común y corresponsable entre todos los agentes y entidades (maestros, centros escolares, Conservatorio, Área de Educación Municipal).

4.2.4. Fases y evolución de SDB

Entre los meses de febrero/marzo de 2012 se inicia el proyecto coral en los 4 centros públicos de la zona de Son Gotleu (CEIP Joan Capó, CEIP Gabriel Vallseca, CEIP Es Pont y el IES Josep Sureda i Blanes). Se hace una hora de canto coral semanal en cada uno de los centros educativos, en días distintos hasta el mes de mayo. El curso 2012/2013 es primer curso completo de SDB. Se sigue haciendo 1 hora de canto coral fuera del horario lectivo en cada uno de los centros. En el instituto se iba los miércoles a mediodía de 14 a 15h.

El funcionamiento del proyecto continuó igual los años siguientes hasta el curso 2017/18, momento en que el IES Josep Sureda i Blanes no continúa en SDB por falta de participación. Este mismo curso, se decide constituir una sede central del proyecto en el CEIP Joan Capó haciendo que los alumnos de los otros colegios se tengan que desplazar para seguir con su actividad de canto coral. Se hace sólo una hora de canto coral semanal los miércoles por la tarde participando los alumnos de los 3 centros de primaria del barrio (Joan Capó, Es Pont y Gabriel Vallseca). También este año se incluye el colectivo con diversidad funcional del Centro *Mater Misericordiae* haciendo percusión corporal en los conciertos de *Sons de Barri* y realizando de vez en cuando alguna actividad conjunta con las corales de SDB. En el mes de abril de 2018 se inicia, además, la actividad de orquesta sólo en los centros de una línea, el CEIP Joan Capó y el CEIP Es Pont, y dentro del horario lectivo. Dicha actividad consiste en una hora semanal de instrumento en grupos reducidos,

según nivel. Aparte del instrumento en horario lectivo, se hacía una sesión conjunta de orquestra de cuerdas los sábados por la mañana (Ll. Coll, comunicación personal, 24 febrero 2019).

Durante el curso 2019/20 se suman a la orquesta los alumnos del CEIP Gabriel Vallseca y se cambia el horario de la actividad a lunes por la tarde. Este mismo año *Ayuda en Acción*, principal financiador del proyecto, se ve obligado a dejar de apoyar económicamente SDB. Además, las dificultades de organización de una actividad práctica como es el canto coral durante la pandemia hacen que en marzo de 2020 el proyecto se pare, no pudiendo seguir de forma telemática en el momento de la pandemia.

En el curso 2020/21 se inicia una nueva línea de trabajo con ukeleles en el CEIP Es Pont dentro del horario lectivo con los alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria, gracias a la donación de ukeleles realizada por el Dr. Herbert Plum[4]. Las dificultades de organización derivadas de la pandemia hacen que el proyecto no pueda implantarse en otros centros y que la práctica coral quede -de momento- reemplazada por la práctica instrumental.

El siguiente curso, 2021/22, y gracias a una subvención de la Fundación *La Caixa*, se formaliza la actividad de ukeleles para alumnos de 4º a 6º de primaria como extraescolar en el CEIP Es Pont, aunque participan también otros alumnos del CEIP Joan Capó. En la actividad, aparte de aprender a tocar el ukelele, se van cantando también algunas canciones introduciendo así también la práctica del canto coral, aunque ésta debe seguir realizándose con el uso de mascarillas hasta finales del segundo trimestre. Durante el pasado curso 2021/22 se realizan diferentes conciertos coincidiendo con las festividades del Día de la Mujer, en marzo, o el concierto de final de curso.

---

[4] Se pueden consultar imágenes del proyecto, tomadas con motivo de la visita del señor Plum al *Casal de Barri* de Son Gotleu (sede ampliada del CEIP Es Pont durante el curso 2020/21) en el siguiente vídeo de *La Palmesana Magazine*:

https://www.youtube.com/watch?v=J4WbL9camz4 (Consultado: 5-10-22).

FIGURA 2. *Concierto realizado por el conjunto de ukeleles de SDB (ahora A Ritme de Son Gotleu) en el patio del CEIP Es Pont para la celebración del Día de la Mujer (8.03.22)*

FIGURA 3. *Imagen del concierto de final de curso realizado por el grupo de ukeleles*, *junio 2022*

5. CONCLUSIONES

En las últimas décadas, diferentes publicaciones (Aparicio y León, 2018; Ferrer, 2011; Welch et al., 2014, entre otros) ponen de manifiesto

que el canto coral es una excelente vía para el desarrollo social y la inclusión. La existencia de proyectos musicales de inclusión por todo el mundo así lo constata. Cantar es un acto de comunicación que nos conecta con la sociedad y dichas conexiones permiten ofrecer oportunidades que pueden cambiar el futuro de muchos estudiantes. Además, diferentes estudios constatan que la práctica musical conjunta provoca sentimientos de bienestar y satisfacción personal, lo que influirá en el desarrollo de una autoestima positiva en niños y jóvenes impulsando así comportamientos que favorezcan su inclusión en el grupo (Oriola y Gustems, 2020).

En la ciudad de Palma, en Mallorca, existen diferentes proyectos educativos e inclusivos que parten de la actividad coral. Dichos proyectos -*Ressonàncies de Talent* y *Sons de Barri* (actualmente *A Ritme de Son Gotleu*)- están situados en colegios o zonas con una desventaja o desigualdad social originada por el barrio en el que se ubican y por las necesidades de las familias. Aunque, debido a la falta de financiación y apoyo institucional, no existen trabajos cuantitativos que evalúen el impacto o la aplicación de dichos proyectos desde sus inicios hasta la actualidad, podemos describir suficientes evidencias que nos permiten enumerar algunos de los resultados más significativos de ambos programas.

Sons de Barri se ha constituido a partir de tres ejes fundamentales: el aprendizaje del canto coral, la creación de actividades musicales conjuntas y la realización de conciertos en el barrio. Esto ha permitido a los participantes sentirse parte de un proyecto en el que se han visto implicados tanto ellos como sus familias. Además, "está claro que *Sons de Barri* contribuye a mejorar la autoimagen del barrio y de los propios participantes" (Coll et al., 2016, p.61). El proyecto *Ressonàncies de Talent* cuenta actualmente con la participación de 50 estudiantes del CEIP Son Canals que realizan clases de lenguaje musical, instrumento y canto coral (A.Miquel, comunicación personal, 19 febrero 2020). Dichos estudiantes realizan diferentes conciertos o pequeñas muestras del trabajo realizado a lo largo del curso, actividades que contribuyen a mejorar su autoestima y a fortalecer las relaciones sociales del grupo. Según Carpena (2006), una buena autoestima propiciará un comportamiento

prosocial, favoreciendo que niños y jóvenes empaticen y se comuniquen con otros y provocando así su inclusión y bienestar en el grupo.

Sin duda, la reinserción social que a través de prácticas musicales se brinda a niños y jóvenes de zonas empobrecidas ofrece oportunidades que mejoran la calidad de vida no sólo de los estudiantes, sino también de sus familias, lo que repercute en una mejora en la vida del barrio.

6. REFERENCIAS

Acedo, C., Opertti, R. (2012). Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una educación para todos. En X.Rambla (coord.), La Educación para todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires.

Ajuntament de Palma (2017a, 10 d'abril). Ressonàncies de Talent [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=QmPSY66zK6A

Ajuntament de Palma (2017b, 11 d'abril). Ressonàncies de Talent porque más de cien alumnos se inician en la música de la mano de la Jove Orquestra. https://www.palma.cat/portal/PALMA/contenedor1.jsp?seccion=s_fnot_d4_v1.jsp&contenido=101099&tipo=8&nivel=1400&codResi=1&language=es

Ajuntament de Barcelona (2022). Acord ciutadà per a una Barcelona Inclusiva: Moviment Coral Català. https://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/ca/fitxa_moviment_coral_catala_438.html

Álvarez, J.M. (2017). La actividad coral "amateur" como herramienta regeneradora de la música clàssica. [Tesi doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/680770

Aparicio, J.M.; León, M.M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. Revista Complutense de Educación, 29(4), 1091, 1108.

Bell, C.L. (2004). Update on Community Choirs and Singing in the United States. International Journal of Research in Choral Singing, 2(1), 39-52.

Bell, C.L. (2008). Toward a definition of a community choir. International Journal of Community Music,1(2), 229-241.

Cámara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. Revista de Psicodidáctica, (15-16), 105-110.

Carpena, A. (2006). Educació socioemocional a primària. Eumo editorial

CEIP Son Canals (2019, 19 de març). Concert Ressonàncies de Talent a Cort. https://cpsoncanals.blogspot.com/2019/03/projecte-ressonancies-de-talent.html

Coll, Ll., Furió, M., Salbanyà, E., Salvà, A. (2016). Sons de Barri, un projecte de música comunitària en el barri de Son Gotleu. Materials. Quaderns de Didàctica Artística. Seminario de Investigación en Educación Musical, 4, 54-64.https://dpde.uib.cat/digitalAssets/411/411901_Materials-4-versio2.pdf

CP Es Vivero Palma (2019a, 20 de juny). Concert Ressonàncies de Talent. http://www.cpesvivero.cat/2019/06/concert-ressonancies-de-talent.html

CP Es Vivero Palma (2019b, 20 de juny). Concert Ressonàncies de Talent. CEIP Es Vivero [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=o9mBtxUlY60

Europa Press (2017, 19 de desembre). Unos 40 alumnos de Primaria y la Jove Orquestra ofrecen un concierto a los residentes de la Llar d'Ancians de Palma. Ultima Hora.

Ferrer, R. (2011). El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències. [Tesi doctoral, Universitat de Girona]. http://hdl.handle.net/10803/77826

García, M. (2022, 17 febrer). El Projecte Ressonàncies de talent, en perill per la manca de finançament. 50 alumnes del CEIP Son Canals gaudeixen d'una formació integral en música gràcies a aquesta iniciativa impulsada per la Jove Orquestra de les Illes Balears. IB3 Notícies. https://ib3.org/el-projecte-ressonancies-de-talent-en-perill-per-manca-de-financament

Hurtado, J. (2001). La Coral Allegro Once Valencia. Eufonía: Didáctica de la Música, 21.

IB3 (2018, 14 de juny). Cinc Dies. [min. 39] https://ib3.org/carta?id=d3432f3c-56b6-4e44-80d6-e174d079b85d&type=TV&t=2400&f=2570

Jove Orquestra de les Illes Balears (s.d.). Resonancias de Talento: Resumen del Proyecto. http://www.joib.org/resonancias-de-talento/resumen-del-proyecto/

Kathryn, M. (2019). Music as dialogic space in the promotion of peace, empathy and social inclusion. International Journal of Community Music, 12(3), 301-316. https://doi.org/10.1386/ijcm_00002_1

Mithen, S., Morley, I., Wray, A., Tallerman, M., Gamble, C. (2006). The Singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body. Cambridge Archaeological Journal, 16(1), 97-112. https://doi.org/10.1017/S0959774306000060

Nadal, I., Fernández, C., López, B. (2012). Choral singing as an instrument for the development of musical abilities and socializing resource at school. International Aspects of Music Education: Teaching and Learning Processes. The Stanislaw Moniuszko Academy of Music, 1, 176-185.

Oriola, S., Gustems, J. (2020). El canto coral como recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales. Eufonía: Didáctica de la música, 84, 47-52.

Perelló J., Caballé, M., Guitart, E. (1982). Canto-Dicción: foniatría estética (2a Ed.) Editorial Científico Médica.

Rioux, L. (1998). Les dimensions spatiale et culturelle de la marginalité. Une aproche psychosociologique. A D.Guillaud, M.Seysset i A.Walter, Le Voyage inacheve…à Joël Bonnemaison (pp.635-640). L'Orstom/Prodig.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y Educación, 1, 11-14.

Toledo, M. (2008). Abreu, con los grandes de la música [Entrevista]. BBC Mundo.com. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_7404000/7404004.stm

UNESCO, (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. [Directrices sobre políticas de inclusión en la educación: asegurar el acceso a la educación para todos]. UNESCO.

Verhagen, F., Panigada, L., Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. Revista Internacional de Educación Musical, (4), 35-46.

Vicente Bausá (2022, 8 de febrer). Resonancias de Talento. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=YJsqf7QumIM

Welch., G.W.; Himonides, E. ; Saunders, J., Papageorgi, I. (2010). Researching the impact of the National Singing Programme "Sing Up" in England: Main findings from the first three years (2007-2010). International Music Education Research Center.

LA MÚSICA TRADICIONAL Y LOS INSTRUMENTOS DE PERCUSIÓN EN LAS ILLES BALEARS: UNA APROXIMACIÓN A SUS USOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

MATEU VILA CERDÀ
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

En el currículum de la educación secundaria de las Illes Balears se ha reducido cada vez más el peso de la educación musical. Las diferentes leyes que se han ido promulgando recortan progresivamente la presencia de esta materia mientras que autores como (Arús Leita & Pérez Testor, 2006) concluyen que una educación musical activa contribuye al desarrollo integral del niño.

El presente artículo se basa en una investigación que nació de la necesidad de saber por qué los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de las Illes Balears no tenían conocimientos de la música tradicional más allá de ciertas canciones usadas en momentos específicos en el contexto de alguna festividad concreta que se celebraba en su entorno. El estudio adoptó una metodología descriptiva, con método cualitativo y cuantitativo y se valió del cuestionario, análisis de material didáctico y grupo de discusión, expertos, como instrumentos para la recogida de datos. Mediante estas herramientas se recogieron las opiniones de los docentes sobre el tratamiento que se le daba a la música tradicional, el conocimiento que tenían los docentes, su opinión respecto a esa música, descripción de materiales didácticos usados y sus propuestas de mejora, si había.

Los resultados obtenidos en el estudio, nos permitieron saber cuál era el estado de la cuestión y a partir de ello proponer la realización de una

propuesta pedagógica y didáctica para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en la ESO a través de la música tradicional y/o folclórica como base para el conocimiento de nuestra cultura.

Una vez analizado el currículum de música nos encontramos con que el apartado referido a la música tradicional y/o el folclore, esta apenas era considerada, tan solo de manera muy superficial. Por ello se decidió investigar con la finalidad de obtener información de los docentes en cuanto a cómo se usaba la música tradicional en la ESO durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de esta indagación se pudo comprobar que los docentes, en su mayoría y tal y como se verá en el apartado de los resultados, no disponen en muchos casos de material didáctico específico y sus conocimientos son elementales, además de tener muy poca o casi nula formación específica al respecto.

A partir de estos resultados obtenidos se plantearía la realización de una propuesta pedagógica y didáctica a partir del uso de instrumentos de percusión escolar para que estos fueran los instrumentos seleccionados encargados del proceso educativo de la música tradicional y/o folclórica de las Illes Balears.

1.1. Aproximación a la terminología: música tradicional, música popular, música folclórica.

Los términos que adjetivan la palabra música, tradicional y popular, quieren definir el objeto de la investigación, para ello es importante destacar y acotar el significado.

Semánticamente hablando y en base a las fuentes consultadas (Alcover, Antoni Maria, 2005) se observa que la palabra tradicional define claramente unas características de este tipo de música:

- Transmisión de padres a hijos
- Oralidad
- Pueblo

Pero se tiene que tener en cuenta que esta música tradicional se desarrolla en un contexto donde se realiza una función social y específica

concreta. Un ejemplo de ello son las *trobades de gegants*, *ballades, fiestas patronales…* Además de estos ámbitos descritos, también se pueden cantar, tocar, bailar y enseñar canciones tradicionales fuera de estos contextos, aunque matizando que la función no es la misma, teniendo en cuenta que todo ello en su conjunto puede (y debería) tener una función educativa.

(Pujol Subirà, 2017) explica que según el etnomusicólogo Merriam, la música tradicional aporta un matiz y una reflexión en estos dos aspectos y que él utiliza en dos ámbitos: uso y función. Para Merriam el uso hace referencia a utilizar una cosa, y la función es la acción propia de una cosa. Continúa diciendo que el hecho de observar los usos y las funciones de la música tradicional, aportará conocimiento en relación con ella misma, y esta música tiene varios usos y funciones concretas como pueden ser el gozo estético, alivio emocional, entretenimiento, comunicación, representación simbólica, respuesta física, refuerzo de la conformidad con las normas sociales…

Queda claro que la música tradicional es la propia de una sociedad a través de la cual perdura y no la hace estática. La unión de diferentes elementos entre los cuales se tienen que destacar los de contexto, funcionalidad y sobre todo la transmisión de esta música, hace que sea variable, elemento que se puede añadir por también definir esta música.

(Crivillé i Bargalló, 1981) y (Manzano, 1990) entienden esta variabilidad de la música tradicional como esta característica que le da movimiento, que la hace variar, mutar, cambiar, hecho importante para mantener viva esta música. Además, esta variabilidad se nutre de los materiales utilizados por la transmisión, los documentos encontrados y analizados, el repertorio vocal o instrumental y otros elementos que investigaciones etnomusicológicas han hecho y que han explicado el porqué de estos elementos.

Así pues, se puede afirmar que la transmisión de la música tradicional a menudo se ha hecho de manera generacional –de padres a hijos, de generación en generación– y fuera de los entornos reglados de enseñanza y aprendizaje.

Son muchas las entidades y personas que hablan del folklore, lo cual hace que sea imprescindible acotar las definiciones y exponer la evolución del mencionado término.

Vamos a empezar refiriéndonos al término folklore.

Resultan interesantes las palabras del doctor Castillo de Lucas, (1954), quien en la conferencia del "Instituto de Estudios Giennenses", Jaén 20 de abril de 1954 empezaba definiendo el concepto de folclore de la siguiente manera: "El folclore es la ciencia que estudia la cultura popular en su más amplía acepción; es decir, lo que el pueblo conoce, sabe, siente, creo, piensa y hace, por tradición" (p. 87).

El mismo autor dice que la palabra folclore, de origen anglosajón, es una palabra compuesta, por un lado, folk (pueblo) y lore (saber). Esta palabra fue ideada por Williams Thoms (1846) en The Atheneum y ha tenido una acepción, casi general, para comprender todo el que se refiere a la sabiduria popular.

Son diferentes los términos que se han utilizado para determinar el folclore a lo largo de la historia y a diferentes lugares del planeta. Según Crivillé i Bargalló, (1983, pp. 16-17) en Francia e Italia se insinuó la palabra Demología, equivaliendo al tratado del pueblo, sin que este tuviera éxito. Por otro lado, en Portugal se denominó Demótica al conjunto de estos estudios y en España Demografía o sabiduria del pueblo, en uso de las palabras utilizándose las palabras de Demo psicología o Demología, este último propuesto por Miguel de Unamuno. En Alemania predominó la palabra Volkskunde. Finalmente, todo y las contradicciones ocasionadas, fue aceptado universalmente la palabra Folclore, sustituyendo todas las palabras anteriores como distintivo de muchos de trabajos, investigaciones que tienen por objeto la base y el campo de acción de las diferentes manifestaciones de la actividad popular y tradicional, entre estas, la música.

El mismo (Crivillé i Bargalló, 2007) explica que durante largas épocas el término folclore fue empleado en un sentido global y de manera generalizada. La unión del término con el especificativo musical, vino a delimitar y concretar un campo de acción que resulta en sí mismo muy ancho.

Anteriores a Folclore Musical serían las voces Volkslied, chanson populaire, folksong, las que anunciaban tales estudios especializados.

Poco a poco esta unión de temas se hizo camino para designar los estudios y recopilaciones que tenían que ver con el arte de los sonidos o los fenómenos acústicos que se realizaban. Todas las formas en las cuales figuraba algún elemento de ritmo, timbre, entonación, intensidad... iban cabiendo en las investigaciones anunciadas como Folclore Musical.,

(Martín Escobar, 1992) afirma que "el folclore musical es una porción significativa de la cultura tradicional" (p.15).

La transmisión oral dentro de la música folclórica juega un papel fundamental en la conservación y divulgación de esta música. Por ello es necesario e imprescindible enseñar música a partir de ello.

Por lo que se refiere al caso de las Islas Baleares, la Dra. Caterina Valriu Llinàs (Valriu Llinàs, 2017) afirma que las Baleares son un territorio extraordinariamente rico en literatura oral. En este artículo, la autora hace referencia a diferentes autores como es el caso de Andreu Ramis el cual explica que la cultura catalana tradicional y popular era defendida y reivindicada desde muy diversas disciplinas, entre ellas la música. Con esta aportación documental, Valriu también se remite a la obra de Josep Massot y Planes quien fue el creador de la obra *cançoner musical de Mallorca.*

Una referencia importante es el *cançoner* de Massot i Planes (1984), el cual recopila muchísima música arraigada en Mallorca, una de las obras que reflejan un importante trabajo de investigación sobre la música tradicional de Mallorca. Massot hace una especial referencia a un gran compositor y pedagogo húngaro, Zoltan Kodaly, y cita textualmente "Conocer a fondo la lengua musical materna es un deber de todo músico culto" (p. 15). Esto explica la importancia de conocer las raíces, las tradiciones, en definitiva, nuestro folclore.

Finalmente debemos aclarar que nos decantamos por el uso de música tradicional, la cual incluye la

2. OBJETIVOS

El principal problema es la poca o casi nula presencia de la música tradicional o folklórica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de música en la ESO.

De ahí surge el principal objetivo de la investigación que es el de saber qué presencia tiene la música tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esa etapa educativa.

Así mismo, se quería conocer cómo se usaban los instrumentos musicales tradicionales, y en especial, los de percusión tradicional y escolar durante ese proceso, y proponer mejoras en la enseñanza de la música en la citada etapa educativa, si fuera necesario.

Para conseguir este propósito fue necesario plantearse como objetivos específicos la recogida de información de los docentes involucrados en el proceso y de los materiales didácticos usados para ello.

Objetivos específicos:

1. Conocer el marco curricular de la enseñanza y aprendizaje de la música tradicional de las Illes Balears.
2. Conocer el estado de la música tradicional de las Illes Balears a partir del análisis documental y entrevistas a los docentes de música de la ESO en las Illes Balears
3. Analizar el tratamiento de la música tradicional de las Illes Balears en los libros de texto u otros materiales utilizados por los docentes.
4. Exponer, a partir de los resultados obtenidos, los elementos pedagógicos y metodológicos que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de la música tradicional de las Illes Balears desde la enseñanza secundaria obligatoria, y proponer mejoras si procede.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio, contextualizado en el campo de la investigación educativa, se optó por usar la metodología descriptiva, utilizando

dos variantes de la misma, por un lado, el método ex post-facto y por otro el fenomenológico.

El diseño metodológico que se ha utilizado en la investigación tiene por objeto aportar datos empíricos sobre la incidencia del uso de la música tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en la ESO.

En nuestro caso y siguiendo a (Ballester Brage et al., 2017), para recopilar una parte importante de esos datos no se podía obviar la participación de los docentes, una de la parte más implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. De ellos se pretendía saber que hacían con la música tradicional en el aula, qué materiales didácticos utilizaban, qué indicaban los libros de texto u otros materiales didácticos utilizados, qué formación específica poseían y finalmente si tenían experiencia en cuestión de música tradicional. Todo ello recopilado a través de los instrumentos utilizados, proporcionaron una información muy importante e interesante.

CUADRO 1. *Esquema del diseño metodológico. Elaboración propia.*

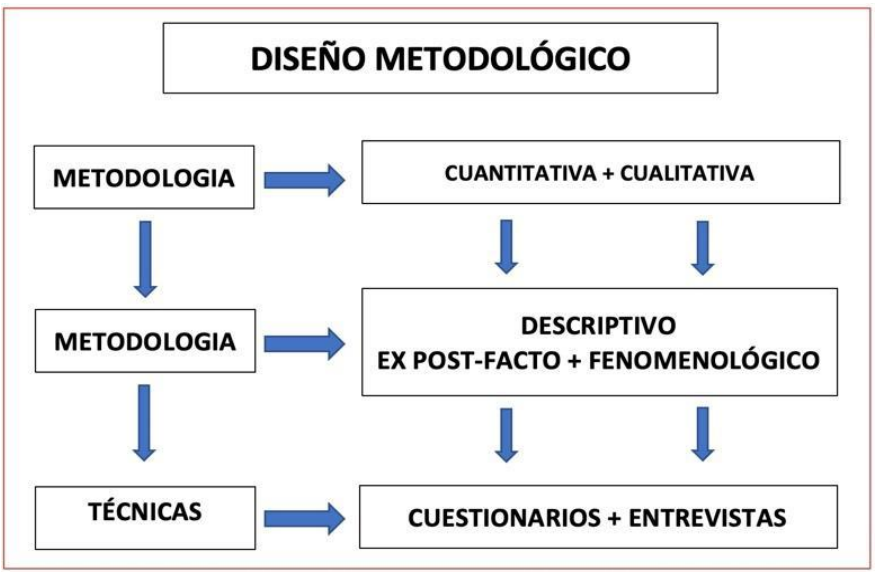
MARCO TEÓRICO. Referentes conceptuales Currículum Música tradicional		
TRABAJO DE CAMPO		
Actividad	Instrumento	Metodología
Diseño del instrumento de recogida de datos	Grupo de expertos	Cuantitativa
Elaboración del instrumento de recogida de datos	Cuestionario	Cuantitativa
Análisis de material didáctico	Software NVIVO	Cualitativa
Análisis del cuestionario	Software SPSS	Cuantitativa
ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE RESULTADOS		
REDACCIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES		

Para llevar a cabo todo el proceso y poder responder a las preguntas planteadas, se ha optado por un enfoque cualitativo y cuantitativo, ya que se han utilizado diferentes técnicas para la recogida de datos,

cuestionarios, entrevistas y análisis de datos con software específico, en base al método utilizado.

Por un lado, se ha utilizado el enfoque cuantitativo a partir del análisis de los resultados del cuestionario que se pasó a la muestra, que representa a los docentes de música de secundaria de las Illes Balears. El cuestionario fue diseñado siguiendo diferentes directrices establecidas por varios autores y con la finalidad de obtener información, Bisquerra, R. (2004).

CUADRO 2. *Esquema del diseño metodológico. Elaboración propia.*



Puesto que se trata de una investigación que usa dos metodologías diferentes, se utilizaron técnicas de análisis diferentes, una para cada tipo de datos.

La estadística tiene un papel fundamental en gran parte del proceso de investigación sobre todo en el que respecta al análisis de datos para llegar a conclusiones, (Bisquerra, 2004) Por ello se realizaron las tres etapas fundamentales:

- Una fase de análisis exploratorio inicial de los datos que consistió en la depuración de la matriz de datos y en el análisis descriptivo de las mismas.

- Una segunda fase de análisis bivariable a través de estudios inferenciales.
- Una tercera fase basada en análisis multivariantes

En nuestro caso y dada la procedencia de los datos, o sea de los cuestionarios, se utilizó el software de paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (*SPSS versión 25), elaborando la matriz de los datos previa definición de las variables.

Además, se usaron datos que por su naturalidad fueron tratados de manera cualitativa. Este apartado de investigación cualitativa y en base a (Sandín Esteban, 2003) estos datos están orientados a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

En este caso, y utilizando un software específico, NVIVO, nos ha permitido obtener unos datos importantes e interesantes, que nos ofrecen información complementaria y permiten así contrastar y triangular las categorías. Cabe destacar que los datos analizados y tratados procedían de los libros de texto que usaban los docentes (de los docentes sólo una parte usan libros de texto, el resto, en su mayoría, usa material didáctico de elaboración propia).

Para ello se procedió a diseñar un análisis de datos cualitativos basados en tres categorías:

a. Análisis descriptivos de los datos obtenidos sobre las variables de la información y de la clasificación incluidas en los cuestionarios (frecuencias, porcentajes, medias).
b. Análisis relacionales para comprobar el grado de asociación entre variables significativas (tablas de contingencia, correlación de Pearson...).
c. Análisis de contenido de datos cualitativos obtenidos mediante las preguntas abiertas de los cuestionarios y del análisis de los libros de texto utilizados por los docentes (los que utilizan).

Instrumentos para la recogida de la información.

En este estudio descriptivo se optó por utilizar el método de la entrevista-cuestionario. Según (Reguant-Álvarez et al., 2016) la investigación mediante la entrevista (cuestionario) es muy utilizada en el ámbito educativo porque son muy útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son muy eficientes para obtener una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios.

Por otro lado, (Ballester Brage et al., 2017) definen a la entrevista como uno de los métodos más comunes para obtener información diversa, así como datos estadísticos sobre una gran variedad de temas, tanto en propósitos de investigación como administrativos.

Por todo ello se procedió al diseño de un cuestionario basado en la entrevista descriptiva ya que la finalidad era obtener información respecto a grandes grupos, docentes de música.

Para crear el cuestionario que se pasaría a los docentes se creó un grupo de expertos (GE) el cuál ayudó a través de diferentes observaciones a obtener un cuestionario adecuado a la necesidad del estudio. El cuestionario final, después de la validación por un grupo de expertos, tuvo un total de 45 preguntas distribuidas en tres bloques los cuales atendían a los diferentes objetivos planteados.

CUADRO 3. *Bloques de preguntas del cuestionario. Elaboración propia*

APARTADOS DEL CUESTIONARIO	
Bloque Preguntas I	Datos personales, académicos y formación.
Bloque Preguntas II	Conocer el estado de la música tradicional de las Islas Baleares a partir de los cuestionarios a los docentes de música en la ESO de las Islas Baleares. Conocer y caracterizar diferentes perfiles -educativos y sociales- de una muestra de profesores, estudiantes, intérpretes y expertos que trabajan con la música tradicional.
Bloque Preguntas III	Analizar el tratamiento de la música tradicional a partir de los materiales utilizados por los docentes.

4. RESULTADOS

Una vez recopilados los datos se procedió a su análisis obteniendo unos resultados que de modo sintetizados se presentan a continuación.

Por una parte, se presentan los resultados del cuestionario.

Siguiendo los diferentes bloques de preguntas nos encontramos en que la muestra (n=50) de los docentes la mitad son hombres y la otra mitad mujeres, de estos un 62,96% son mayores de 40 años, tienen más de diez años de experiencia docente; de estos un 70,37% están en posesión del título superior de música[5] y sólo un 37,04% de los docentes ha recibido formación específica en música tradicional, bien sea de práctica instrumental o de didáctica de la misma.

En el segundo bloque se encuentran las preguntas relacionadas con la música tradicional y el uso que hacen los docentes.

Uno de los principales resultados es la coincidencia de los docentes en cuanto al tratamiento insuficiente de la música tradicional en los diferentes bloques de contenidos del currículum.

Por otro lado, coinciden de manera significativa, un 90,74%, en que la música tradicional es una buena estrategia didáctica para la interpretación instrumental de los alumnos, además de su contribución en el desarrollo de los diferentes bloques de contenidos de la materia.

Así mismo, un 85,18%, creen que los instrumentos de percusión escolar y tradicional son muy adecuados para su uso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras cosas dada la accesibilidad, diversidad tímbrica y relativa facilidad técnica a la hora de la interpretación instrumental.

---

[5] El plan de estudios de 1966 estaba dividido en tres etapas, grado elemental, grado medio y grado superior. Las enseñanzas elementales otorgan un diploma. Los de grado medio el título de profesor y los de grado superior el título de profesor superior. El Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley, establece que los títulos superiores son equivalentes a licenciatura por efectos de docencia, así como la posesión de una licenciatura más el título de profesor permitían el acceso a la docencia

Por último, tenemos las preguntas del tercer bloque. En ellas se busca saber los materiales didácticos usados para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música tradicional.

Es destacable que un 84,90% de los docentes no usa libro de texto como principal material didáctico mientras que casi de forma total todos los docentes usan material de elaboración propia.

De los docentes que usan libro de texto es significativo que la inclusión de la música tradicional en estos materiales no es la prioridad puesto que no les condiciona la elección o no de ese material.

Libros de texto

En cuanto a los libros de texto, se procedió a su análisis con el objetivo de conocer como tratan estos la música tradicional de las Illes Balears. Para ello se usó un software específico para el tratamiento de datos cualitativos, *NVIVO*, y se tomaron como referencia las diferentes editoriales[6] que indicaron los docentes a través del cuestionario.

Para realizar dicho análisis se realizó un trabajo de campo siguiendo un proceso que constó de dos fases.

Fase 1: Preparación de los diferentes elementos a estudiar, materiales a analizar, categorización, variables…

Fase 2: Selección de las fuentes. Tratamiento de los libros. Obtención de resultados.

[6] Las diferentes editoriales analizadas fueron las que indicaron los docentes que sí usaban libro de texto.

CUADRO 4. *Árbol de categorías para el análisis con NVIVO. Elaboración propia*

ÁRBOL DE CATEGORÍAS DESARROLLADO CON NVIVO

1. CURRÍCULO 1.1. Tratamiento de la materia de música en la ESO 1.1.1. Interpretación vocal y/o instrumental 1.1.2. Contextualización histórica y social de la música 1.1.3. Formas musicales 1.1.4. Lenguaje musical 1.2. Tratamiento de la música tradicional-popular 1.2.1. Música tradicional, folclore 1.2.2. Estilos y géneros de la música popular (pop, rock, etc.) 1.2.3. Localizaciones geográficas
2. ELEMENTOS DE LA MÚSICA TRADICIONAL CONSIDERADOS 2.1. Explicación histórica o contextual general de la música tradicional 2.2. Música tradicional de las Islas Baleares 2.3. Instrumentos (presentación general) 2.3.1. Cuerda 2.3.2. Viento (madera y metal) 2.3.3. Percusión 2.3.4. Otros instrumentos 2.4. Danza, baile 2.5. Canciones 2.6. Agrupaciones instrumentales
3. ACTIVIDADES DISEÑADAS CON MÚSICA TRADICIONAL 3.1. Actividades relacionadas con la música tradicional o popular 3.2. Actividades de práctica instrumental 3.3. Actividades de escucha analítica de música tradicional 3.4. Otras actividades, actividades complementarias, conciertos pedagógicos, recomendaciones, etc.

De ello se obtuvieron los siguientes resultados:

Referente al currículum los libros de texto analizados tratan de manera muy superficial la música tradicional. Tampoco se aprecia el tratamiento de esta en la interpretación vocal-instrumental.

De la segunda categoría no se aprecia un trato específico de la música tradicional de las Illes tanto a nivel de contextualización histórica como organológica ni tampoco de canciones propias del repertorio de las Illes.

Finalmente, en base a la tercera categoría referente a las actividades didácticas se aprecian ciertas actividades muy genéricas sin incidir en las Illes Balears y en todas ellas sólo una actividad referida al bloque de

escucha, audición, sin tampoco encontrar ninguna actividad de baile o danza propia de la zona.

5. DISCUSIÓN

Se puede afirmar que el estudio ha obtenido los resultados correspondiéndose las hipótesis con los objetivos.

Por una parte, se ha podido comprobar que no todos los docentes del estudio poseen la misma formación musical, no todos tienen las mismas inquietudes en materia de música tradicional y de manera significativa creen que hay una falta de formación específica en este ámbito musical.

A la escasa formación (en música tradicional) que tienen los profesores, tan solo un 37,04% hay que añadir la poca atención que concede el currículum a la música popular y a las insuficientes referencias que pueden encontrar en los libros escolares que se utilizan. Incluso estos, en muchos casos, al estar editados en otras comunidades autónomas, se centran en entornos culturales diferentes al de las Illes Balears

Ampliando el tema de la falta de referencias en los libros escolares, hay que añadir también la falta de otros materiales, que sirvan de guía, por ejemplo, una recopilación de músicas, melodías, canciones, organología… en definitiva, material didáctico que trate la música tradicional o el folclore propio de las Illes Balears.

En cualquier caso, nuestros resultados apuntan a la necesidad de unificar criterios didácticos para tratar la música tradicional de las Illes Balears como parte indispensable del patrimonio musical y cultural, y fortalecer así su presencia en las aulas de secundaria para así entender la importancia de esta música. Por otro lado, es necesario que las correspondientes instituciones educativas incluyan planes de formación del profesorado específico de esta materia, cursos de formación, intercambio de experiencias… en definitiva, potenciar la inclusión real de la música tradicional y del patrimonio cultural y musical de las Illes Balears.

6. CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se ha pretendido realizar un estudio orientado a la investigación educativa, con el propósito de conocer en profundidad cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música tradicional en la Educación Secundaria Obligatoria en las Illes Balears.

El análisis de los datos obtenidos, principalmente a través de los cuestionarios, y el análisis de los libros de texto, nos han llevado a una serie de conclusiones, todas ellas relacionadas con los objetivos de la investigación.

En primer lugar, se puede concluir que los docentes carecen de una oferta de formación del profesorado específica en música tradicional que proporcione un mínimo de aptitudes para poder realizar la tarea docente de manera óptima. Tenemos que tener en cuenta que tan solo un 55,56% de los docentes contempla la música tradicional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, y los que la usan lo hacen en base a criterios propios ya que, manifiestan, no existe una guía que especifique un tratamiento didáctico concreto en esta materia y que les otorgue unos conocimientos que garanticen un rigor científico mínimo para su posterior desarrollo docente.

Junto a esto, los resultados corroboran que existen materiales didácticos muy genéricos, sin apenas tratar la música tradicional suficientemente en la etapa de la educación secundaria obligatoria y además no tratan la realidad de las Illes, en cuanto a la organología propia, actividades de practica instrumental y/o vocal, repertorio propio de las islas… de ahí que una amplia mayoría de los docentes opten por no usar libros de texto (84,90%) y se elaboren ello mismos su material.

Además, los resultados determinan que la mayoría de los docentes no conoce la música tradicional de las Illes Balears más allá de ciertas canciones, ritmos o danzas relacionadas con fiestas populares concretas y específicas del calendario festivo balear que suelen usar a través de diferentes contenidos curriculares sin profundizar demasiado en ello. El currículum deja muy abierto el uso de esta música y no proporciona

indicaciones metodológicas claras y concisas para llegar a adquirir satisfactoriamente los objetivos.

En consecuencia, tenemos dos datos muy significativos. El primer caso son los resultados del análisis de los libros de texto; no tratan la música tradicional propia de las Illes Balears y en consecuencia no se aprecia nada relacionado con ella, audiciones, repertorio tradicional balear… y por otra parte es muy significativo que los docentes manifiesten que es necesaria una formación específica en música tradicional y un material didáctico específico y con cierto rigor que divulgue esta música.

Martí i Pérez (1992), afirma que se puede "constatar cómo a través de la historia, diversos estilos y géneros musicales se van adaptando a unos mismos patrones de valor" (p. 217). Lo remarcable de esta valoración es que al analizar las respuestas de los docentes es evidente que si bien las músicas tradicionales, en su propio núcleo, manifiestan un sistema religioso o ritual, empiezan también a transmitirse y circular sistemáticamente en otras dimensiones de la vida social. Muchas de estas expresiones ya requieren ser abordadas desde otras variables o categorías que enriquecen el campo de acción que involucra la educación en términos de la enseñanza y del aprendizaje. Esto implica, adicionalmente, que la enseñanza de las músicas tradicionales es una plataforma para consolidar el enfoque de la interculturalidad.

Las músicas tradicionales no se configuran como patrimonio de una forma automática, ello responde a unos mecanismos de largo aliento en tiempo y en espacio, en los cuales las comunidades se apropian de esos elementos como trasunto de una identidad y una situación histórica en el mundo.

En las respuestas de los docentes se descubre que las músicas de la tradición se convierten en conceptos y conocimientos que, si bien son transmitidos de generación en generación en cada grupo social, también llegan a encontrar espacios idóneos para fortalecer su socialización y con ellas mismas es posible apostar por el afianzamiento de la identidad y el sentido de pertenencia.

Finalmente es preciso concluir que las instituciones competentes deben potenciar la formación del profesorado en sus diferentes planes de

formación, facilitar la recopilación de materiales y ponerlos al alcance de toda la comunidad educativa para su conocimiento y divulgación.

En mi opinión, la educación musical debe partir de la realidad, el entorno y el contexto de nuestro alumnado. El docente, independientemente de su especialidad, debe conocer las características que influyen en sus alumnos para poder llegar a ellos y transmitirles la adquisición de nuevos conceptos. Desde la música se puede contribuir a mantener vivo nuestro patrimonio a partir de su enseñanza y adaptarla a la actualidad.

Para concluir, los resultados nos muestran la realidad de la música tradicional en el entorno escolar de la ESO y de ahí nace la propuesta didáctica en torno a la música tradicional de les Illes Balears. Una propuesta que parte la una mejora formativa para el profesorado, englobando materiales didácticos, juegos, bailes y sobre todo una recopilación de canciones tradicionales, adaptadas para los instrumentos de percusión escolar y otros instrumentos tradicionales y folklóricos propios de las Illes y así mantener la conservación y transmisión de dicha música desde el enfoque educativo.

7. REFERENCIAS

Alcover, Antoni Maria, 1862-1932. (2005). Diccionari Català-Valencià-Balear : Inventari lexicogràfic i etimològic de la llengua catalana en totes les seves formes literàries i dialectals. Moll.

Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. A: Díaz, M i Giráldez, A. (Coords.) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical, 15-21.

Ballester Brage, L., Amer fernández, J., & Nadal Cristóbal, A. (2017). Métodos y técnicas de investigación educativa. Universitat de les Illes Balears.

Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa (S. A. Editorial la Muralla (ed.); Manuales d). Editorial La Muralla, S.A.

Castillo de Lucas, A. (1954). El folklore. Definición y ejemplos janeros de su contenido. 1. Boletín del Instituto de Estudios Jiennenses, 2. 87-108. En línea: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2081950 (consulta 13-03-2021)

Crivillé i Bargalló, J. (1981). Música tradicional catalana / Josep Crivillé i Bargalló. Clivis,.

Crivillé i Bargalló, J. (2007). Historia de la música española / bajo la dirección de Pablo López de Osaba. Alianza,.

Manzano, M. (1990). El Folklore Musical En España. Boletín informativo de la Fundación Juan March.

Martí i Pérez, J. (1992). Hacia una antropología de la música. 47, 195-226.

Martín Escobar, M. J. (1992). El folklore musical en la enseñanza. Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, 13(13), 53-65. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618821

Massot i Planes, J. (1984). Cançoner Musical de Mallorca (Caixa de Balears «Sa Nostra» (ed.)).

Pujol Subirà, M. A. (2017). L'Ensenyament i l'Aprenentatge de la Música Tradicional i Popular a Catalunya: una anàlisi Pedagògica i Psicosocial [Universitat de Barcelona]. En TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). http://www.tesisenred.net/handle/10803/405807

Reguant-Álvarez, M., Torrado-Fonseca El método Delphi, M., & método Delphi Mercedes Reguant-Álvarez Mercedes Torrado-Fonseca, E. (2016). 6. Metodologia. Delphi. 9(1), 87-102. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916//

Sandín Esteban, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGrawHill.

Valriu Llinàs, C. (2017). El folklore en las Baleares, una aproximación histórica. 1, 541-558. https://doi.org/10.17561/blo.vextrai1.26

CAPÍTULO 8

EL ESPACIO SONORO COMO HERRAMIENTA EN EL AULA DE TEATRO

LUNA PAREDES ZURDO
Universidad Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

> La música es asemántica ni tampoco figurativa: no representa el mundo, cosa que sí hace la palabra. […] La música irradia sin que sepamos muy bien qué. Influye en nuestra percepción global, pero no sabríamos decir qué sentidos convoca exactamente. Crea una atmósfera que nos hace prestar más atención […]. La música es como una luz del alma que se despierta en nosotros.

Estas palabras del profesor y analista de teatro Patrice Pavis (2011: 150), elegidas como pistoletazo de salida de las siguientes páginas, se convierten en balsa y en tormenta, porque definen a la perfección el elemento que estamos estudiando: la música es imprescindible y, sin embargo, inaprehensible. La música, el ruido, el espacio sonoro nos acompañan diariamente. Decidimos escuchar unas canciones y no otras en función de nuestros gustos personales, pero también del momento y del contexto en el que nos hallamos. Decidimos que las canciones, por tanto, nos acompañen. Decidimos, también, pasear por unas u otras calles en función del ruido que haya en ellas. Nos libera, en ocasiones, amortiguar el ruido externo. Pero nunca logramos no-escuchar, no-oír. Es esa una labor imposible. Porque, como afirma Sáenz Abarzuza, «los oídos no tienen párpados» (2017).

Puesto que el espacio sonoro se configura como un acompañante indiscutible en nuestra vida, y en escena se convierte en un elemento tan relevante como la escenografía o el cuerpo del actor, no hay razones para dejar fuera del aula a la música. Los alumnos, en tanto que individuos, también la usan constantemente: les ayuda a concentrarse al estudiar, les

permite evadirse de determinadas situaciones, les sirve para divertirse, les invita a bucear en sus emociones. Los libera. Y desde esa libertad son capaces de crear.

Utilizar, por tanto, la música como una herramienta en el aula permite que la palabra, el *logos,* comience a dejar paso a la sonoridad, a esa «luz del alma» de la que hablaba Pavis. Esto, que *a priori* puede resultar contradictorio con la labor del profesorado, en realidad está facilitando que el docente acompañe más y guíe menos, fomentando de este modo que el aprendizaje sea individual. Se trata (o eso consideramos) de que el alumno encuentre las herramientas y los métodos que le sirven, a partir de las directrices propuestas por el profesor. Se trata, en definitiva, de que el profesor potencie los aspectos creativos, originales, afectivos y únicos que tiene cada estudiante (Sáenz Abarzuza, 2017).

Esta manera de enfocar la enseñanza académica huye del profesor-conferenciante para acercarse al profesor-acompañante. Apostamos por colocar al alumno en el centro del sistema educativo y, para ello, «el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos» (Hemsy de Gainza, 2004: 77). Desde esa creatividad, desde esa individualidad, el diálogo con el alumno se produce desde una mayor fluidez. Y, sin lugar a dudas, se fomenta el respeto hacia la creatividad particular de cada estudiante.

Uno de los mecanismos más evidentes de acercamiento al alumno es el uso de la música. Cuando la música suena se produce un efecto transformador: la razón deja paso a la emoción. Y, al mismo tiempo, el contexto académico no se desvanece: el estudiante se sabe dentro del aula. El ámbito de trabajo, así, se torna más amable. Y, por consiguiente, la capacidad de escucha, atención y entrega se multiplican. El uso adecuado de esta herramienta incentiva unos mejores resultados curriculares, porque el alumno está más motivado, por lo que se compromete, se esfuerza y se implica más en la asignatura.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Las siguientes páginas tratan de recoger la experiencia en el aula con alumnos de cuarto grado en Artes Escénicas en la Universidad Nebrija. Las asignaturas impartidas fueron Taller de interpretación y creación escénica II y Proyectos de interpretación y creación escénica, del primer y segundo semestre, respectivamente. Ambas están vinculadas al proyecto final de grado, llamado Nebrija Escena, consistente en la puesta en escena de un espectáculo. En este sentido, se analizará el uso de la música desde los inicios del curso, gracias a los calentamientos (es decir, a la preparación inicial de los alumnos-actores para abordar cada sesión), a algunos ejemplos de ejercicios concretos de preparación del elenco y, por último, a la elaboración de un espacio sonoro, esto es, el conjunto de elementos sonoros que aparecen en una obra teatral, creado para el espectáculo final de grado.

Además del análisis propio, de las impresiones de críticos y analistas especialistas en la materia y del diálogo con profesionales creadores de espacios sonoros (en concreto, con Irene Maquieira, la diseñadora que elaboró los espectáculos que aquí se recogerán), los datos obtenidos en esta investigación recogen las impresiones de los alumnos. Son ellos y ellas quienes están en el centro del interés de estas páginas, y se les cede la palabra, a través de unas encuestas elaboradas para la presente ocasión, para que sus impresiones sirvan de guía para otros docentes. En esta investigación se ofrecerán sus nombres de pila, en los casos en los que sean citados individualmente, sin el apellido, para preservar su anonimato.

3. DISCUSIÓN. EL SONIDO EN EL AULA

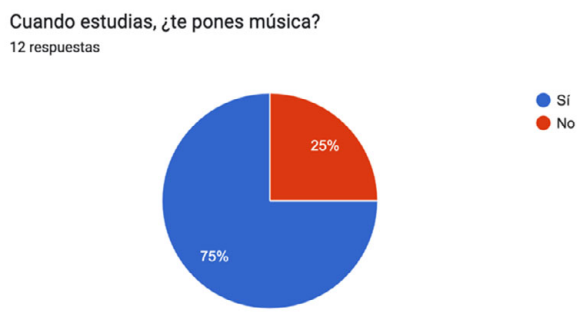
Un aula, según el *Diccionario de la lengua española*, es una 'sala donde se dan las clases en los centros docentes' (RAE, 2014, *s. v.*). La necesaria objetividad de este diccionario y de la Academia impiden que esta definición esté completa. Un docente sabe que un aula es mucho más que una sala donde se dan clases: es un lugar en el que se comparte conocimiento, se ponen en duda principios indubitables, se diluyen o se intensifican los miedos, los fracasos y los éxitos se materializan, se lidia con las

comparaciones, se generan emociones afectivas y vínculos irrompibles. Un aula es un lugar de vida. Porque se llena, a diario, de cuerpos vivos.

En tanto que lugar lleno de vida, en el aula se cuela el sonido. Entre esas paredes conviven y se solapan las voces, de profesores y estudiantes; los ruidos de las mesas, de los pies, de las cremalleras, de los folios, de los lápices, de los teclados de ordenadores; los sonidos de los teléfonos. Los oídos de los asistentes se acostumbran a estos sonidos como quien se acostumbra al sonido constante de una impresora y, cuando uno resuena por encima el resto, algo ocurre. Un grito fuera, una sirena, un golpe. Sobreviene la sorpresa. Se desata la distracción. Se toma conciencia de que hay una realidad fuera del aula o, en cualquier caso, más allá de la lección.

Los oídos, desprovistos de párpados, están acostumbrados al sonido. Al sonido constante. Introducir música en este contexto académico, introducir canciones precisas, puede fomentar esa sensación de vida, ese despertar del alumno, esa búsqueda de su atención o de su concentración. Y, a partir de esto, el aprendizaje puede encontrar una mayor efectividad.

Los propios alumnos afirman escuchar música cuando estudian en sus casas. No siempre, y no cualquier tipo de música. Pero, aunque algunos afirman preferir el silencio (un supuesto silencio), un setenta y cinco por ciento de los alumnos y las alumnas encuestadas suele escuchar música mientras estudian.



Fuente: Elaboración propia

Lo hacen porque eso «despierta nuestros sentidos, y eso ayuda al aprendizaje». Porque creen en «su carácter relajante, y desde la tranquilidad

siempre se retiene más, porque también se disfruta mejor». Porque «gracias a la música activas la memoria sensorial, no solo memorizas para repetir, sino que incorporas en ti, en tu cuerpo, los nuevos conocimientos, los cuales durarán más y serán mejor comprendidos que aquellos que memorizamos y repetimos sin más». Porque «la música ayuda a eliminar los pensamientos exteriores». Porque «nos ayuda a estar presentes y a relajarnos mientras aprendemos. Con la música es más fácil recordar las cosas». La música, por tanto, se convierte en una herramienta a la que acude el alumno en su estudio individual, porque facilita, según sus palabras, el aprendizaje.

Es cierto que la elección musical suele partir de unos gustos muy concretos: a cada individuo le sirven determinados patrones musicales que otros tratan de evitar. Es cierto, por tanto, que no siempre es sencillo encontrar una música que sea del gusto de todos o que realmente sea efectiva. Sin embargo, los propios alumnos afirman que una música común puede «equilibrar la energía del grupo, y crea complicidad entre los compañeros». Siempre será labor del profesor elegir el momento perfecto para acudir a esta herramienta y que pueda servir realmente de ayuda para el estudio. Como lo es contar una anécdota, un chiste o una historia: estos recursos, a los que el profesor acude cuando considera necesario, pueden ser tan efectivos como compartir una canción que trate del asunto en cuestión.

«Percibida en el escenario, la música adquiere para el espectador una resonancia muy distinta a la que tiene en el marco aséptico de la sala de conciertos». Estas palabras de Pavis (1998: 307) bien podrían enmarcarse fuera del escenario y dentro del aula. Cuando algo sale de su contexto más común alcanza nuevos significados. No hay más que pensar en el urinario del revés de Duchamp para comprender que el arte, como la educación, puede encontrar siempre fórmulas sorpresivas para atraer la atención del público o, en este caso, de los estudiantes.

3.1. LA MÚSICA EN UNA CLASE DE INTERPRETACIÓN

Las artes escénicas están vinculadas a la música porque comparten ese elemento emocional, emotivo y creativo que tienen todas las artes. No es de extrañar, por tanto, que el docente de artes escénicas utilice la

música como herramienta generadora de emociones, de atmósferas y de situaciones que pueden ser, potencialmente, germinadoras de un espectáculo. Recurrir a la música es más que frecuente en las escuelas de teatro de todos los niveles, desde el aficionado hasta el profesional, pasando por el universitario.

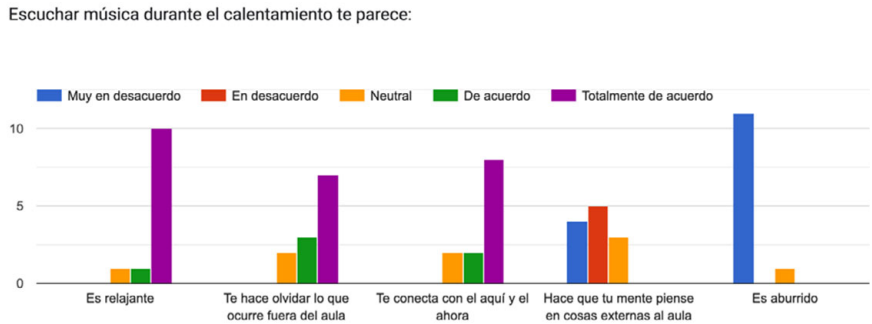
3.1.1. Música en el calentamiento

De la misma manera que un deportista debe preparar su cuerpo antes de un partido, una carrera o una exhibición, el actor y la actriz deben calentar, esto es, movilizar y predisponer a su cuerpo para realizar su labor con el rigor que la profesión requiere. Antes de una función, los actores se preparan: hacen ejercicios corporales y vocales para prepararse. Y mucho antes, los creadores se han formado en escuelas con métodos particulares: el Actor's Studio, el método Stanislavski, el método Layton, el método Chéjov, etc. A lo largo de la historia, los grandes maestros han tratado de sistematizar sus descubrimientos, probando, entrenando, descartando y afirmando, hallando sus claves para ponerlas al servicio del actor. El intérprete, por tanto, tiene métodos teatrales sobre los que sostenerse, a partir de los cuales prepararse: calentar.

Los primeros minutos de todas y cada una de las sesiones durante el cuarto curso en el grado de Artes Escénicas se han dedicado a calentar: ofrecer ese espacio de calma, de conexión con el propio cuerpo, con la propia voz, se convierte en algo esencial para que el alumno-actor pueda salir a escena con la tensión precisa, con la voz y el cuerpo libres de posibles lesiones. Y, durante estos minutos, la música se ha convertido en el director de orquesta perfecto para ir pasando, con las mínimas palabras posibles, de un ejercicio a otro, con canciones que acompañaran al proceso.

En este sentido se buscaron canciones que partieran desde lo instrumental, siempre con una base melódica, para acercarse hacia un sonido más electrónico o incluso más rockero. En ocasiones, los propios alumnos han elegido qué sonaría en cada sesión: esta participación voluntaria ha incrementado siempre la motivación con respecto a la asignatura.

«En mi opinión, un buen calentamiento tiene que ir acompañado de música», dice Jordina, una de las alumnas del grado. En este sentido, los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos del grado en Artes Escénicas indican una actitud favorable hacia el uso de música durante el calentamiento:



Fuente: Elaboración propia

El comienzo del calentamiento se instauró para un ejercicio de relajación individual: la búsqueda de la respiración, la propia percepción corporal, el trabajo con uno mismo. Grupos como Ólafur Arnalds o Sigur Ros han sido recurrentes para este momento inicial. Tras esa primera búsqueda, la atmósfera musical se acercaba hacia un ambiente más dinámico, pero relajado: mientras sonaban Erik Satie, Ludovico Einaudi o Sufjan Stevens, los actores comenzaban a mover el cuerpo en una suerte de «despertar». Tras ellos, grupos como Wim Mertens, múm o The XX sirvieron como remo para unos ejercicios más activos: los estudiantes estaban ya en pie, caminando, mirándose entre ellos. El final del calentamiento podía virar hacia un lugar más o menos activo en función de los ejercicios previstos para el día concreto.

3.1.2. Música en los ejercicios

Los ejercicios, en el ámbito de la pedagogía teatral, se sustentan en dos vertientes: de un lado, el trabajo del actor para llegar a conocer su capacidad de expresión, y que puede derivar en la creación de un personaje; de otro lado, el trabajo del grupo de cara a la formación de un posible elenco. Es decir, se trabaja el trabajo individual y el trabajo colectivo. Ambos son necesarios y no se entienden el uno sin el otro. Ello se

evidencia, de manera clara, si el proceso final del entrenamiento concluye en una puesta en escena, como es el caso del grado de Artes Escénicas en la Universidad Nebrija.

Sin embargo, el trabajo del *yo* y del *nosotros* es plenamente válido en talleres o estudios que no terminan mostrando un proyecto sobre las tablas: se trata de ofrecer herramientas para que el actor sepa encontrar recursos en sí mismo y en el grupo, y que pueda aplicar en su trayectoria profesional.

Las metodologías antes mencionadas parten de, fundamentalmente, dos lugares de búsqueda: la psicología o la fisicidad. Durante las clases para el último curso del grado, con alumnos conocedores del hecho teatral, pero alumnos todavía, se trabajó el método Chéjov. Este método ofrece herramientas, a nuestro juicio muy poderosas, a partir del cuerpo y del trabajo que huye del *ego* y de la psicología: se construye en equipo, se juega en equipo, y el actor encuentra *fuera* los impulsos necesarios para llevar a cabo la escena. Este método, además, permite una gran libertad creadora desde la propia concepción de la técnica porque, según su creador, Michael Chéjov:

> Tiene que ser el método de cada uno de ustedes. Tienen que imaginarlo de forma distinta, nadie más puede imaginarlo igual. Yo debo darles mi idea del método y ustedes deben imaginar cómo van a aceptarlo. Entonces, tendrán una visión del método que será la suya propia y no la mía, una visión que podrán desarrollar de acuerdo con su propia individualidad. (2015: 151)

Este respeto hacia la individualidad nos parece clave para aplicarse al aula: cada alumno parte de unos conocimientos, un contexto y unas situaciones intransferibles, de modo que tratarlos a todos como si fueran una masa sería perderse la creatividad y la originalidad de cada uno.

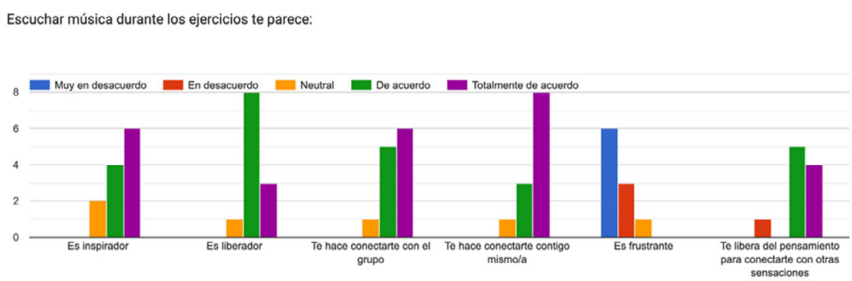
El método Chéjov propone varios ejercicios y, de ellos, en clase se trabajaron aquellos que fomentan la capacidad de imaginación del actor, así como la comunicación colectiva. Uno de los elementos clave para Chéjov es la creación de atmósferas, es decir, el «latido» de la representación: «No son los sentimientos de tal o cual actor; son los sentimientos latentes en la representación en sí misma, que no pertenecen a nadie sino a la representación» (Chéjov, 2015: 50). En realidad, la atmósfera es

inherente a la vida: cuando ocurre un accidente, todo el lugar y quienes lo habitan en ese momento quedan presos de esa atmósfera y, si alguien se acerca a dicho lugar «respira» ese aire extrañado. Ocurre en todas las situaciones, y el ser humano se adapta a las atmósferas generadas sin dificultad. Es algo que ocurre. Pero en teatro debemos hacer que ocurra. El grupo teatral debe saber generar esa atmósfera para que el cuerpo actúe en función de eso que está fuera, que no nace de su mente, sino que se produce en común.

La música ayuda a trabajar estas dos facetas: la imaginación individual y la atmósfera colectiva. Sin palabras, sin necesidad de explicación, solo con el hecho de existir, la música genera atmósferas y desata la imaginación de quien la escucha. Solo por sonar, por estar, por ser. Porque, como decía Wagner, «allí donde las demás artes dicen "esto significa", la música dice "esto es"» (Pavis, 2011: 150).

Durante el desarrollo del curso académico, los alumnos trabajaron ejercicios de improvisaciones (más o menos pautadas) en los que la música se convirtió en un elemento de acompañamiento y guía, que permitía acelerar los pasos o provocar lentitud en el movimiento, generar emociones sin necesidad de pensar en catástrofes personales. El alumno y el grupo, simplemente, estaban en una atmósfera determinada y se relacionaban con eso que ocurría.

Y los resultados de las encuestas evidencian su percepción de la música como algo inspirador y liberador, en absoluto frustrante (y la facilidad es importante para un alumno y para un actor: aprender desde esa sensación de facilidad es clave para retener y para desarrollar) y que permite una conexión con el *yo* y con el *nosotros*.



Fuente: Elaboración propia

3.1.3. El sonido como generador de atención

El director artístico de la compañía inglesa Cheek by Jowl, Declan Donnellan, explica la importancia de liberarse de la concentración para enfocarse en la atención:

> Es importante no concentrarse nunca. Porque la concentración destruye siempre la atención. No puedes prestarle atención a algo y concentrarte en ello al mismo tiempo. […] Si me concentro mucho en un objeto externo, o si me concentro mucho en otra persona, gradualmente veré menos del otro y acabaré retorciendo el cómo veo yo a la otra persona. En otras palabras, acabaré centrándome en mí (Donnellan, 2009: 34)

Seguramente esto podría aplicarse a cualquier disciplina: si un músico se concentra deja de escuchar, si un deportista se concentra acaba jugando solo, si un albañil se concentra pierde la línea de ladrillos que debe colocar. En teatro ocurre lo mismo: si un actor se concentra acaba perdiendo eso que ocurre fuera, eso que acontece en escena, eso que ofrecen los demás compañeros y el público. Este es el motivo por el que huimos de la palabra *concentración* y elegimos, en su lugar, *atención.*

Además de la música que suena a través de los altavoces, previamente compuesta y cuyo fin no es, *a priori,* reproducirse en un aula de teatro, el alumno-actor actor juega con elementos musicales y sonoros que produce él mismo, o el grupo, y que fomentan la escucha y el aprendizaje. Describiremos uno de estos ejercicios para dar cuenta de su utilidad en el aula.

Para comenzar, se requiere que el grupo se coloque en círculo. Uno de los compañeros da una palmada y el o la que esté a su izquierda deja pasar el tiempo que quiera para dar otra palmada. Quien se sitúe a la izquierda de la segunda persona debe mantener ese ritmo: ni acelerarlo ni decelerarlo. Y lo mismo debe hacer el resto del grupo. Este ejercicio, de aparente sencillez, permite, de un lado, conocer la capacidad rítmica del alumno y, de otro, pone el foco en el sentido de escucha del grupo. Suele ocurrir que al principio el ritmo varía, pero cuando se estabiliza, el elenco está totalmente conectado y la sensación de control se instala en cada uno de los actores, es decir, de las piezas de ese engranaje.

Esta rueda sonora permite al alumno sentirse como parte esencial para que todo funcione: debe respetar la consigna para que nada se desequilibre. Pero, al mismo tiempo, hay una descarga de responsabilidad

individual porque todos están haciendo una misma cosa que se debe ajustar siempre en común. Gracias a este ejercicio se trabaja la escucha, la atención y la capacidad de adaptación de un grupo. Y su base es sonora. No hay nada que pensar, no hay que racionalizar: se trata de seguir el ritmo.

Con la atención puesta en el sonido generado, el actor, poco a poco, coloca su cuerpo en la postura perfecta para respetar el patrón rítmico: las piernas quedan ligeramente flexionadas, los brazos dispuestos a la altura y con el ángulo exactos para no adelantar ni ralentizar la palmada, la mirada es periférica. Esta postura es la adecuada para que un alumno-actor pueda trabajar en grupo: el cuerpo está relajado pero no deshinchado, alerta pero sin tensión.

El sonido, por tanto, y el ritmo, permiten al actor evadirse de sus propias necesidades para ponerlas al servicio del grupo, escuchar lo que sucede dentro de ese círculo al que pertenece pero que está fuera de él o ella. Se trabaja la escucha y se pone en evidencia la capacidad de atención. Y eso se hace gracias a la música.

3.2. El ritmo y la organización

Las danzas tradicionales se basan en patrones rítmicos que se repiten y se varían. Los bailarines conocen las pautas que enmarcan la danza y respetan los tiempos y los lugares, ofreciendo una composición ordenada. Ese orden genera una sensación de precisión y de libertad gozosa para el espectador. El teatro profesional tiende a esa misma sensación, y lo mismo puede buscar el docente de artes escénicas con sus alumnos, que serán los actores del futuro próximo.

Vsévolod Meyerhold, director ruso, decía:

> Hay que enseñar a los actores a sentir el tiempo en el escenario como lo sienten los músicos. Un espectáculo organizado de forma musical no es un espectáculo en el que se haga música o se cante constantemente detrás del escenario; es un espectáculo con una partitura rítmica precisa, un espectáculo cuyo *tiempo* se organiza con rigor. (Pavis, 2011: 154)

El ritmo que se generaba con el ejercicio mencionado en el punto anterior es solo un símil de lo que debería suceder en escena: la acción se

desarrolla gracias a una rigurosa partitura respetada por todos los integrantes del hecho escénico. Cuanto más rigurosa, más limpia y más precisa sea esa partitura, más gozoso será para el espectador recibir la escena.

Maquieira explica que, para ella, «en el teatro prácticamente todo es música: el tempo con el que se entra en escena, con el que se enlazan las réplicas, con el que se va una luz, con el que camina un personaje, etc. Es como una especie de sinfonía, pero, en vez de violines, violonchelos, timbales o flautas están los actores, las luces, los sonidos…» (en prensa). Como si de una orquesta musical se tratara, la palabra suena diáfana y clara cuando debe sonar, los actores se mueven donde y cuando deben moverse, los regidores organizan la función para que el equipo técnico ejecute sus labores en los momentos precisos, las luces cambian cuando deben hacerlo, la escenografía se mueve de manera limpia y efectiva, el espacio sonoro es perfecto para cada situación.

Cuando una puesta en escena posee un ritmo claro, la sensación de orden y de facilidad son inherentes a la propia escenificación. Y este orden se logra gracias a la repetición:

> Entrenar significa hacer lo mismo una y otra vez, y ser conscientes de que estamos haciendo lo mismo una y otra vez es muy importante […]. Es muy importante empezar a entrenar en cada ocasión como por primera vez. Ese es el secreto. (Chéjov, 2015: 121-122)

Todo actor que tenga la oportunidad de hacer temporada en alguna sala sabrá que tendrá que repetir una y otra vez la misma función, pero debe hacerlo como si fuera la primera vez. Lo mismo debe sucederle al alumno que repite una y otra vez no solo las escenas que trabaje en clase, sino también los ejercicios de calentamiento y preparación de las sesiones de entrenamiento actoral. Si un alumno logra habitar la repetición como un lugar desde el que poner en juego su imaginación creadora será más fácil que la partitura de una obra de teatro mantenga la viveza del primer día y la sensación de libertad e improvisación en cada nueva función. Seguramente esta misma sensación es aplicable a otras disciplinas: el cirujano que opera sabe los pasos que debe seguir y, sin embargo, cada paciente es único; el piloto conoce los recorridos, pero debe prestar el mismo nivel de atención en cada vuelo; el reponedor sabe dónde se

coloca cada objeto y, sin embargo, debe presentarlos de manera atractiva siempre.

La repetición, por tanto, provoca, facilita y alimenta la sensación de orden y organización en escena, como en la vida. Y lograr esta repetición será siempre más sencillo si se parte de una musicalidad, de un ritmo, de esa partitura que existe, que se ha creado ya, y que uno debe respetar y seguir. Al fin y al cabo, la propia música sigue una secuencia determinada, y trasladar esa partitura al mundo orgánico del cuerpo en escena no puede sino, cuando menos, conmover.

3.3. La música y el sonido como elementos liberadores

Los alumnos de cuarto en el grado de Artes Escénicas coinciden en resaltar este poder liberador de la música que, aplicado al aula, facilita el aprendizaje. Muchas de sus respuestas, cuando se les pregunta si les parece liberador el uso de música en el aula, coinciden en señalar que la música les aleja de la vida cotidiana, les permite cohesionarse con el grupo: «Porque tu atención pasa a conectar con la música y lo que te hace sentir. Te conecta con quienes están a tu alrededor compartiendo esa experiencia». Además, según ellos y ellas, la música es capaz de activar la imaginación, alejarnos del raciocinio y ponernos en contacto con nuestro «lado más sensorial y menos lógico». Por último, y no menos importante, esta sensación de libertad va ligada a la exención del juicio: «La música nos ayuda a dejar fluir los impulsos. No hay espacio para analizar los movimientos o juzgarlos», afirma Manuela. La falta de juicio acerca al alumno-actor a una suerte de irracionalidad animal en la que la mente queda relegada a una posición de personaje secundario. Antía explica que esto es así porque «la música apela al cuerpo. Es un mensaje que va directamente para él, y todo lo que nazca de este va a ser más irracional que lo que pueda surgir del pensamiento mental».

Este poder de la música, que puede equipararse, como hemos visto, al mundo de la escena a través del ritmo y la repetición, es fundamental para ayudar al aprendizaje. Educar desde la sensación de libertad supone permitir que sea el alumno quien tome el timón de su propia creatividad. Y la creatividad no es una característica que solo pertenezca al ámbito

artístico: los científicos, por ejemplo, deben ser creativos para ofrecer respuestas antes insospechadas.

El docente, por tanto, quedará en un segundo plano y, a modo de espectador privilegiado, acompañará al alumno en su propio camino hacia el aprendizaje: observándolo, incentivándolo y tratando de ofrecerle siempre herramientas en las que la emancipación y la autonomía sean las protagonistas.

4. RESULTADOS. DEL AULA A LA ESCENA: CASO PRÁCTICO

El fin último de cualquier docente de artes escénicas es comprobar que sus estudiantes se suben a las tablas profesionales y, con suerte, logran convertir su pasión en su profesión. Nebrija Escena es un proyecto que sirve de puente entre el mundo académico y el profesional: la obra ensayada durante el curso se pone en escena en un teatro profesional, de modo que los alumnos actúan en las mismas condiciones en las que trabajarán.

En este sentido, durante los cursos 2020-21 y 2021-22, se pusieron en escena dos propuestas diferentes: el primer año el teatro del absurdo invadió el madrileño teatro Fígaro con la obra *Cuidado con las macetas,* de dramaturgia propia; el segundo año, inserto en el quinientos centenario de Nebrija, Ana I. Fernández Valbuena escribió *De Cala y Jarana,* para conmemorar la figura del gramático. En ambos casos se contó con el espacio sonoro diseñado por Irene Maquieira.

> El diseñador de sonido es un colaborador artístico del director de escena cuya labor consiste en concebir y crear el espacio sonoro de un montaje teatral a partir de sus necesidades, requerimientos, planteamientos y objetivos. (Iglesias Simón, 2016)

Maquieira explica que el espacio sonoro, para ella, es un «ingrediente indispensable para que el acto escénico sea una experiencia. Un catalizador de sensaciones» por las que el público puede transitar. La música, en escena, «es una capa que arropa a las demás. Envuelve las palabras, los movimientos, las luces y hace que lleguen al espectador (o al alumno

en el aula) “sin anestesia”, de una manera muy potente y efectiva» (en prensa).

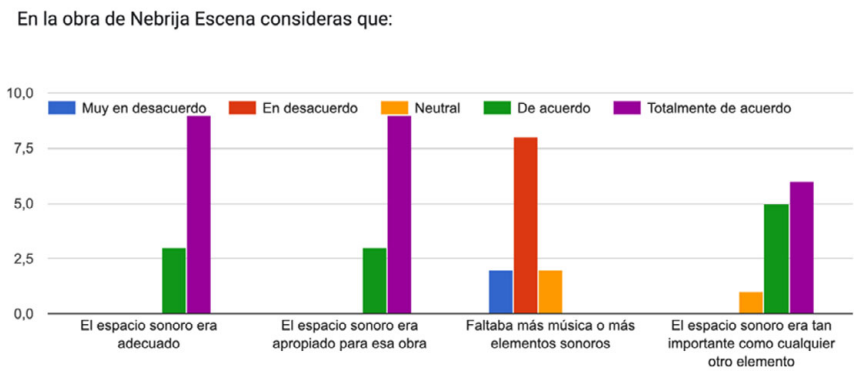
La creación de los espacios sonoros para Nebrija Escena no difiere demasiado, para Maquieira, de la elaboración de un diseño para un espectáculo profesional. Pero ese «demasiado» introduce un matiz importante: puesto que se trata de alumnos y alumnas con poca experiencia sobre las tablas, el espacio sonoro diseñado para ellos debe arroparlos y sostenerlos con más intensidad de lo que, *a priori,* necesita un actor profesional. En este sentido, Maquieira afirma que introdujo más sonidos para arropar los silencios, para contribuir a la sensación de drama o comedia o para ayudar al ritmo: «Creo que el espacio sonoro puede colaborar a arropar las transiciones y a que los alumnos-actores se “enganchen” al tempo/energía del espacio sonoro para mantener e incluso generar su energía escénica» (en prensa). Y esto se realizó siempre desde la premisa de la sencillez y la simplificación: «al trabajar con alumnos, todo debe simplificarse: hay que alcanzar lo complejo, pero no lo complicado» (en prensa).

Los resultados de los espacios sonoros de los dos espectáculos fueron distintos porque se adaptaron a las necesidades específicas que las propuestas requerían. En el primero, usando el teatro del absurdo, *Cuidado con las macetas* pretendía hablar de la incomunicación. Dado que esta está generada también por los medios de comunicación, la escenografía y el vestuario tomaron el periódico como elemento principal. En el texto sonaban unas campanas que daban horas aleatorias (la una, las siete, las cuarenta y dos), y Maquieira propuso que la señal horaria partiera del sonido que se usa en la radio.

En *De Cala y Jarana*, además de otros elementos sonoros, se generó una canción propia: partiendo de una copla propuesta por la dramaturga se creó una canción con ritmos más acordes a la edad y a los gustos del alumnado: la popular copla «Antonio Vargas Heredia», propuesta por la dramaturga, fue adaptada para el montaje. Así, se cambió la letra, para narrar en ella las aportaciones del humanista Antonio Nebrija. Del mismo modo, el ritmo de la copla se adaptó a nuevos sonidos, como el trap.

> Me parecía importante el salto generacional en cuanto al gusto y a la motivación artística de los jóvenes alumnos. En concreto, el personaje que debía cantar la copla era muy irreverente y transgresor, así que eso me planteó una reflexión acerca de cómo enfrentarme al tema desde un lugar que no fuera «tradicional». Así, elaboramos una canción, tanto en la letra como en la música, más irreverente y alocada, acorde al momento escénico en el que iba a sonar. (Maquieira, en prensa)

Los alumnos muestran su grado de aceptación del espacio sonoro propuesto en ambos casos, y así se refleja en las encuestas:



Fuente: Elaboración propia

Además, como puede observarse, estos y estas estudiantes ponen de relieve la importancia de la presencia del espacio sonoro. Este no solo acompaña, sino que intensifica, explica, matiza, reafirma o contradice lo que el espectador ve, generando una línea de significación, siempre sensorial y no mental, que convive con el resto de elementos escénicos: «De esta manera se alcanza la capacidad de crear un todo orgánico en el que tanto lo visual como lo sonoro esté completamente enlazado y contaminado lo uno de lo otro» (Carretero, 2018).

5. CONCLUSIONES

La voz, el ritmo y la temporalidad […] constituyen a menudo las huellas imborrables que quedan marcadas en los espectadores. No se dejan medir mi identificar por el análisis. Los volvemos a encontrar al abordar otros sistemas de signos más visibles —como el actor o el espacio— y

otros elementos materiales de la representación, pero todos estos sistemas no tienen la sutileza de los fenómenos musicales y vocales, ni se imponen como ellos. (Pavis, 2011: 156)

Pero no solo la escena es patrimonio de este tesoro en el que puede convertirse el uso de la herramienta sonora: también puede serlo el aula. En un aula, lugar por excelencia de ensayo y error, de prueba, de laboratorio, los alumnos deben tener derecho a la experimentación y también a un acercamiento al resultado, si no total (como en el caso de Nebrija Escena), sí parcial.

Si el aula se convierte en ese lugar de investigación, el docente debe encontrar las herramientas para que esa búsqueda se realice con una cierta garantía no tanto de encontrar el resultado deseado sino de indagar desde la libertad. El alumno, para poder formarse, debe sentirse libre, no juzgado, no recluido. Y si es capaz de vincular eso que aprende entre las cuatro paredes de una clase con todo lo que acontece fuera de ella, su interés por el estudio aumentará.

La música puede convertirse en una buena aliada en este sentido: acompaña; libera el pensamiento; permite que el alumno se conecte con su ser más íntimo y con el grupo, al mismo tiempo; genera mecanismos de autocontrol y de escucha si se pone al servicio del conjunto. Y, por supuesto, se vincula directamente con el día al día del o la estudiante, puesto que la música, el ruido y los efectos sonoros nos acompañan permanentemente. Individual y colectivamente. La música, como afirma Maquieira, «escuchada en comunidad, creo que puede acercarnos. Si podemos llorar con una canción que no entendemos, a lo mejor también podemos escuchar, empatizar y emocionarnos más allá de las palabras y de nuestras barreras. A lo mejor es un buen comienzo para intentar comprender el mundo» (en prensa).

Si bien es cierto que el vínculo de música y teatro es evidente, creemos que todas las disciplinas son susceptibles de ayudarse de esta poderosa herramienta. El ritmo común sigue patrones físicos e incluso químicos, la secuenciación es matemática o arquitectura puras, el conocimiento de libertad es la base para ejercer una buena abogacía y la poesía de las letras se vincula directamente con un grado en lenguas o en literaturas.

En definitiva, es labor del docente acercarse a los alumnos, saber qué necesitan o cómo puede facilitarles su asistencia a las clases, pero afortunadamente disponemos de recursos que están ahí y que, en ocasiones evitamos por un supuesto respeto a la formalidad (¿es necesaria la formalidad, si aleja al estudiante del interés por una materia?) o por mero desconocimiento. El diálogo entre disciplinas puede abrir ojos, mentes y, tal vez, oídos, de modo que las herramientas que son absolutamente indispensables en determinados estudios puedan penetrar en otros. Al fin y al cabo, la transversalidad, tan de moda en estos días, no es sino la capacidad de conexión y comunicación. Y eso, en el mundo académico, no puede sino convertirnos en mejores docentes.

6. BIBLIOGRAFÍA

Carretero Aguado, Alberto (2018), «Teatro musical: academia y nuevas perspectivas», en Revista Espacio Sonoro n-º 45

http://espaciosonoro.tallersonoro.com/wp-content/uploads/2018/06/01.-Alberto-Carretero_45_2018.pdf

Chéjov, Michael (2015), Lecciones para el actor profesional, Madrid: Alba

Donnellan, Declan (2009), El actor y la diana, Madrid: Fundamentos

Hemsy de Gaiza, Violeta (2004), «La educación musical en el siglo XX», Revista Musical Chilena n.º 201, pp. 74-81

Iglesias Simón, Pablo (2016), «El espacio sonoro y el diseñador de sonido: arte y oficio», en Romera Castillo, José (ed.). Teatro y música en los inicios del siglo XXI. Madrid: Editorial Verbum, págs. 80-101.

http://www.pabloiglesiassimon.com/textos/El_Espacio_Sonoro_Pablo_Iglesias_Simon.pdf

Saenz Abarzuza, Igor (2017), «En defensa de la música contemporánea en el aula de primaria», Revista Espacio Sonoro n.º 43

http://espaciosonoro.tallersonoro.com/wp-content/uploads/2017/10/02.-Igor-Saenz_43_2017.pdf

Pavis, Patrice (2011), El análisis de los espectáculos, Barcelona: Paidós

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014), Diccionario de la lengua española, 24.ª ed., Madrid: Espasa-Calpe

LAS PREFERENCIAS MUSICALES COMO NEXO ENTRE LA ESCUELA Y EL BARRIO: FACTOR DE ESTUDIO PARA UNA TESIS DOCTORAL.

AURORA FERRER JUAN
Universidad de las Islas Baleares

NOEMY BERBEL GÓMEZ
Universidad de las Islas Baleares

JOSEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ
Universidad de las Islas Baleares

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se desarrolla en el marco de la tesis doctoral "Modelos sonoros y preferencias musicales en la educación

primaria: un estudio de caso en el barrio Nou Llevant/Soledat Sud de Palma", en la especialidad artística y musical del programa de

Doctorado en Educación de la Universidad de las Islas Baleares.

La tesis tiene como objetivo principal investigar las preferencias musicales de los agentes educativos participantes, y conocer el

impacto que generan dichas preferencias en sus vidas, en el contexto educativo y comunitario. Los participantes en el estudio son los alumnos de educación primaria, docentes y familiares del

CEIPIESO Pintor Joan Miró y el barrio desfavorecido Nou Llevant/

Soledat Sud de Palma. La construcción de la tesis se fundamenta en el compromiso con la transmisión de valores y el desarrollo de vínculos sociales positivos, así como en la percepción sobre la

capacidad de expresión, la belleza y la pedagogía que residen en los procesos artísticos.

Entre los factores a estudiar en el desarrollo de la tesis se establece el factor que se presenta en esta propuesta, y que pretende analizar las preferencias musicales como nexo de unión entre la escuela y el barrio. Se propone el estudio de las preferencias musicales como

recurso musical capaz de desarrollar la función de unión entre los residentes del barrio y agentes educativos, al tener la potencialidad de poder crear y reforzar vínculos sociales en el contexto escolar y en la comunidad. El desarrollo cultural es una dimensión interdisciplinar que contribuye a la formación integral de las personas,

además de ser una forma de contribución social que favorece la creatividad humana y la capacidad de convivencia en el avance

hacia una sociedad más igualitaria y justa (Cortés, 2017, citado en González, 2017). El arte brinda un sentido para la reciprocidad en la dedicación de espacios y tiempos, que facilitan la creación de

conexiones sociales y vínculos que concretan historias particulares y colectivas (Berbel y Díaz, 2021). Los lenguajes artísticos además de ofrecer recursos para la inclusión social y el desarrollo comunitario, permiten conocer el contexto y pueden actuar como mediadores para la mejora de situaciones individuales, grupales y comunitarias (González, 2017), ya que son una vía de acceso para el conocimiento de los problemas de la realidad actual (Berbel et al., 2020). De igual modo, las expresiones artísticas fomentan el empoderamiento de los residentes para la transformación social, ya que fomentan la expresión individual, creativa y libre de las personas (Delalande, 2007) para ser representadas y reafirmadas musicalmente (Riaño, 2007). La música como elemento artístico, es una herramienta que permite desde la emoción generar sentimientos de pertenencia social, cultural (Regelski y Terry, 2009) y de integración en diversos escenarios sociales.

1.1. Preferencias musicales: significado y dimensión social.

Las preferencias musicales, se pueden definir como el gusto musical específico de las personas, son las canciones, los sonidos y las composiciones musicales preferidas de la gente (Leblanc, 1984; Marín et al., 2021). La edad, el género, la personalidad (Hargreaves et al., 2015), la

condición física, la influencia cultural y las condiciones fisiológicas (Leblanc, 1980) son una serie de factores que influyen en la elección de los gustos musicales. Así como, las preferencias musicales contribuyen al desarrollo afectivo/emocional y permiten sentir, encauzar y expresar emociones de carácter

subjetivo que se han construido a partir de la música (Álamos, 2019).

Se dan tres componentes en una situación de escucha de las preferencias musicales: la persona, la música y la situación auditiva (Hargreaves et al., 2015). Si la situación de escucha se da entre más de una persona, se brinda la oportunidad de poder socializar y establecer vínculos con otras personas de su mismo contexto. La escucha es un proceso implícito en la elección del repertorio de las preferencias musicales y las emociones expresadas a través de estas. Tal y como establece el autor Palacios (2001, p.101) "la experiencia de escuchar, de participar con el oído y de retener en la memoria, conforman nuestro repertorio musical, que es algo parecido a decir <nuestro mapa sentimental>". Por otra parte, la naturaleza del contexto social, las experiencias personales y las condiciones sociales puede influir directamente en la tipología de música que se escucha y en la elección de las preferencias musicales. En este sentido,

Vecina y Oliver (2015, p.3) establecen que "aspectos como las condiciones sociales y la biografía personal resultante, modifican la conducta y trazan una trayectoria vital".

Cabe destacar que la construcción de los aprendizajes puede realizarse mediante la escucha y el diálogo (Wells, 2000). Por tanto, en una situación de escucha de las preferencias musicales combinada con procesos de interacción social, junto con el desarrollo de diálogos musicales, se puede favorecer así la construcción de aprendizajes en contextos socioeducativos a través de la música.

Las preferencias musicales tienen un significado social y cultural (Hargreaves et al., 2015; Schäfer, 2016) que pueden ejercer la función de nexo social, fomentar el desarrollo de la formación de identidades, y favorecer la creación de relaciones sociales positivas (Abrams, 2009) desde la diversidad social y multicultural del barrio. El estudio de la dimensión social permite reconocer los posibles factores de inclusión, los

aprendizajes adquiridos y las experiencias generadas gracias al aprendizaje y la transmisión de las preferencias musicales en la escuela y en el barrio. Los contextos reales ofrecen espacios para la interacción artística y musical (Berbel et al., 2020), y la participación activa de los miembros de una comunidad escolar a través de la transmisión e interacción social sobre las preferencias musicales, permite conocer estilos musicales, tradiciones y valores, y formas de vida que son propias de las diferentes culturas que coexisten en el barrio. A través de sus gustos musicales pueden desarrollar vínculos de cercanía, crear relaciones basadas en la cordialidad y honestidad para una convivencia compartida (Castro y García, 2016), dando reconocimiento y valor a los residentes a través de sus culturas.

1.2. Inclusión social: el valor de la diversidad.

La inclusión social se puede definir como un conjunto de procesos guiados para garantizar la ciudadanía y otorgar los derechos económicos, políticos y sociales correspondientes (Subirats et al., 2009) a todas las personas. Los procesos para la inclusión social procuran reducir y eliminar las barreras para que todo el conjunto de ciudadanos, independientemente cuál sea su raza, origen, cultura o religión, puedan tener acceso en igualdad de oportunidades a

todos los elementos y estructuras del sistema: educación y escuelas, residencia y comunidad, salud y derechos sanitarios, y demás derechos sociales (Booth et al., 2000).

Al hacer referencia al término de inclusión social en educación, según la Unesco (2005) la inclusión social se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, prestando especial atención a las personas en riesgo de exclusión social. La diversidad de grupos sociales y culturas existentes en la sociedad actual, sostienen valores y tradiciones diferentes entre sí, condicionantes que pueden ser causa de exclusión escolar o social (Booth et al., 2000). La diversidad existente en el aula se debe tratar como una normalidad, y requiere que se desarrolle la acción educativa estableciendo a los centros educativos como recursos de la comunidad (Orte et al., 2003). Se trata de reconocer entonces a través de acciones para la inclusión, a la diversidad existente

mediante un enfoque más social, profundo y para desprenderse de estereotipos (Berbel et al., 2020). La inclusión social trata de conseguir la equidad para el desarrollo y la integración social, dentro de la transmisión de valores y una cultura de paz (Blanco, 2006).

La educación y la sociedad constituyen dos fundamentos sociales que están en constante diálogo, donde se desarrollan acciones capaces de transformar, transmitir valores y tradiciones culturales (Marín-Liébana y Botella, 2020). Escuela, familia y sociedad son ejes relevantes e imprescindibles (Leiva, 2011) entre los cuales se pueden desarrollar vínculos sociales (Berbel et al., 2021). La música permite la aplicación de la pedagogía de la diversidad, desde estos tres fundamentos sociales para el desarrollo de estrategias educativas y sociocomunitarias, que trabajen para la igualdad y la integración social de las personas en diversos contextos. En diferentes estudios, se establece que la música fomenta la inclusión de las personas en el aspecto social, religioso o étnico (Bamford, 2006).

La música puede entenderse como una manifestación artística a

través de la cual se puede expresar ideologías, sentimientos y vivencias (Bernabé, 2012). Es un recurso accesible para el conjunto de la sociedad, que puede desarrollar la función de agente multicultural, capaz de contribuir a la formación de relaciones sociales entre

personas de diferentes culturas, y que residen en un mismo espacio comunitario. De igual modo, a través de la interacción musical y el diálogo artístico, se fomenta el conocimiento sobre las características musicales de diferentes estilos, y de la música popular tradicional propia de cada región, para así sensibilizar sobre su importancia, fomentar su valoración y alcanzar el reconocimiento social (Olcina et al., 2020).

Las preferencias musicales como elemento relevante en la investigación musical (Álamos, 2019) pueden ejercer como un criterio en la formación de grupos sociales entre iguales (Hargreaves et al., 2017), posibilitando la creación de conexiones interpersonales de carácter inclusivo (Abrams, 2009). Las preferencias musicales pueden ser una herramienta para la inclusión, bien por ser el tema, la finalidad o el contenido de las interacciones sociales entre los agentes educativos. O bien, por el estilo

musical compartido que puede crear o recuperar experiencias vivenciales y crear así vínculos afectivos. De igual modo, las letras de las canciones preferentes pueden potenciar la interacción y los diálogos artísticos en la escuela y en el barrio, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos y transmitiendo valores para la equidad y la inclusión. Tal y como expone el Decreto 31/2022, del 1 de agosto, por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria en las Islas Baleares (BOIB Núm. 101, 2 d'agost de 2022, p. 31428), se establece que desde la educación artística se y el desarrollo de prácticas artísticas se deben

favorecer el desarrollo del compromiso, la empatía, el esfuerzo, la implicación, el valor del respeto a la diversidad, el disfrute, la responsabilidad y el compromiso en la transformación de las sociedades, de forma que permitan adquirir los alumnos las herramientas y destrezas necesarias para afrontar los retos del siglo XXI.

Cabe resaltar que con la música se pueden enseñar valores, y con la música se permite aprender a elegir los valores con los cuales identificarse (Touriñán y Longueira, 2010, citados en Bernabé, 2012).

1.3. Creación de vínculos entre la escuela y el barrio.

Los alumnos de educación primaria, docentes y familiares desarrollan relaciones sociales estables, a la vez que crean y comparten vínculos entre ellos (Berbel y Díaz, 2021). En este sentido la escuela también se entiende como una comunidad (Vera-Vila, 2007). Se crea una relación familia-escuela como enlace que une a estas dos instituciones, para potenciar la colaboración entre las familias, docentes y alumnos reforzando los canales de participación y enriqueciendo la acción educativa (Castro y García, 2016). Según establecen Berbel y Díaz (2021) el trabajo colectivo entre profesionales e instituciones desde el ámbito educativo, artístico y cultural aporta visibilidad a la escuela (Llevadot-González & Pagès-Santacana, 2018; Robinson, 2013).

Diversos estudios de investigación educativa, establecen los beneficios implícitos en el desarrollo de vínculos entre los integrantes de una comunidad escolar (Epstein, 1995). Tal y como destaca

Boethel et al. (2004, p.15, entrevista a Pianta, 2003), desde el National Research Council se establece que "los niños crecen y prosperan en el contexto de una relación cercana y relaciones confiables que brindan amor y cuidado, seguridad, capacidad de respuesta interacción y estímulo para la exploración". El papel de las familias es importante, ya que sus miembros pueden intervenir en el aprendizaje y en el desarrollo de los vínculos sociales que establecen los niños en la escuela y en su contexto social. Vínculos, originados entre iguales que pueden formar relaciones de amistad, o bien pueden ser vínculos con los docentes, vecinos y demás miembros de la comunidad en general (Boethel, 2004). Tal y como establecen Orte et al. (2003, p.5) "es importante considerar a otros agentes de socialización como la familia, los medios de comunicación, el barrio, los iguales, etc. potenciando sus funciones socializadoras a todos estos agentes". Cabe destacar además, que personas e instituciones del barrio de residencia pueden apoyar a los niños en situación de vulnerabilidad social, a través del desarrollo de la competencia

social e intervenciones sociales para cambiar la situación de riesgo, hacia una situación de equilibrio y protección social (Shonkoff & Phillips, 2000; Boethel, 2004).

Son diversos los estudios que recogen los beneficios que implica el desarrollo de relaciones sociales con la comunidad escolar, ya que las familias afianzan una parentalidad positiva. En el caso de los docentes, se encuentran más valorados e implicados y pueden

desarrollar relaciones interpersonales más positivas con el resto de miembros de la comunidad, constituyendo así una escuela más participativa, plural y democrática gracias al desarrollo de la competencia social (Castro y García, 2016).

2. OBJETIVOS

A continuación, se presentan los objetivos enmarcados en el desarrollo del factor de estudio de las preferencias musicales como nexo entre la escuela y la sociedad:

- Identificar la función positiva de las preferencias musicales como medio de cohesión social e inclusión en la escuela y en el barrio.
- Analizar las canciones, composiciones y estilos musicales preferentes que se incluyen en los procesos de interacción social para la inclusión en la escuela y en el barrio.
- Identificar y analizar los factores -aprendizajes, emociones, experiencias- que facilitan los procesos de inclusión social a partir de la escucha y transmisión de las preferencias musicales en los contextos socioeducativos.

2.2. Metodología

La metodología para la fundamentación del trabajo depende de la naturaleza de la investigación (Corbetta, 2003). La propuesta que se presenta se desarrolla entre las áreas musical y social, debido a ello se determina la aplicación de una metodología mixta para el desarrollo de la investigación que combine el estudio, la obtención, el análisis y la vinculación de datos cuantitativos y cualitativos (Faure, 2019). En el desarrollo de la aplicación de la metodología de investigación intervendrán cinco elementos fundamentales (Páramo, 2018):

- epistemológico: conocimiento y evidencia de las realidades sobre las preferencias musicales en el contexto de la escuela y la comunidad.
- teórico: fundamentación teórica y base de literatura existente.
- método: investigación con una metodología mixta que se aplicará para poder alcanzar una mayor comprensión (Creswell, 2009) de la realidad de los participantes en el contexto escolar y comunitario, y su implementación permitirá obtener una mayor fiabilidad en el estudio y en la concreción de los resultados.
- la interpretación: los datos de carácter cuantitativo obtenidos durante el desarrollo de la tesis, serán tratados mediante la

estadística descriptiva, y los datos cualitativos se analizarán según los principios de Taylor y Bogdan (1987).

- la tecnología: los datos de carácter cuantitativo obtenidos durante el desarrollo de la tesis, serán tratados mediante el programa SPSS. Los datos cualitativos se analizarán a través del programa Nvivo.

En la interpretación de los datos cualitativos, y siguiendo los principios de Taylor y Bogdan (1987) establecen que la metodología cualitativa aplicada debe ser:

- Inductiva, ya que los investigadores desarrollan conceptos partiendo de los datos, siguiendo un diseño de investigación flexible.
- Holística, ya que el investigador estudia a las personas en su ciclo natural evolutivo. Una metodología que trata de comprender a las personas dentro de su propio ambiente.
- Objetiva, obligando al investigador a apartar sus propias creencias y opiniones.
- Plural, ya que para el investigador todas las perspectivas son valiosas.
- Humanista, la forma en la que el investigador analiza a las personas influye en su propia visión de las mismas.

La metodología mixta en su dimensión cualitativa, permite una investigación y comprensión de actos y hechos socioeducativos, con una organización del conocimiento (Ibáñez, citado en Pérez, 2002). Al tratarse de una propuesta que tiene en cuenta elementos subjetivos, emocionales y humanos de las personas, se decide aplicar la metodología mixta. que en su dimensión cualitativa según nos indica el autor Martínez (2000, p.8, citado en Meza, 2006, p.757) se:

Esta metodología enfatiza la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este enfoque estima la importancia de la realidad, tal y como es vivida por el hombre, sus ideas,

sentimientos y motivaciones; intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Por tanto, lo cualitativo no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

Por otra parte, el proceso metodológico de investigación que se desarrolla en la presente propuesta sigue el procedimiento y los principios del construccionismo social, que tal y como sugiere Páramo (2018, p.2) "el construccionismo social sostiene que el investigador crea a través de la interacción las realidades que constituyen los lugares donde se recogen los materiales empíricos, son estas prácticas las que producen dichos materiales y las interpretaciones teóricas del mundo".

Para llevar a cabo la obtención y recogida de datos, se desarrollarán diferentes cuestionarios o entrevistas atendiendo a las características y necesidades que presente cada grupo de estudio. Para los alumnos de educación primaria se diseñará un cuestionario para su aplicación presencial, para los familiares se diseñará un cuestionario en línea. Finalmente, para los maestros se realizarán entrevistas semiestructuradas y grupos de debate, para generar así espacios de reflexión y de intercambio de perspectivas sobre las preferencias musicales. En la dimensión de la investigación cuantitativa, se desarrollarán cuestiones con preguntas cerradas, o bien preguntas con respuestas de carácter numérico (Creswell, 2009). Como ejemplos de las preguntas a formular pueden establecerse las siguientes: preferencias musicales y frecuencia de uso en la interacción social en la escuela o en la comunidad; preferencias musicales y su frecuencia de uso para hacer amigos en la escuela o en el barrio; o bien, preferencias musicales y su frecuencia de uso para la formación de grupos sociales o para la adhesión a estos. Por otra parte, en el área de investigación cualitativa se desarrollarán preguntas de respuesta abierta (Creswell, 2009), para facilitar la libre expresividad de las narrativas de los participantes. Como ejemplos de las preguntas a formular se pueden exponer los siguientes ejemplos: sentimientos de inclusión y pertenencia a grupos sociales gracias a la transmisión y difusión de las preferencias musicales; aprendizajes y experiencias vividas a partir de la transmisión y difusión de las preferencias musicales que han facilitado la interacción

o inclusión social; sentimiento de pertenencia a la escuela o al barrio generado a partir de las preferencias musicales.

Cabe destacar que la aplicación del cuestionario presencial en grupos ya predeterminados de alumnos de educación primaria, que se encuentran en convicencia escolar, permitirá la detección de posibles vínculos sociales existentes y que se han originado a partir de la escucha y trasmisión de las preferencias musicales en contextos educativos, de ocio y en el barrio de residencia. De igual modo sucede con el grupo de participantes de los familiares, la implementación del cuestionario a residentes de una misma comunidad, permitirá detectar los posibles vínculos sociocomunitarios generados a partir de sus preferencias musicales.

La muestra de participantes está formada por:

- alumnos de educación primaria, 7 a 11 años, del CEIPIESO Pintor Joan Miró.
- docentes de educación primaria, tutores y especialistas del CEIPIESO Pintor Joan Miró.
- familiares del barrio Nou Llevant/Soledat Sud de Palma.

Las variables de las características de la muestra que se tendrán en cuenta para la interpretación de los resultados serán: la edad, la procedencia, el curso escolar, el origen cultural, el grupo de los participantes (alumnado, docentes o familiares). El barrio y el centro educativo participantes en el estudio, presentan una pluralidad de culturas y una gran diversidad en la procedencia de sus integrantes. El nivel económico de los residentes es en su gran mayoría bajo o muy bajo, donde muchas de las familias son inmigrantes, se encuentran en situación de vulnerabilidad social y padecen dificultades económicas (Tomás y Orcera, 2020, citados en Berbel y Díaz, 2021). Cabe destacar que las características de las familias como son el nivel socioeconómico, la cultura y sus orígenes pueden influir en el desarrollo de los procesos de socialización de los niños (Boethel, 2004) y en su desarrollo de la competencia social.

Para la detección de los posibles vínculos sociales y afectivos originados gracias a la transmisión de las preferencias musicales, se tendrá en cuenta la red de canales de comunicación desarrollados entre los

distintos agentes participantes dentro del contexto escolar y en el barrio. En el desarrollo del estudio se tendrán en cuenta las siguientes correlaciones:

Alumnos, docentes y escuela: vínculos sociales y/o afectivos entre los alumnos y los docentes en procesos educativos formales, pero también en tiempo de ocio y recreo en la escuela.

Familiares, docentes y escuela: teniendo en cuenta la normativa española, la participación de las familias en la escuela está regulada con la Ley Orgánica 8 de 1985, ley que regula el derecho a la educación, y establece la participación formal de las familias en órganos de representación, mediante el consejo escolar del centro. Así como, se encuentran las asociaciones de padres y madres (Castro y García, 2016). Las familias mantienen una relación, más o menos estable, con los docentes para el seguimiento del proceso educativo de los alumnos y su bienestar en la escuela. Todo ello en su conjunto, ofrece la posibilidad de crear vínculos sociales entre alumnos, docentes y familiares en la escuela.

- Alumnos, docentes, familiares y escuela: las familias participan en actividades organizadas dentro de la escuela, junto con la intervención de los alumnos y docentes. La participación en actividades por parte de las familias inmigrantes en la escuela, cada día desarrolla una mayor influencia en el contexto escolar, sobre todo si son actividades organizadas para la valoración de la diversidad cultural como elemento enriquecedor para la convivencia socioeducativa (Leiva, 2011).

Alumnos, docentes, vecinos y barrio: en el desarrollo de actividades escolares o extracurriculares contextualizadas en el barrio, los alumnos, docentes y vecinos del barrio que participen pueden establecer lazos sociales.

- Alumnos, familiares, vecinos y barrio: desarrollo de vínculos en la convivencia familiar y en la vida diaria en el barrio de residencia.

3. RESULTADOS

En el proceso de elaboración de los resultados de la presente propuesta, se espera dar respuesta a los objetivos planteados. Para ello, se espera concretar con los datos obtenidos la prevalencia, uso e inclusión de las preferencias musicales en procesos educativos formales, no formales e informales. Así como, se pretende poder concretar también la prevalencia, uso e inclusión de las preferencias musicales en el desarrollo de procesos de interacción social de los agentes participantes, en espacios escolares y en el barrio de residencia.

Al tener en cuenta en el desarrollo del estudio, las características del nivel socio económico de las familias, sus orígenes y culturas, se espera poder relacionar estos factores con la elección de las preferencias musicales, y cómo pueden influir en el desarrollo de procesos de socialización e inclusión en la escuela y en el barrio.

Por otra parte, se esperan detectar los principales factores (aprendizajes, experiencias, etc.) originados a partir de la escucha y la transmisión de las preferencias musicales, factores que según las evidencias obtenidas faciliten la integración social en la escuela y en la comunidad. También se pretende presentar la clasificación y el análisis de los estilos y composiciones musicales que se han aplicado en procesos de interacción social y que tengan la capacidad de fomentar la inclusión. Así como también, se esperan identificar las emociones y sentimientos de pertenencia a la escuela y a la comunidad generados entre los participantes gracias a la vinculación con sus gustos musicales.

Por último, se esperan identificar los lazos positivos de cohesión social originados a partir del diálogo musical en la transmisión y difusión de las preferencias musicales, para la creación de vínculos y refuerzo del entramado social educativo, cultural y de la comunidad. Y así, con todo el conjunto de evidencias obtenidas, poder determinar si la música y sus preferencias son un nexo real entre la escuela y el barrio.

8. REFERENCIAS

Abrams, D. (2009). Social identity on a national scale: Optimal distinctiveness and young people's self-expression through musical prefe-

rence. Group Processes & Intergroup Relations, 12(3), 303-317.

Álamos, J. E. (2019). Música en la vida de los adolescentes: una aproximación a las implicancias pedagógicas que poseen las preferencias musicales de los jóvenes para el aula de Educación Musical en Enseñanza Media. Revista Actos, 1(1), 88-101.

Bamford, A. (2006). The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education, Nueva York, Waxmann Munster.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.

Bernabé, M.M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo, 107-127.

Berbel-Gómez, N., & Díaz-Gómez, M. (2021). 'Mi Barrio-Mi Escuela'Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia. Multidisciplinary Journal of Educational Research, (11),77-101.

Berbel-Gómez, N., Murillo-Ribes, A. y Riaño-Galán, M.E. (2020). Cuando el

barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente. Revista Electrónica de LEEME, 46, 49-71.

Berbel, N., Jaume, M., Riaño, M.E., Murillo, A. y Díaz, M. (Coords.). (2021).

Experiencias artísticas comunitarias en educación. Creando vínculos

Escuela, Universidad y Sociedad. Ediciones Morata.

Boethel, M. (2004). Readiness: School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis, 2004. Southwest Educational Development Laboratory.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participa-ción en las escuelas.

Castro-Zubizarreta, A., & García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 9(18), 193-208.

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.

Decreto 31/2022, del 1 de agosto, por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria en las Islas Baleares. Gobierno de las Islas Baleares. Islas Baleares, España.

Delalande, F. (2007). De la exploración sonora a la invención musical. Creatividad en educación musical, 71-76.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. Phi delta kappan,76(9), 701.

Faure, A. (2019). Modelos Sonoros y Preferencias Musicales en la Adolescencia. Un estudio en el área urbana de Barcelona.[Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.Barcelona, España.

Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura económica.

González, A. M. (2017). La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario. Ediciones Octaedro.

Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2015). How and why do musical preferences change in childhood and adolescence. The child as musician: A handbook of musical development, 303-322.

Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2017). The changing identity of musical identities. Handbook of musical identities, 3-23.

LeBlanc, A. (1980). Outline of a proposed model of sources of variation in musical taste. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 29-34.

LeBlanc, A. (1984). Selecting a response mode in music preference research.Contributions to Music Education, (11), 1-14.

Leiva, J. J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana inclusiva. Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales,69(134), 5-30.

Leiva, J. J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. Contextos educativos: Revista de educación, (14), 119-133.

Llevadot González, M., & Pagès Santacana, A. (2018). Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. Revista Iberoamericana de Educación, 2018, Vol. 77, Núm. 1.

López-Peláez, M. P., Martínez-Morales, M., Moreno-Montoro, M. I., & Tirado de la Chica, A. (2018). Historias de mi barrio: contemporary art in a community at high risk of social exclusion. Educational Review, 70(5), 565-583.

Marín-Liébana, P., & Botella Nicolás, A. M. (2020). Las preferencias musicales de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico. Revista Internacional de Educación Musical, 8(1), 15-24.

Marín Liébana, P., Blasco Magraner, J. S., & Botella Nicolás, A. M. (2021). Las preferencias musicales de los estudiantes: hacia un reconocimiento de sus identidades culturales. Vivat Academia, 2021, vol. 154, p. 43-67.

Meza, M. R. (2006). Reseña de" La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico" de Miguel Martínez M. Educere 10(35), 757-758.

Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J., & Ferreira, M. (2020). La Educación Intercul-tural: La música como instrumento de cohesión social. Revista de Educación Inclusiva, 13(1), 288-311.

Orte, C., Ballester,L., & Oliver, J. L. (2003). Estrategias para la resolución de conflictos. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profeso-rado, 6(2), 5.

Palacios, F. (2001). Orden, memoria y creatividad en la audición musical. In La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad (pp. 95-104). Subdirección General de Información y Publicaciones.

Páramo, P. (2018). La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información. Universidad Piloto de Colombia.

Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. Revista española de salud pública, 76, 373-380.

Regelski, T. A., & Gates, J. T. (Eds.). (2009). Music education for changing times: Guiding visions for practice (Vol. 7). Springer Science & Business Media.

Riaño, Mª.E. (2017). Creación sonora a partir de las narrativas biográficas

en el aula de música: narrativas sonoras. En M.Díaz & A. Murillo. La mecánica de la creación sonora, 109-134. Valencia: Institut de Crea-tivitat i Innovacions Educatives de la Universitat de Valencia.

Robinson, A. H. (2013). Arts integration and the success of disadvantaged students: A research evaluation. Arts Education Policy Review, 114(4), 191-204.

Schäfer, T. (2016). The goals and effects of music listening and their relationship to the strength of music preference. PloS one, 11(3).

Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press.

Subirats, J., Alfama, E., & i Pineda, A. O. (2009). Ciudadanía e inclusión socialfrente a las inseguridades contemporáneas. La significación del em-pleo. Documentos de Trabajo (Fundación Carolina), (32), 133-142.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de in-vestigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Paris: UNESCO.

Vecina, C., & Oliver, J.L. (8 y 9 de Septiembre de 2015). Trayectorias de socialización juvenil y factores de segregación urbana. [Discurso principal]. I Encuentro Internacional Jóvenes e Inclusión "Juventud en riesgo, un riesgo para Europa", Santiago de Compostela (España).

Vera-Vila, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En La escuela en la comunidad: La comunidad en la es-cuela, 11-38. Graó.

Wells, G. (2000). Dialogic Inquiry in Education: Building on the legacy of Vygotsky. En C. Lee y P. Smagorinsky (Eds.), Vygotskian perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning Through Collaborative Inquiry. (pp. 51-85). New York: Cambridge University Press.

COMPRENSIÓN COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA TRAS UNA PROPUESTA MUSICAL DESENCHUFADA

CARMEN MARÍA SEPÚLVEDA DURÁN
Universidad de Córdoba

AZAHARA ARÉVALO GALÁN
Universidad de Córdoba

NURIA CANTERO RODRÍGUEZ
Junta de Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Desde la llegada de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, las distintas instituciones se han volcado en promover la enseñanza de las habilidades computacionales en los estudiantes de diferentes grados. Actualmente, el paradigma en Educación Primaria se ha centrado en el desarrollo del Pensamiento Computacional. Esto hace referencia a que los estudiantes adquieran habilidades y procesos cognitivos de las ciencias computacionales, además del desarrollo de la Comprensión Computacional, para su uso en los problemas de la vida diaria. En este aspecto, la disciplina musical como parte del área de Artes, y esta a su vez, como área *STEAM,* juega un papel positivo para el desarrollo de las citadas habilidades.

En este trabajo se expone los resultados de un estudio en el que se evalúa el desarrollo de la Comprensión Computacional en estudiantes de Educación Primaria. Estos estudiantes realizaron una propuesta didáctica de actividades musicales desenchufadas organizadas en cuatro tareas. A lo largo de ellas, se recogieron datos cualitativos, utilizándose por parte de los investigadores una adaptación de la *Rúbrica SSS* (Bers, 2010). Al finalizar el análisis, se observa que los resultados obtenidos fueron positivos, destacando un desarrollo de la Comprensión Computacional

favorable en todos los estudiantes a lo largo de la realización de la propuesta musical desenchufada. Los resultados son desgranados en cuanto a características de contexto, género y nacionalidad y se pone en valor la necesidad de contar con la música como una disciplina de primer nivel.

2. LA MÚSICA EN LAS STEAM

La denominación del aprendizaje competencial llegó a España de la mano de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). Aunque en la legislación anterior (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990) ya hablaba del término *"capacidades"*, no es hasta 2006 que se comienza a introducir en el ámbito educativo de la necesidad de ser un individuo *competente.* Así, la LOE introdujo por primera vez el desarrollo de la competencia básica *"en tecnologías de la información y la comunicación"*, cuyo objetivo primordial era una alfabetización digital basada en el uso y familiaridad de distintos dispositivos electrónicos o digitales. En esta línea, se dotaron a los centros educativos de ayudas que permitiesen convertirse en los denominados "centros TIC", que contaban, en el mejor de los casos, con un ordenador por estudiante. Hoy en día, tras varios cambios normativos y desarrollo de acuerdos europeos, además de los cambios y avances económicos y sociales a nivel global, este objetivo ha cambiado su eje.

Actualmente, el uso de dispositivos son una constante en nuestro día a día tan extendida (teléfonos móviles, portátiles, redes sociales, navegadores, pizarras digitales interactivas, tablets, relojes inteligentes, asistentes inteligentes, etc.) en comparación con el contexto del año 2006, que no es una prioridad la enseñanza del uso de un dispositivo concreto en el ámbito educativo. Actualmente, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, contamos con la competencia clave *"competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería"* de forma diferenciada a *"competencia digital".*

La citada competencia se recoge en la normativa junto a sus acrónimos ingleses *"STEM"*. Sin embargo, en las más recientes publicaciones científicas, existe un amplio consenso en referirse a las mismas como

"STEAM" (Castro-Rodríguez y Montoro, 2021). En este último término se incluyen las áreas de Artes como necesaria para este desarrollo competencial.

La competencia STEAM se centra en el desarrollo del pensamiento matemático, en el acercamiento al método científico, en comprender el poder transformador del uso de la tecnología. En Educación Primaria tiene como uno de los objetivos primordiales el desarrollo del denominado Pensamiento Computacional, así como de habilidades, destrezas y comprensión propias de las ciencias de la computación. La madurez cognitiva y académica de esta etapa educativa no permite iniciar a los estudiantes de forma directa en el uso de programas específicos sobre programación o uso de robots. Sin embargo, sí se les puede comenzar a alfabetizar computacionalmente en las habilidades necesarias para ello, y, además, que hagan uso de dichas habilidades en contextos cotidianos.

Es decir, el objetivo es que el alumnado adquiera una serie de aptitudes que suelen utilizarse en las ciencias computacionales, y sean capaces de aplicarlo en la resolución de problemas complejos del día a día. Por lo tanto, la competencia STEAM en Educación Primaria busca estimular el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivos que permitan a los estudiantes desenvolverse en la vida diaria.

De manera específica, las leyes educativas en referencia a la Educación Primaria en España, trasladan la importancia de trabajar el Pensamiento Computacional de forma transversal. Así, la disciplina musical en este contexto gana relevancia, ya que, gracias a su capacidad interdisciplinar, puede ponerse al servicio de dichas exigencias para promover el desarrollo de las habilidades computacionales junto a la culturalización musical de los estudiantes.

3. PROPUESTA MUSICAL DESENCHUFADA

Para la realización de este estudio se diseñó una propuesta musical de carácter desenchufado. Cuando se habla de actividades *desenchufadas* se hace referencia a las *unplugged activities,* (nombradas así por Bell y Vahrehol en 2018), que hacen referencia a que trabajan las habilidades computacionales, pero no hacen uso de dispositivos digitales ni

electrónicos específicos. Estas actividades musicales fueron diseñadas teniendo en cuenta las habilidades computacionales básicas (Bocconi, et al., 2022) y su relación con los procesos cognitivos propios de la enseñanza musical.

Las actividades diseñadas para la propuesta fueron:

- De carácter puramente musical y ligado al desarrollo de habilidades computacionales: solfear, completar compases, figuras musicales equivalentes, etc.
- Diseño de tableros musicales computacionales.
- Diseño de retos musicales con carácter computacional: actividades de temática y contenido musical, a modo de acertijo, que trabajan las habilidades de la computación.

La propuesta de actividades se desarrolló en el curso 2021/2022 en centros públicos de Infantil y Primaria de Andalucía. Las actividades diseñadas cumplían con las premisas de las actividades desenchufadas (Bell y Vahrenhol, 2018). Estas premisas se resumen en actividades colaborativas, sin usar dispositivos, haciendo uso de materiales de bajo costo, enfocadas en igualdad hacia los niños y las niñas, no discriminando entre etnia, raza o religión.

Las actividades musicales se diseñaron teniendo en cuenta experiencias previas que pueden consultarse en la literatura científica. Así, uno de los mayores referentes sobre actividades desenchufadas son la plataforma *CS Unplugged* (Bell y Vahrenhol, 2018). En esta plataforma puede encontrarse un compendio de actividades de carácter desenchufado, así como enlaces a vídeos de experiencias y material descargable gratuito. En España contamos con la plataforma *Programamos*, que posee un objetivo similar a la plataforma australiana, aunque amplía el repositorio con actividades y recomendaciones del uso de programas específicos y robots educativos. De especial mención es el proyecto *Piens@ Computacion@LLmente* (Herrero, et al. 2019) de la Universidad de la Laguna, que promueve la aplicación de actividades y cuadernillos de pensamiento computacional de manera desenchufada, haciendo hincapié en el acercamiento de las niñas a las áreas de ciencias.

4. LA COMPRENSIÓN COMPUTACIONAL

Para hablar de comprensión computacional es necesario basarnos en los principios de la Teoría de la Comunicación (Otero, 2020). La comprensión es un proceso cognitivo complejo que permite el entendimiento en el lector u oyente (receptor) de lo que se está comunicando (mensaje) que procede de un texto o hablante (emisor) a través de algún tipo de canal.

Bers (2010) hace referencia a la comprensión computacional como la capacidad de entender y aplicar, por parte de los estudiantes los distintos procesos y habilidades de la computación. Sobre estos procesos pueden encontrarse multitud de clasificaciones y subclasificaciones (Bocconi, et al., 2022), que al fin y al cabo conforman un nuevo lenguaje (lenguaje computacional o lenguaje de programación) que puede utilizarse para la resolución de problemas cotidianos. De todos ellos, la propuesta musical desenchufada que se llevó a cabo en el estudio se centró en los siguientes para Educación Primaria:

- Aplicación de algoritmos o secuencias: Entendemos como algoritmo al conjunto de pasos o instrucciones de manera ordenada que permite resolver un problema. Como símil al lenguaje escrito, sería conocer cómo se deben comenzar a combinar las letras para poder escribir palabras y oraciones.

- Dentro de las secuencias, se practicaron distintos tipos (Román-González, 2015):

- Bucles: hacen referencia a secuencias que se repiten varias veces. Estos pueden contabilizarse en número de veces (ejemplo: hacer cinco veces saltar y palmada) o utilizando una instrucción con “hasta” (ejemplo: hacer saltar y palmada hasta oír sonido agudo).

- Condicionales: son instrucciones que poseen una restricción o requerimiento. Generalmente se formulan con “si”. Por ejemplo: “Si aparece un silencio de negra, deben continuar dos corcheas”. Los condicionales pueden ser simples (como en el ejemplo) o compuestos. Sin embargo, en esta propuesta se ha

centrado el trabajo en los condicionales simples por la madurez académica de los estudiantes.

- Función: se denomina función a una secuencia prediseñada o previamente establecida, que se utiliza en otras secuencias. Por ejemplo, en una danza tenemos que realizar un paso adelante y palma. Podemos establecer una función que se llame "Paso 1" que englobe estas dos acciones. De esta forma, en la explicación de la danza puedo utilizar esta función en mitad de otras secuencias: saltar, paso 1, agachar.

- Depuraciones: Hace referencia al proceso de revisión de los algoritmos o secuencias aplicados, buscando en este proceso posibles errores. En el lenguaje escrito, sería el proceso de revisión del texto, búsqueda de faltas ortográficas, revisión de la coherencia del texto, etc.

- Generalización: Consiste en aplicar a problemas similares, conjunto de algoritmos o secuencias conocidos previamente. Podría compararse en el lenguaje escrito con la aplicación de las normas de ortografía, el uso de fórmulas de redacción en textos similares, etc.

En este trabajo, al no contar con estudiantes pre-alfabetizados computacionalmente, se optó por trabajar en la propuesta estas tres habilidades expuestas por ser las más básicas.

Bers (2010) recoge en su trabajo dos componentes de la Comprensión Computacional: El nivel de independencia de los estudiantes ante la tarea computacional diseñada y el nivel de comprensión computacional propiamente dicho. Ambos datos se complementan entre sí, ya que, a mayor nivel de independencia ante la tarea, mayor es el nivel de comprensión computacional adquirido.

A nivel lingüístico, la literatura clasifica el nivel de comprensión en tres etapas (Gordillo y Flórez, 2009):

- Comprensión literal: Es la comprensión básica que permitirá avanzar al resto de niveles de comprensión. Es el nivel en el que se puede decodificar la palabra y entender su significado.
- Comprensión inferencial: Permite comprender que a partir de la información dada se deriva otra información subjetiva o que deriva de ella. En este caso, el receptor formula el resto de la información a partir de conocimientos o habilidades previas, de su experiencia personal, de su propia reflexión.
- Comprensión crítica: Es el nivel de comprensión más complejo. Permite contextualizar el mensaje y valorar su contenido. Hace que el receptor se posicione en una actitud de cuestionamiento, utilice argumentaciones y conclusiones sobre el mensaje.

Bers (2010) diferencia la comprensión computacional en una clasificación similar. Podemos observar que la categorización es similar a la de la Teoría de la Comunicación:

- *Sintáctico:* El estudiante entiende algoritmos individuales, pero no sabe elegirlos ni combinarlos para lograr el objetivo de la actividad.
- *Semántico*: El estudiante entiende los algoritmos y entiende que su combinación en secuencias puede dar un resultado, aunque no logre el objetivo específico de la actividad.
- *Sistémico*: El estudiante entiende los algoritmos, es capaz de elegirlos y combinarlos en secuencias dando como resultado el objetivo de la actividad.

A partir de esta información, en este trabajo se analiza el nivel de Comprensión Computacional del que parten los estudiantes de la muestra y hasta que nivel se desarrollan, teniendo en cuenta que realizan una propuesta musical desenchufada.

5. OBJETIVOS

Para la realización de este estudio se marcaron una serie de objetivos. El objetivo general es analizar el desarrollo de la Comprensión Computacional en los estudiantes de Educación Primaria que realizan la propuesta musical desenchufada. Como objetivos específicos, se derivan:

- Diseñar una propuesta didáctica musical de carácter desenchufado para estudiantes de Educación Primaria y efectuar su aplicación en el aula.
- Realizar cuatro mediciones a lo largo del curso escolar con la *Rúbrica SSS* (Bers, 2010) sobre los estudiantes que realizan la propuesta.
- Comprobar el desarrollo del nivel de Comprensión Computacional a lo largo del curso académico.
- Analizar otras variables relacionadas con características sociales (contexto, género, procedencia).

6. METODOLOGÍA

6.1. MÉTODO

Se diseñó un estudio de carácter cualitativo, para el que fue necesario la adaptación del instrumento de medida utilizado (se detalla en el apartado 6.3. Instrumento). La propuesta musical desenchufada se organizó en cuatro tareas de distinta dificultad en las que debían aplicar comandos computacionales sobre algoritmos y secuencias, depuración y generalización sobre los que se ha detallado en apartados anteriores.

6.2. MUESTRA Y VARIABLES

La muestra la conformaron 150 estudiantes de Educación Primaria, todos de 3º ciclo de estas enseñanzas. Los estudiantes pertenecían a cuatro centros públicos de enseñanzas de infantil y primaria de Andalucía. Se tuvieron en cuenta para el análisis las características intrínsecas del grupo: Si pertenecían a contexto rural o urbano, diferencias de género y

procedencia demográfica. En este último grupo se diferenció entre los estudiantes que eran de nacionalidad española o extranjera. De esta forma, la muestra queda dividida en:

- Según el contexto:
- Estudiantes de contexto rural: 30
- Estudiantes de contexto urbano: 120
- Según el género:
- Estudiantes de género femenino: 88
- Estudiantes de género masculino:62
- Según procedencia:
- De nacionalidad española: 117
- Otras nacionalidades:33

6.3. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para recoger los datos a lo largo de las distintas tareas fue una adaptación de la *Rúbrica SSS* (Bers, 2010). Este instrumento se ha utilizado y adaptado en otros estudios, considerándose de gran utilidad cuando la población de estudio no posee madurez suficiente como para rellenar de manera fiable cuestionarios o redactar impresiones (Muñoz-Repiso, 2019). En este sentido, los investigadores son quienes toman los datos de forma directa.

La rúbrica posee un primer apartado de toma de datos, en la que se presentan afirmaciones que deben ser respondidas por parte del investigador en respuestas de tipo Likert. Esta parte evalúa el nivel de independencia de los estudiantes para resolver las tareas computacionales propuestas. La escala utilizada en esta parte fue la siguiente:

- 5: El estudiante logra el objetivo de la actividad sin ayuda.
- 4: El estudiante logra el objetivo de la actividad con la mínima ayuda.
- 3: El estudiante logra el objetivo de la actividad con ayuda sistemática.
- 2: El estudiante logra el objetivo de la actividad con ayuda significativa.

- 1: El estudiante logra el objetivo de la actividad siguiendo instrucciones paso a paso.
- 0: El estudiante no logra el objetivo de la actividad.
- NE: Apartado no evaluable en esta tarea / actividad.

Las afirmaciones traducidas y adaptadas de Bers (2010) a evaluar por los investigadores fueron:

- Trabaja con determinación hacia el objetivo de la actividad.
- Escribe sus ideas en el algoritmo o secuencias de forma correcta.
- Organiza sus ideas con algoritmo o secuencias correctas.
- Reconoce algoritmos o secuencias incorrectas.
- Intenta solucionar problemas que encuentra al ordenar algoritmos o secuencias.
- Elige código o secuencias correctas que permiten el logro de la actividad, aplicando la generalización conocida de otras tareas.

Tras el análisis de estas afirmaciones, la rúbrica posee una segunda parte en la que se le pide al investigador que marque el nivel de Comprensión Computacional general que el estudiante ha mostrado en la sesión. Estos niveles se dividen en los tres referenciados en el punto cuatro de este trabajo: *Sintáctico* (entender algoritmos individuales, pero no sabe elegirlos ni combinarlos), *Semántico* (entender los algoritmos y entender que su combinación en secuencias puede dar un resultado) y *Sistémico (*entender los algoritmos, elegirlos y combinarlos en secuencias). De las siglas de estos tres niveles se deriva el nombre de la rúbrica "SSS".

6.4. Procedimiento

La propuesta musical desenchufada fue complementada, a lo largo de todo el curso académico, con otras actividades puramente musicales: interpretación musical, discriminación auditiva, danzas, etc. El enfoque cooperativo de las actividades musicales desenchufadas se llevó a cabo

teniendo en cuenta las aportaciones de Bell y Vahrenhol (2018). Así, los grupos de estudiantes se conformaron al azar en cada sesión y cada grupo se formaba entorno a cuatro o cinco miembros. Aunque las actividades se realizaran de forma grupal, los estudiantes tenían que resolver las tareas de forma individual en los cuadernos que les fueron facilitados para ello. De esta forma, fue más sencillo para los investigadores observar y medir cada uno de los ítems de la rúbrica.

Se realizaron mediciones con el instrumento en los meses de octubre, enero, abril y junio del curso 2021/2022. Para ello, fue necesario contar con la colaboración del profesorado especialista de música de los distintos centros educativos y cuatro investigadores. Estos últimos fueron quienes realizaron las mediciones de todos los estudiantes.

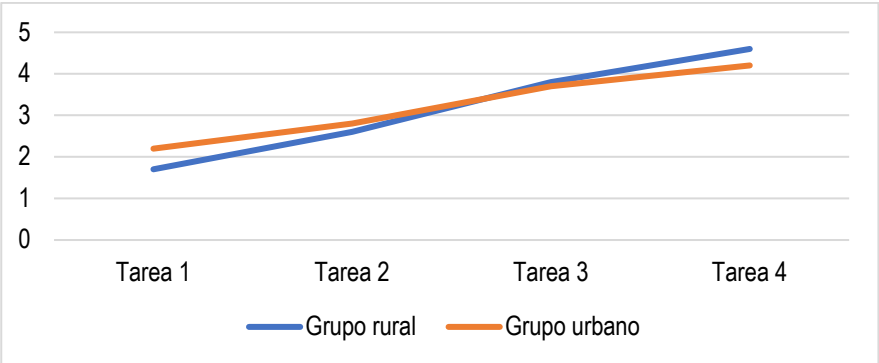
Para el análisis de los datos, se realizaron las medias de los datos numéricos obtenidos en la escala Likert. Esto permitió observar con facilidad el desarrollo de la comprensión computacional de los estudiantes a lo largo de las cuatro tareas.

7. RESULTADOS

El diseño cooperativo de la propuesta musical desenchufada permitió que todos los estudiantes, independientemente de sus características intrínsecas, desarrollaran su nivel de Comprensión Computacional. Esto es posible debido a que los estudiantes con menos nivel de Comprensión Computacional fueron ayudados por el resto de compañeros de grupo.

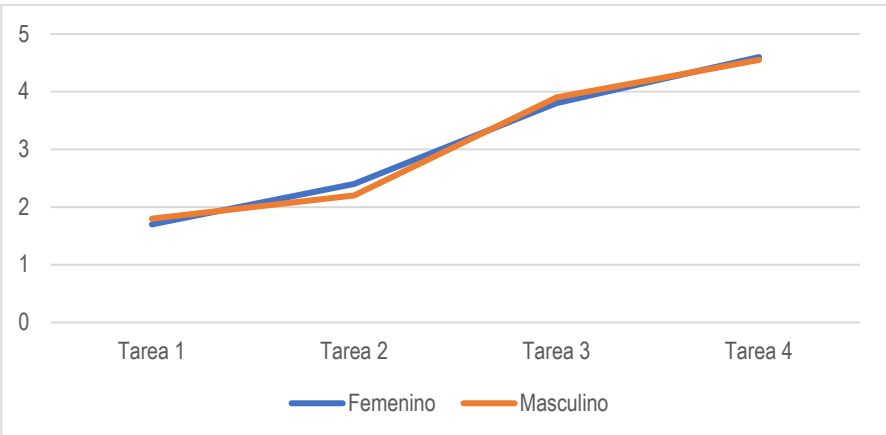
En el gráfico 1 se observa el desarrollo del nivel de independencia de los estudiantes, diferenciándose los datos por contexto rural y urbano. En estos resultados se observan como el grupo rural comenzó con un nivel de independencia más bajo (1’75) frente al urbano (2,5), observándose una evolución positiva de ambos grupos, siendo finalmente mayor el del grupo rural (4,75) frente al urbano (4,25).

***GRÁFICO 1**. Resultados sobre contexto.*



En el gráfico 2 se comparan las diferencias de desarrollo en cuanto al género. De estos datos cabe destacar la similitud de ambos grupos.

***GRÁFICO 2**. Resultados sobre género.*

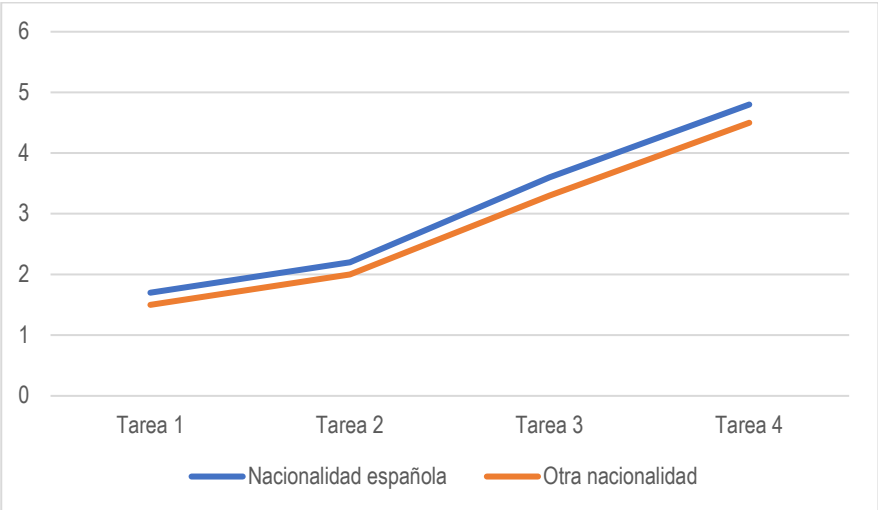


Si observamos el desarrollo del nivel de independencia, en ambos géneros hay predisposición positiva. En la tarea 2 se observa menos puntuación en el grupo masculino (2,2) frente al femenino (2,4).

En el gráfico 3 se detallan las diferencias entre la nacionalidad, observándose un paralelismo entre ambos grupos. El grupo de nacionalidad

española posee un nivel ligeramente mayor de independencia que el de resto de nacionalidades a lo largo de las cuatro tareas desarrolladas:

***GRÁFICO 3**. Resultados sobre nacionalidad.*



Debe tenerse en cuenta que la mayoría de estudiantes de otra nacionalidad no poseen el español como lengua materna, por lo que es comprensible que los enunciados expuestos o el nivel cultural en cuanto a conocimientos musicales varíe entre los estudiantes de nacionalidad española y otras nacionalidades. Sin embargo, a pesar de las posibles dificultades, el desarrollo de independencia es positivo en ambos grupos.

En lo referente a los resultados de Comprensión Computacional, a lo largo de las cuatro mediciones el nivel evolucionó favorablemente del siguiente modo:

- En la primera medición, el 94% de las observaciones correspondieron con un nivel sintáctico (el más elemental de los tres niveles) frente a un 6% que mostraron desde primera hora un nivel semántico (el nivel intermedio).
- En la segunda medición, el 18% de las observaciones continuaron mostrando un nivel sintáctico (nivel inicial), un 77%

correspondieron con un nivel semántico (nivel medio), y el 5% restante mostró un al finalizar las cuatro tareas un nivel de comprensión computacional sistémico (nivel avanzado)

- En cuanto a la tercera medición, no se observaron mediciones a nivel sintáctico (nivel inicial), el 62% mostró un nivel semántico (nivel medio) y el 38% mostró un nivel computacional sistémico (nivel avanzado).
- Finalmente, en la cuarta medición, el 14% de las mediciones correspondieron con un nivel semántico (nivel medio) y el 86% se mostraron en un nivel de comprensión sistémico (nivel avanzado).

Por lo tanto, tras los resultados obtenidos, se valora positivamente la propuesta musical desenchufada empleada. Se establece que la medición obtenida deriva en que las actividades musicales diseñadas dan lugar a un desarrollo óptimo del nivel de independencia y de Comprensión Computacional en la muestra descrita. Además de todo este análisis, todos los estudiantes participantes finalizaron el curso académico con resultados positivos en la disciplina musical, por lo que además de todo lo expuesto, hubo una adquisición de saberes básicos curriculares en relación con la materia.

8. DISCUSIÓN

Los datos expuestos en este trabajo son de carácter descriptivo, por lo que sería de interés complementarlo con un estudio estadístico que permitiese conocer la significatividad de los mismos, además de ampliar los resultados con otras experiencias similares. En la literatura científica se cuenta con trabajos que permiten la evaluación del Pensamiento Computacional y la Comprensión Computacional en estudiantes, tales como el *Computational Thinking Test* (Román-González, 2015), u otros instrumentos como *Competent Computational Thinking Test* (El-Hamamsy, et al. 2022) o *TechCheck* (Relking et al. 2020).

Los resultados del trabajo muestran que las dinámicas cooperativas han permitido un desarrollo igualitario de la independencia y Comprensión

Computacional en los estudiantes de Educación Primaria que participaron en el proceso. Debemos tener en cuenta la diversidad de nacionalidades presentes en los estudiantes y la poca variabilidad de los datos en contraste con la nacionalidad española. Autores como Pérez-Sánchez y Poveda-Serra (2008) recogen en su trabajo como el enfoque cooperativo hace posible un aprendizaje equitativo con independencia del nivel de diversidad que exista en un grupo de estudiantes.

En cuanto al género, en los resultados se observa que tanto masculino como femenino han evolucionado de manera igualitaria. En la literatura científica, se recoge que de manera general se observan puntuaciones más pronunciadas en cuanto al desarrollo de habilidades computacionales en el género masculino de manera correlacionada con el uso de videojuegos (Álvarez-Rodríguez, 2017). Sin embargo, cada vez está más presente que el aprendizaje se desarrolla de forma independiente al género y que las posibles diferencias de aprendizaje entre masculino y femenino están ligadas al desarrollo cultural y contextual que lo engloba (Sun et al. 2021).

9. CONCLUSIONES

Los cambios en la legislación educativa han derivado en la necesidad de desarrollar el Pensamiento Computacional desde los primeros años de escolarización. El Pensamiento Computacional hace referencia a la adquisición de habilidades, destrezas y comprensión propias de las ciencias computacionales, pero en los primeros años educativos se centra en su aplicación para resolver problemas cotidianos del día a día.

En este contexto, desde la disciplina musical pueden diseñarse propuestas desenchufadas para cumplir con las exigencias de las nuevas normativas educativas. De esta forma, además de trabajar de forma transversal el desarrollo del Pensamiento Computacional, se permite una culturalización del estudiante en el contexto musical. Se debe recordar, además, que la música forma parte del área de Artes, considerada en los últimos estudios como área *STEAM.*

En este trabajo se ha presentado el análisis del desarrollo de la Comprensión Computacional en estudiantes de Educación Primaria tras la

realización de la propuesta musical desenchufada. El diseño de la propuesta se basa en experiencias desenchufadas de las que se pueden encontrar constancia en la literatura científica. Se sintetiza que la Comprensión Computacional es la capacidad de entendimiento de las bases del lenguaje computacional, que tiene un símil con la lingüística y la Teoría de la Comunicación, además de la capacidad de poderse utilizar en el día a día para la resolución de problemas complejos en contextos cotidianos.

Para el análisis realizado, de carácter cualitativo, se utilizó como base la experiencia de Bers (2010) y el desarrollo de la *Rúbrica SSS*, con la cual se realizaron cuatro mediciones, por parte de investigadores, a lo largo del curso académico 2021/2022. De este análisis se ha derivado que la propuesta musical desenchufada permite el desarrollo de la Comprensión Computacional en los estudiantes de Educación Primaria, así como mejorar el nivel de independencia ante la tarea computacional propuesta. En síntesis, se ha observado que estos niveles de desarrollo son similares independientemente del contexto, género o nacionalidad, y se han comentado las mínimas diferencias encontradas. Todos los datos obtenidos concuerdan con experiencias detalladas en la literatura científica anterior. Finalmente, se plantea como líneas futuras una nueva investigación similar, de carácter cuantitativo que permita analizar la significatividad de los datos obtenidos, contando, además, con un grupo control que haga posible observar si otros factores independientes a la aplicación de la propuesta musical desenchufada pueden influir en el desarrollo de la Comprensión Computacional en los estudiantes de Educación Primaria.

De este trabajo se deriva la importancia de la disciplina musical en la educación básica. Las nuevas legislaciones educativas permiten a las administraciones y profesorado dotar a la materia de un nuevo enfoque, más necesario y actual, que admita el desarrollo de una iniciación a la alfabetización computacional de forma transversal a la adquisición de saberes básicos musicales, pensando en el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias en los futuros adultos de nuestra sociedad.

10. REFERENCIAS

Bell, T., & Vahrenhold, J. (2018). CS unplugged—how is it used, and does it work? En Böckenhauer, H.J., Komm D., & Unger, W. (Eds.) Adventures between lower bounds and higher altitudes (pp. 497-521). Springer, Cham. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-98355-4_29

Bers, M.U. (2010). The TangibleK Robotics program: Applied computational thinking for young children. Early Childhood Research & Practice, 12(2). https://bit.ly/2RZ3B11

Bocconi, S., Chioccariello, A., Kampylis, P., Dagiené, V., Wastiau, P., Engelhardt, K., Horvath, M.A., Jasuté, E., Malagoli, C., Masiulionyté-Dagiené, V. y Stupuriene, G. (2022). Reviewing Computational Thinking in Compulsory Education. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/12695S

Castro-Rodríguez, E. y Montoro, A.B. (2021). Educación STEM y formación del profesorado de Primaria en España. Revista de Educación, 393, 353-37. https://doi.org/ 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-497

Gordillo, A., & Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Actualidades pedagógicas, 1(53), 95-107.

Herrero, R., León, C., Miranda, G., & Segredo, E. (2019). El proyecto Piens@ Computacion@ LLmente. Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico, 573-578. https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0117

Muñoz-Repiso, A. G. V., y González, Y. A. C. (2019). Robótica para desarrollar el pensamiento computacional en Educación Infantil. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (59), 63-72. doi: https://doi.org/10.3916/C59-2019-06

Otero, E. (2020). Teorías de la comunicación v.2. Pontificia Católica del Ecuador.

Pérez-Sánchez, A. M., & Poveda-Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. Revista de Investigación educativa, 26(1), 73-94.

Relkin, E., de Ruiter, L., & Bers, M. U. (2020). TechCheck: Development and validation of an unplugged assessment of computational thinking in early childhood education. Journal of Science Education and Technology, 29(4), 482-498. https://doi.org/ 10.1007/s10956-020-09831-x

Román-González, M. (2015). Computational thinking Test: Design guidelines and content validation. En 7th annual international conference on education and new learning technologies (pp. 2436-2444). IATED. doi: https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4203.4329

Sun, L., Hu, L. y Zhou, D. (2021). Improving 7th-graders'computational thinking skills through unplugged programming activities: A study on the influence of multiple factors. Thinking Skills and Creativity, 42, 100926. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100926

TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES DESDE LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

AZAHARA ARÉVALO GALÁN
Universidad de Córdoba

CARMEN SEPULVEDA DURÁN
Universidad de Córdoba

NURIA CANTERO RODRIGUEZ
Junta de Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudios que el alumnado de la etapa de Educación Infantil sienta la música desde un enfoque práctico, oral, democrático, activo y dialógico. Esta práctica supone el desarrollo de una determinada actuación de éxito denominada Tertulia Dialógica Musical, ubicada en el marco del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Además de conocer aspectos relacionadas con la educación musical y su historia, los infantes serán capaces de dialogar, comprender y entender la música para poder expresar sus sensaciones y sentimientos. En las aulas de la actualidad, el conocimiento de los clásicos universales es bastante reducido (Aguilar et al, 2010). La propuesta versa sobre el conocimiento de los grandes compositores desde edades muy tempranas. Se utilizará la música de los grandes genios como recurso audiovisual para poder generar interés, curiosidad y motivación de los discentes que participarán posteriormente en desarrollo de una tertulia musical.

Los objetivos principales de este trabajo están focalizados en desarrollar e implementar esta actuación de éxito dentro de las aulas del segundo ciclo de educación infantil de centros escolares públicos. La propuesta también tiene como finalidad previa a la tertulia, potenciar la interpretación mediante el ejercicio auditivo, vocal, instrumental y corporal de los clásicos universales. El registro, análisis y reflexión de los datos

extraídos supone la elaboración de un discurso que dibuje la importancia del desarrollo del lenguaje dialógico a través de la música. La metodología será de corte bibliográfico, se trata de una consulta y vaciado de las principales fuentes científicas de alto impacto que versan sobres, comunidades de aprendizaje, actuaciones de éxito, tertulias dialógicas, educación infantil y educación musical dentro de esta práctica. La recogida, análisis y descripción de los resultados mostrará la elaboración del discurso pedagógico que subrayará el valor de la tertulia dialógica musical dentro de las aulas de educación infantil.

Las tertulias dialógicas musicales utilizan diferentes medios tecnológicos dentro y fuera de la clase para el desarrollo de actividades musicales sobre los clásicos universales. El uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la docencia musical supone un aumento de la motivación y el interés del alumnado hacia el clásico universal, Los resultados de este trabajo reflejan además del aumento del interés infantil por la música clásica, un notable incremento de las interacciones y participaciones desde el modelo dialógico en el aula de música. Desde este enfoque, el alumnado se suma a un modelo dialógico de transformación social que propone la tertulia dialógica musical e implica a la Comunidad.

El alumnado experimentará el conocimiento y la práctica de los clásicos universales a través de la música mediante los principios del modelo dialógico (Aubert et al, 2008). Las tertulias incrementan su valor didáctico porque implican a las familias y al voluntariado que quiera sumarse a la práctica de actuaciones de éxito, formando una escuela abierta al exterior, desarrollando el lenguaje oral, el interés por la música clásica y trabajan las percepciones del alumnado y el desarrollo de su capacidad crítica y su competencia emocional. Estas prácticas fomentan la inclusión, el compromiso, la responsabilidad, el compañerismo, la igualdad y la colaboración entre toda la Comunidad Educativa a través de la formación de una cultura democrática desde edades tempranas.

1.1. MODELO DIALÓGICO DENTRO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) son un modelo educativo de transformación, capaz de producir un cambio en la educación, abalado por la comunidad científica internacional, cuenta con representación en

diversos centros y contextos nacionales e internacionales. Su modelo está basado en teorías pedagógicas sobre el estudio de la educación dentro de la sociedad y las interacciones que se producen dentro de las comunidades (Aubert et al., 2008). Este conjunto de escuelas ha producido una huella en el mundo, demostrando su eficacia para superar el fracaso escolar, el progreso de la convivencia intercultural y el absentismo. También aportan cambios en la manera de organización interna de los centros, su identidad y cultura democrática.

Dentro de las Comunidades de Aprendizaje se produce una transformación social en la que se producen numerosas interacciones entre el alumnado, profesorado, familiares, voluntarios e incluso vecinos del barrio. Todas estas personas que se incorporan a la vida del centro educativo y a sus actuaciones de éxito incorporan una gran variedad de perfiles, tanto a nivel profesional como cultural, étnicos, religiosos, lingüísticos… Los voluntarios adquieren compromiso con la Comunidad en la que participan, influyendo notablemente en el desarrollo, evolución y aprendizaje de la misma (Aguilera y Prados, 2020).

El modelo de aprendizaje dialógico desarrollado en un CdA se convierte en un elemento de excelencia educativa, inclusión y atención a la diversidad, mejorando la convivencia intercultural de los centros donde se desarrolla, evitando los altos niveles de absentismo y abandono escolar, especialmente en los centros en los que se implementan este tipo de actuaciones desde educación infantil. Aunque en estas edades en ocasiones las dificultades del lenguaje, la lectura no adquirida, la falta de hábitos y rutinas suponen un obstáculo para la lectura de textos, la comprensión de los mismos o la interpretación de una pieza musical y un freno para implementar actuaciones de éxito.

1.2. APRENDIZAJE DIALÓGICO DENTRO DEL MARCO DE LAS ACTUACIONES DE ÉXITO

El modelo dialógico se centra en entender fundamentalmente que toda la comunidad educativa necesita participar, encontrando así la mayor diversidad de experiencias, edades, voces y culturas. Según Martín y Tellado (2012), Flecha y García (2007) y Oliver y Valls (2004), dentro de este modelo participa toda la comunidad, priorizando

comportamientos democráticos, respetuosos e igualitarios hacia todas las personas. La manera de establecer un modelo dialógico en un centro escolar es a través de sus actuaciones de éxito (Antón, 2015). Una de las actuaciones más reconocida es la tertulia, dentro de la misma se crea un entorno donde las personas que participan son capaces de mantener relaciones de solidaridad, apoyo y aprendizaje y donde el diálogo es igualitario (Molina, 2005). Dentro de esta actuación se aumentan las posibilidades en las que tanto infantes como docentes y voluntarios puedan transformar sus aprendizajes, vidas y entornos (Garcia-Yeste, et al., 2018).

Las personas adultas que participan en una tertulia la realizan no desde una posición del que tiene mayor nivel de conocimientos, sino del que sabe escuchar las preguntas y ayudar a encontrar las respuestas, por esta razón el compromiso que se adquiere no está basado en las relaciones de poder sino en los principios del aprendizaje dialógico (Molina et al, 2021). Estas personas apoyarán las participaciones de todo el alumnado puesto que en la actualidad el aprendizaje depende más de la interacción que se produce entre niños y niñas que del mensaje que transmite de forma directa un docente (Diez-Palomar y Flecha, 2010).

Las tertulias más conocidas son las llamadas literarias que reúnen a un conjunto de personas para leer, comprender y comentar los libros de la literatura clásica universal (Elboj et al, 2002). Las temáticas que generan estos textos conectan con la realidad actual generando significados, interpretaciones, experiencias y reflexiones sobre ideas que conectan con todos los participantes independientemente de su edad, nivel curricular, cultural o sociedad (Soler, 2015). Dentro de cada tertulia el moderador abre el turno de palabra cada participante de forma voluntaria intercambia sus impresiones abriendo un debate "bajo el principio de aprendizaje dialógico, todos los argumentos tienen la misma validez independientemente del estatus, formación, origen, etc., del que habla" (Cantero, 2018, 131). Las tertulias pueden desarrollarse en cualquier nivel educativo, especialmente orientadas para la etapa de educación infantil, por su relación con la introducción a la lectura, el desarrollo de la expresión oral y la inclusión de las familias dentro de la actividad de clase participando en la propuesta como iguales para así reforzar la idea de que las

desigualdades sociales deben ser tratadas desde un modelo educativo dialógico.

1.3. TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES

Tanto las tertulias literarias como las tertulias musicales producen una enorme transformación en todas las personas que participan en ella, constituyendo una actuación educativa de éxito del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Dentro de una Tertulia Dialógica Musical (TDM) se desarrolla en profundidad la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico, (Martins de Castro, 2006). Esta actuación de éxito es capaz de cambiar a las personas que participan dentro de la misma, eliminando todos los prejuicios y estereotipos relacionados con el consumo de música clásica preconcebida para una determinada élite social y cultural (Domínguez, 2017). Como resultado las personas que participan en una tertulia dialógica musical pueden compartir sus prácticas e interpretaciones musicales, reflexiones, dudas, opiniones, experiencias, y aportaciones de gran nivel educativo en el campo de la educación musical (Aguilera, Prados & Gómez, 2015).

Una tertulia dialógica musical es una actuación de éxito que desde la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico se convierte en "un instrumento, un método, que surge a través del diálogo de las personas, y observa características que provienen del acto comunicativo, de carácter dialéctico" (Martins de Castro, 2006, 1). La tertulia musical para los infantes supone una construcción y almacenamiento de conocimiento e información, también un estímulo para el desarrollo de la creatividad y el desarrollo cognitivo. Mediante la tertulia el alumnado de infantil es capaz de ofrecer un significado a las emociones propias y a las de los demás. Por otro lado, se refuerzan los aprendizajes de valores y normas sociales, desarrollando la inteligencia emocional y capacidad de empatizar con distintas personas. De igual forma, se adquiere nuevo vocabulario, léxico y expresiones, impulsando las capacidades lingüísticas, léxicas, de reflexión y argumentación, enriqueciendo el pensamiento y la capacidad crítica del alumnado (Arévalo, 2016).

2. OBJETIVOS

- Elaborar un discurso científico que ponga sobre relieve la importancia y el valor que la comunidad científica internacional otorga a las tertulias dialógicas musicales.
- Analizar la importancia de la tertulia dialógica musical dentro del marco de la educación infantil por su poder para el desarrollo de la expresión oral, el juicio crítico y el modelo dialógico en Educación Infantil.
- Valorar la necesidad de un modelo dialógico basado en la inclusión a través del trabajo de los clásicos universales.
- Subrayar el valor del lenguaje dialógico en Educación Infantil a través de la música, potenciando la expresión de vivencias, emociones y sentimientos relacionados con la música clásica.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se centra en un método de investigación bibliográfico. En primer lugar, se ha realizado un minucioso trabajo de búsqueda documental y bibliografía abalada por la comunidad científica internacional y centrada en el proyecto de comunidades de aprendizaje, el modelo dilógico, las tertulias basadas en los clásicos universales de la historia de la música, la educación infantil, musical y su relación con las actuaciones de éxito. En segundo lugar, se ha procedido a la clasificación y vaciado de las fuentes, la descripción de las mismas y la construcción del discurso metodológico subrayando la importancia de la tertulia musical dentro del ámbito de la educación infantil

El propósito de una tertulia dialógica musical se centra en analizar el discurso y las percepciones del alumnado de educación infantil sobre el clásico universal de la historia de la música elegido. Debido a la estructura y organización de esta actuación de éxito esta se caracteriza por una metodología activa, participativa donde todas las personas que la desarrollan constituyen agentes activos que construyen un determinado aprendizaje basado en el diálogo y en la interacción. Se trata también de

una metodología centrada en el modelo inclusivo, que ofrece a todas las personas las mismas oportunidades y posibilidades, favoreciendo la conexión y la convivencia dentro del aula.

4. RESULTADOS

Los resultados de este trabajo ponen en relieve la importancia de las tertulias musicales como actuaciones de éxito por las posibilidades que ofrecen para desarrollar la expresión oral, el juicio crítico, el lenguaje dialógico, la inteligencia emocional y el conocimiento de los clásicos universales. También se pone de manifiesto la necesidad de una puesta en escena de esta actuación desde las edades más tempranas y las grandes posibilidades que ofrece en el entorno de educación infantil.

El alumnado en esta etapa también es capaz de expresar sus reflexiones y emociones partiendo de la música de un clásico universal, a través de la vida y obra de un compositor o compositora en concreto. Los contenidos musicales del currículo se ven reforzados notablemente a través de esta práctica porque "tras realizar la escucha activa de los fragmentos musicales, el alumnado percibe los instrumentos que aparecen, partes de la obra, tempo, intensidad, e incluso relacionan la obra con una época histórica" (Cantero, 2018, 135). Dentro de estas intervenciones se crea un clima y espacio óptimo para desarrollar el diálogo, convirtiendo a la música en un punto de partida para enlazar con otros temas que producen una transformación educativa y social en el aula. Convirtiendo a la música también, en una temática puente para llegar a otros focos de conversación del aula que transforman profundamente la realidad del centro educativo.

El vaciado de las fuentes subraya el volumen de literatura científica que gira en torno al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, sin embargo, en futuras clasificaciones de estas fuentes, la educación infantil es citada únicamente en algunos textos (Serradell y Racionero, 2005) y (Jaussi y Elorza, 2013), la educación musical y su relación con Comunidades de Aprendizaje en muy pocos, poniendo en evidencia la necesidad de profundizar desde la investigación-acción en este campo. La mayoría de los textos afirma el poder de esta actuación de éxito porque "se leen y

debaten grandes creaciones literarias, musicales, artísticas, científicas de la humanidad dando lugar a diferentes tipos de tertulias" (Marauri, Villarejo y García, 2020, 208). Existen diversas investigaciones como afirma Soler (2015) sobre los tipos de tertulias, sin embargo, las más estudiadas en profundidad son las literarias. Diversas investigaciones han estudiado estos tipos de tertulias, aunque las que se ha analizado con mayor profundidad han sido las literarias.

La práctica de actuaciones de éxito desde educación infantil subraya el valor del lenguaje dialógico desde la más tierna infancia, destacando las posibilidades que esta ofrece para implantar una cultura democrática en las aulas desde la interculturalidad, la educación emocional, la empatía, el compromiso, la escucha y el diálogo (León, 2021). Conectando el desarrollo de la educación emocional, el valor y conocimiento de uno mismo, su entorno, los lenguajes y el cuerpo. Existen trabajos como los de Iturbe (2004, 2006) que desde el marco del Comunidades de Aprendizaje subrayan la etapa de educación infantil como y punto de partida para el futuro trabajo en otros ciclos.

5. DISCUSIÓN

La práctica de tertulias dialógicas musicales dentro del marco de educación infantil debe partir de una comunicación con las familias y diversos voluntarios, para que conozcan y puedan participar dentro esta actuación que se enriquecerá de esa conexión con la comunidad a través de sus voces. Si la propuesta parte del especialista de educación musical por su presencia dentro de esta etapa el tiempo de dedicación será limitado, pero mucho más enriquecedor por su formación específica. Previa a la tertulia pueden realizarse diferentes actividades relacionadas con la interpretación musical a través del cuerpo, el canto, los instrumentos y la voz dentro la vida y obra del compositor en concreto. Las actividades serán grupales y estarán orientadas a esa práctica del lenguaje dialógico. El alumnado desde primera hora mostrará las ideas previas que posee sobre el autor/a de la obra, para de forma posterior enlazar estas ideas con las actividades de conocimiento de la obra. Cada vez existen más muestras de literatura infantil que narra la vida y obra de los

compositores combinando estos con fragmentos musicales que emergen de los libros. De igual forma, los recursos digitales y audiovisuales en forma de musicogramas, ofrecen al alumnado diferentes formas de interpretación de los códigos musicales, posibilitando que la música que hace unos años sólo podía ser interpretada por profesionales, pueda llegar al aula y estimular las capacidades psicomotrices y cognitivas de los discentes de educación infantil. Es necesario subrayar también "el papel del docente musical dentro de la práctica de las tertulias dialógicas musicales, para moderar, elegir, y clasificar los temas musicales tratados dentro de clase" (Arévalo, 2016, 12).

El trabajo de tertulias dialógicas musicales muestra un enfoque globalizador, promoviendo el trabajo activo, colaborativo y participativo. Teniendo en cuenta principalmente los intereses y necesidades del alumnado, partiendo de sus ideas y conocimientos previos, al mismo tiempo que se favorece la motivación, por tanto, las actividades favorecen el desarrollo integral del alumnado beneficiando su imaginación y creatividad. Desde la educación musical y a través de estas actuaciones de éxito los niños y niñas podrían desarrollar su expresión oral y su juicio crítico a través de diferentes tertulias a lo largo del año, pudiendo enriquecer, de esta manera, su lenguaje dialógico a través de la música, ya que a través de estas tertulias se crea un clima óptimo que favorece el diálogo, en el que los niños y niñas expresarán sus sentimientos, emociones, vivencias e ideas acerca del tema a tratar.

Las tertulias Dialógicas Musicales están basadas en evidencias científicas analizadas desde la implementación de actuaciones de éxito en diferentes ciclos, centros educativos y contextos. El desarrollo de estas tertulias produce un cambio en la actitud del alumnado hacia la música clásica, género imprescindible en educación infantil por la ausencia de estereotipos, etiquetas y prejuicios que posteriormente se desarrollan en torno a este estilo en ciclos posteriores. El consumo de educación musical influido notablemente por los medios audiovisuales se centra en otros géneros alejados cada día más de los clásicos de la historia de la música. El trabajo de tertulias musicales permite introducir el género de la música clásica dentro de educación infantil, desde las primeras edades. Las tertulias musicales se convierten en el medio para que el

alumnado adquiera motivación, interés, mejora del clima y actitud positiva hacia el área de educación artística concretamente hacia la educación musical. Este trabajo de la cultura musical clásica dentro del aula desde un enfoque dialógico evitará futuros problemas de conducta dentro de la misma. El alumnado conforme crece suele rechazar la música clásica, mientras que a edades tempranas es capaz de escuchar cualquier tipo de música y reconocerla como interesante (García, Arza y Marauri, 2022). Normalmente la actitud hacia la música clásica del alumnado y del voluntariado cambia al participar en tertulias dialógicas musicales, sobre todo si estas actuaciones de éxito se realizan con frecuencia en el tiempo, se mantiene su trabajo y se participa de forma activa. La oportunidad de dialogar, expresarse, ofrecer a la clase su opinión, empodera la figura del alumnado que otorga un mayor valor a la música que ha sido responsable de ese empoderamiento. Se trata de buscar un hueco para la música dentro de cada una de las experiencias del alumnado de infantil para que en un futuro próximo pueda decidir libremente consumir música clásica, por el valor académico y emocional que le ha dado en su vida.

El alumnado de educación infantil es capaz de disfrutar de las grandes obras universales de la historia de la música, también conocerá a los compositores, disfrutará de esta música, se deleitará con sus obras, con la práctica interpretativa de las mimas y con el debate que se genera en la tertulia. Esto refleja la importancia de trabajar la innovación en el aula de educación infantil desde evidencias científicas abaladas por la comunidad científica internacional. Las tertulias son prácticas pensadas desde una cultura educativa de altas expectativas del alumnado pensada de igual forma, desde una base en la que todo el alumnado independientemente de su cultura, contexto e ideología puede comprender a los clásicos universales (Arévalo, 2021). Desde esta concepción se superan todos los prejuicios, estereotipos muy comunes y existentes en la sociedad actual.

La tertulia a través de la música es capaz de desarrollar todos los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. La tertulia tiene también el poder de

ofrecer un abanico de posibilidades en cuanto las relaciones sociales, la educación emocional, el conocimiento de uno mismo y el de los demás.

6. CONCLUSIONES

La educación musical es de vital importancia dentro de la etapa de educación infantil por el desarrollo vocal, el aprendizaje de canciones asociadas a normas, canciones para la adquisición de vocabulario, cuentos sonoros… El conocimiento sobre los clásicos universales ofrece una introducción sobre nociones básicas dentro del ámbito de la educación artística. La educación musical desde su enfoque integrador, globalizador e inclusivo ofrece un gran abanico de posibilidades que abarca diferentes actividades para realizar dentro de un aula, ya que es un recurso muy importante con el que los niños y niñas pueden aprender infinidad de cosas, y entender a la vez aspectos fundamentales de la vida.

La música forma parte de la cultura de una sociedad y ayuda a comprender mejor sus dinámicas. Hablar de música y de los clásicos de su historia constituye el reflejo del sentimiento y las experiencias de diversos grupos y culturas que a través de mensajes musicalizados reflejan su postura acerca de la realidad en la que viven. La música es un medio para poder comprender el mundo en el que vivimos, por esta razón son las tertulias un recurso didáctico ejemplar para utilizarlo dentro de un aula de infantil. Esta actuación ayuda notablemente al alumnado en su primera etapa escolar, a sentir la música desde un enfoque diferente, usando esta experiencia para dialogar, entender, comprender y expresar sus sentimientos y opiniones. Una Comunidad de Aprendizaje ofrece una manera de trabajar la música con la finalidad de desarrollar habilidades y estrategias que formen a ciudadanos críticos, comprometidos socialmente con el contexto, capaces de enfrentar retos, aprovechar oportunidades y vencer los obstáculos que la sociedad presenta. La misión de la educación musical debe centrar sus esfuerzos tanto en la construcción de nuevos conocimientos musicales como la de aportar al alumnado un desarrollo integral de diferentes dimensiones donde la emoción, la creatividad, la motivación se encuentren presentes (Cremades et al, 2010).

Tanto la literatura científica como las prácticas dentro de las aulas ponen en evidencia la implementación de un modelo innovador, inclusivo que utiliza a los clásicos universales dentro de los centros educativos desde una visión activa, lúdica y dialógica. De esta forma, "tanto las tertulias literarias como las musicales generan una gran transformación en las personas que participan" (Arévalo, 2016, 8).

Dentro de estas actuaciones el alumnado podría lograr la expresión de sus vivencias, sentimientos y emociones e interacción con los demás compañeros y compañeras, pudiendo conocer en profundidad la vida y obra del clásico que trabajan (García et al, 2018). Este tipo de música puede llegar al oído de cualquier persona y producir una emoción, una idea o una evocación de algún sentimiento. Estas sensaciones se comparten para crecer en Comunidad y para transformar la visión individual y colectiva de los que participan en la tertulia.

La investigación evidencia una forma de trabajar la educación musical desde una práctica inclusiva en la que todas las personas que participan en ella, independientemente de su nivel cognitivo, dominio musical, nivel curricular pueden aportar, enriquecer y contribuir a la construcción del discurso en la tertulia. Especialmente interesante para el alumnado de educación especial que desarrolla todas sus posibilidades venciendo cada uno de sus obstáculos, en muchas ocasiones desde un papel de liderazgo por el impulso y la motivación que sienten al ser escuchados. Uno de los papeles más interesante dentro de la tertulia que en un principio puede recaer sobre el docente pero que después pasará al alumnado, es el del moderador que además de potenciar que todo el alumnado participe de forma igualitaria, reforzando el vínculo de amistad, empatía, compromiso y responsabilidad del alumnado. El aprendizaje también se produce para el voluntariado y el profesorado del aula. Las aulas de educación infantil necesitan de docentes específicos de educación musical que adquieran el compromiso de instaurar la tertulia dialógica musical como actuación de éxito, para una mejora del área de educación artística desde la visión del aprendizaje dialógico.

Los resultados obtenidos en las principales fuentes científicas consultadas constituyen un ejemplo para difundir en las aulas como garantes de transferencia de conocimientos, hacia una educación inclusiva desde la

heterogeneidad. Futuras investigaciones de esta temática podrían centrarse desde la investigación acción, en la práctica de tertulias dialógicas musicales dentro de las aulas en centros de educación infantil y primaria a través de estudios cuantitativos, cualitativos, comparados y extendidos en el tiempo.

7. REFERENCIAS

Antón, E. F. (2015). Las finalidades del diálogo en los grupos interactivos. Espiral. Cuadernos del profesorado, 8(17), 3. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/995/918

Aguilar, C, Olea, M. J, Padrós M y Pulido, M. A (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (1), 31-44. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf

Aguilera, A., y Prados, M. (2020). Dialogic Learning, Interactive Teaching and Cognitive Mobilizing Patterns. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10(3), 271-294. 10.4471/remie.2020.5088

Aguilera, A., Prados, M. y Gómez, M. T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(2), 249-271. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137674/Aguilera?sequence=1

Arévalo, A. (2021). La música en una Comunidad de Aprendizaje. En: Gómez, G., Rodríguez, C. Campos, N. y Ramos, M. Nuevos escenarios educativos: hacia el Horizonte 2020 (83-93).

Arévalo, A. (2016). Movimiento hacia el cambio: audición activa a través de tertulias dialógicas musicales. e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado, 13, 20-35. http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2016/04/arevalo.pdf

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia Editorial.

Cantero, N. (2018). Análisis de la influencia en el aprendizaje del alumnado tras la organización de tertulias musicales dialógicas en un centro educativo. Tercio Creciente, 13, 129-138. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n13.9

Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: A Study in the Spanish North African city of Melilla. Musicae Scientiae, 14 (1), 121-141. doi:https://doi.org/10.1177/102986491001400105ç

Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24(1), 19-30. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf

Domínguez, F. J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. Revista Educación, Política y Sociedad, 2 (2), 81-109. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679707/REPS_2_2_6.pdf?sequence=1

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Graó.

Flecha, J. R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 72-76. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93546/00620073000915.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Garcia, C., Gairal, R., Munté, A., y Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. Child & Family Social Work, 23(1), 62-70. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/122867/1/680407.pdf

García, R., Arza, N. y Marauri, J. (2022). Tertulias musicales dialógicas: Una ventada abierta en la clase de música de las escuelas. Revista de padres y maestros, 389, 47-53.

García-Yeste, C., Gairal, R. y Gómez, A. (2018). Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32(3), 47-60. https://www.redalyc.org/journal/274/27464623004/27464623004.pdf

Iturbe, X. (2005). Hacia una propuesta de educación sexual infantil desde las comunidades de 5aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.

Iturbe, X. (2004). Educación sexual infantil y comunidades de aprendizaje. Revista española de sexología, 125-126, 7-241.

Jaussi, M. L. y Elorza. C. (2007). Comunidades de aprendizaje en educación infantil. Aula de infantil, 70, 11-13

León, S. (2021). Educación de sentimientos en comunidades de aprendizaje. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Martín, N. y Tellado, I. (2012). ç Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 1(3), 300-319. https://doi.org/10.4471/generos.2012.14

Martins de Castro, D. (2006). El Aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. Ide@Sostenible, 13, 1-4. http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1109/13_DimInst_DaniloMartins_cat.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marauri J, Villarejo, B. y García R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. Social and Education History, 9(2), 201-223. doi: 10.17583/hse.2020.4914

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. Revista de educación, 337, 235-250. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68041/00820053000214.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Molina, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. Frontiers in Psychology, 12, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427

Oliver, E. y Valls, R. (2004). Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla. El Roure.

Serradel, O. y Raicionero, S. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. Educar, 35, 29-39.

Soler, M. (2015). Biographies of “invisible” people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. Qualitative Inquiry, 21(10), 839-842. https://doi.org/10.1177/1077800415614032

EXPRESIÓN, ARTE Y MEMORIA: EL PENSAMIENTO VISUAL COMO TERAPIA

JUAN ROMÁN BENTICUAGA
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Alzhéimer. Las palabras que evocan son como relatos huecos que inundan un pasado inexistente, los retratos de una memoria descongestionada e irreal. Sus familiares miran entre lágrimas y recuerdan lo que fue, lo que fueron, y lo que era, pretéritos imperfectos, simples e indefinidos.

Recuperar la memoria, recuperar la identidad, a través de la palabra y las fórmulas creativas que provoquen estímulos y reflejos visuales proyectados en el tiempo, o en el presente irrelevante de lo no recuperable.

La intervención realizada con pacientes de Alzhéimer en el Centro San Joaquín y Santa Ana de San Juan del Puerto en Huelva, ha tenido como objetivo recrear la memoria a través del fomento de la creación literaria y el pensamiento visual, desacelerar el proceso de la enfermedad, motivando estímulos vinculados a la vida apegada al tiempo habitado. El proyecto de investigación se ha realizado con la financiación de la Universidad de Huelva y la Cátedra Cepsa.

La metodología utilizada se ha basado en técnicas creativas artísticas y aleatorias, la escritura fónica, la entrevista, y la libre elección. La libre elección como proceso de acompañamiento de la identidad, la no intervención directiva y la amplitud de la libertad, al margen siempre de la coherencia para y por la creación de textos. La ruptura de la norma como concepto creativo donde la palabra por si misma se copa de expresión artística y visual, sin más sentido que la elección de la persona que la escoge, practica y decide.

La obra creada como producto no describe el valor del proceso, ya que se estima la necesidad de una reflexión sobre cada una de las fases y de la multiplicidad de experiencias realizadas como fin para la consecución de una obra final cuyo sentido reside literalmente en cada uno de los encajes de la multiplicidad de propuestas desarrolladas hasta llegar a su conclusión.

En el contexto del proceso de investigación supone una variante en la pragmática de la expresión de las artes y de la búsqueda de estímulos en la intervención para el tratamiento de la enfermedad, así como una forma invisibilizada y real de empoderar el valor de las personas que la padecen más allá de la conciencia de si mismas, trascendiendo a la compañía y las vivencias de quienes, cerca, cogen sus manos.

El proyecto de investigación entre sus resultados expone de forma cuantificada el impacto de la suma de las intervenciones, donde se manifiesta una desaceleración de la enfermedad aplicando estos modelos de actuación.

2. OBJETIVOS

- Analizar la repercusión de la AT en la reducción de la depresión asociada a las demencias o EA; analizar asimismo el fortalecimiento de la autoestima, la capacidad de afrontamiento de sus situaciones, el tono emocional habitual y el grado de relación interpersonal y social.
- Evaluar la repercusión de la AT en el estado funcional y la autopercepción de calidad de vida. Mejorar la calidad de vida, el estado cognitivo y reducir la depresión en personas afectadas de alzhéimer u otro TNC mayor prevalente en la vejez.
- Ofrecer a los familiares de los pacientes tratados formación y recursos para apoyar a su familiar enfermo fuera de las horas de intervención.
- Ofrecer a los familiares de los pacientes tratados formación y recursos para su fortalecimiento personal e incremento de la resiliencia.

3. METODOLOGÍA

3.1 Actividades

Corazones personales y generales, tierra, vida, plantas, tomillo, ajo, canela, curry, café, chocolate,… sabores, olores, tacto, miradas, colores que ilustran formas de explorar los sentidos, la palabra como autorretrato visual, quién soy, cómo soy, que quiero, deseos, fortalezas, tristezas, composiciones, identificaciones, *Gracias*, como una representación de color que atiende a la forma de una analogía, la posibilidad de imbricar palabras, enlazarlas desde la propia historia de vida para formar textos y conjugaciones, deseos de agradecimiento y rechazos no comprometidos, la alternancia dilógica de la vida como una antítesis de significados en los que tratamos diariamente de convivir, la creación del texto *Viernes*, como el final de una semana antes que empiece otra compañía, una vida antes de iniciar otro día, un fin de ciclo habitual, de actividades, sonidos familiares, el viernes como un título de compensación a la vida, allí nace la creación literaria fruto de las actividades de la palabra, donde cada vida es ella misma, la identidad previa a su transformación, la transformación representada en la ilustración visual que la acompaña, la espontaneidad del razonamiento enraizado en la decisión personal de la elección verbal de cada palabra, la posibilidad de ampliación de las propuestas y la aplicación de técnicas creativas que confluyen en la búsqueda de razonamientos, continuidades para la expresión, invitaciones para la secuencia, aplicaciones para el fin, demarcaciones de camino, donde cada paso se sucede a si mismo desde la posibilidad concreta y abstracta de un discurso directo o simbólico, real en cualquiera de los casos.

Y el presente, la Navidad, reclamo de la autoridad de un tiempo vivido en paralelo al que habitamos, formateando los tópicos para recuperar las sensaciones internas, las percepciones personales de un tiempo que es presente pero que no se manifiesta en todos los casos explícitamente como función de sosiego, paz y felicidad arquetípica, la actividad de la Navidad, como la opción de que cada asistente haga introyección de las sensaciones personales, el negro y el abandono, la necesidad de huida, marcha, la descompensación social de los necesitados, también la

felicidad, actividad en la que afloran argumentos ilustrativos propios de personas reflexivas, brindando por la recuperación de los tiempos pasados para su ubicación exacta y temporal en el momento de su suceso, y para que en otros casos permita la anacronía de la sensación común, más plural y significada, y permita vincular sensación, tiempo, actualidad y consecuencias, como un mecanismo que sugiera actitudes y las identifique con la realidad más inmediata al entendimiento.

3.1.1 Autocorazón

Cuando los corazones cobraban la forma sobre papel cartulina individualmente en una sesión inicial en la que la cera blanda contenía el poder del mensaje cauto del desbloqueo físico (no quiero mancharme, no sé dibujar, no sé qué hacer…) han ido fluyendo esquemas emocionales intensos, el negro cansado de María, su resignación vital hasta convertirse por cansancio a virar su mensaje, pose no disimulada ni ficticia, el color de Pepa, las compañías implicadas de Fefa.

Los resúmenes emocionales han volcado al tratar de emular situaciones y espíritus de integración evidentemente abstraídos pero tan claros y exactos para su entendimiento que han proferido palabras de contaminación personal y natural una vez acabada la actividad. Somos nosotros, lo que representamos, los cuatro, cinco, seis, o tres símbolos que nos representan, grandioso circulo final, movilidad entre los trazos, las líneas, un día regalo para el arteterapeuta que encuentra motivos de lágrima fuera del territorio y se rinde ante la desnudez prestigiosa de lo exhibido, a penas sin instrucciones, transparencias elevadas a palabra compartida y final, asamblea de conversación en la que se elige quién soy en el momento de ahora, en lo que me ha acompañado. La importancia de la secuencia cobra una forma rotunda, majestuosa, profunda, enamorada de una experiencia sensacional. Gracias personales y profesionales por la oportunidad.

3.1.2 Cooperazón

Superadas fracturas y riesgos de bloqueo, las sesiones encuentran su segunda composición, viernes tras viernes, la sensación inicial no parece fortuita, únicamente en la medida que los abrazos de despedida lo han

desprendido, las casualidades son causas menores que no completan ningún juicio vertical, verdades inexistentes de relaciones sociales que se basan en estar, y en la posibilidad de compartir, aportar, sentir, y sostenernos libre y mutuamente.

Los materiales son ahora formas de crecimiento, lienzo, témperas, formas de artista que el desconocimiento, si lo hubiera habido, convendría en soporte de limitación, riesgos necesarios para la superación pero que el plano emocional sobrevuela sin distancia; somos afortunados, la percepción de cada asistente en su acción es la propia intervención, empezar, hacer, indistintamente de la situación cognitiva, emocional, incluso disruptiva. ¿Qué aportamos?, ¿Qué somos?

El corazón de nueve lienzos actúa despacio, no es lo que soy, sino lo que quiero transmitir desde dónde habito, desde la piel, la integración, el devenir, el hacer, convivir, estar, sentir, padecer, aportar, ¿Qué somos? Otra vez la pregunta como una palabra eco que subraya el estado de ánimo que queremos infundir a quien nos rodea, con quienes compartimos, vivimos y sentimos.

Una semana después, familiares comparten la misma experiencia, sobre papel acuarela, y con cera blanda construyen la plástica de un puzle corazón que busca evidenciar cómo se sienten sus familiares afectados, curiosa intervención, reflexión truncada en contradicción, experiencia particular que tienen la suerte de imbricar perspectivas, de exaltar la necesidad, intervenir sobre las personas sujetas al entorno de cuidado y cuidadores en este tipo de situaciones, puesto que la asunción de responsabilidades físicas, médicas, emocionales, conductuales, etc. precisa de un apoyo y saneamiento de la integridad personal que la naturaleza humana puede soportar y mantener con ayudas externas no interesadas, con aires de palabras, conversaciones, haceres y terapias que no solo se establezcan en el marco del reconocimiento médico convencional, sino en oportunidades de expresión, identificación y pronunciación a través de los recursos dispuestos al alcance de nuestra propia posibilidad de ser; el arte como función expresiva, catártica, comunicativa, estética y terapéutica.

3.1.3 Líneas en el camino.

Nos persiguen los juegos, la necesidad de seguir conectando sesión con sesión para que cada una sea un imbricado de posiciones temporales que a su vez permitan realizar un feedback semanal, independiente a su funcionalidad real, un intento de no colapsar el debate compartido a través de referencias breves a la memoria temporal inmediata. Pero el juego, creado, es una herramienta que es más que el disfrute.

Los sentidos, despiertos desde el deterioro del amanecer, reparten colores, tintes, tintas y manchas naturales, color con pimentón, café, chocolate, curry, canela, colores no pintados previos a su obra, repasados entre las manos, cotejados con el olfato, acompañados de más argumentos físicos, sal, ajo, orégano, albahaca, romero,… se encuentran parcialmente, su sentido de evocación, ahora plástico, se confunde con identificaciones no reconocibles pero acompañadas.

El éxito no es una línea que advertir, sino una posibilidad de cambio, así lo nombrado no afín a su significado es admitido en dirección de lo dicho y lo sido, la evocación por tanto multiplica la posibilidad de creación, buscando vínculos que permitan rescatar escenas próximas, lejanas o dueñas de cada asistente.

Flores derramando texturas, evocaciones, sabores, olores y significados, flores con colores no cautivos, con formas que tildan de extrañas, con una apertura al juego natural de la creación, más allá de la pintura, más acá de los recuerdos. Las flores son vida en la sesión de su tacto, realidad no virtual, la tierra entre las manos, oxigenando la cama de una raíz, como el nacimiento de una vida, el aire en el que transigimos y habitamos, responsabilidad de una existencia escogida y creada, coloreada.

3.1.4 Tierra

Aquí sin elección del negro, aunque no se veta su posibilidad, se da al otro significativo la posibilidad de un ser tranquilo, amistoso y amigable, bello, alegre y enhiesto, cabeza firme, presencia y pose no robada: plantas, vidas con esperanzas de eternidad, con la fabricación de una vida en las manos, una vida acompañada semana a semana, en el alimento del agua de su propia vida, y la belleza de su flor, un regalo

superior a un yo que lo crea, un ser que sobrevive y vive por encima de la necesidad de vivir, de la relación de juventud y los años, del cuidado y el hogar, de lo próximo y lejano, recuerdo, espacios que fueron habitados, y nuevas perspectivas de los que habitarán.

La actividad es el complejo deseo de continuar, crear vida, interactuar con los elementos, permitir la advocación de la creencia en el existir, en la vida, real, plena, hecha, respetada, justificada, amable, en la posibilidad de observar nuestras manos no debilitadas, fuertes, firmes, engranadas en creaciones grandiosas, insuperables, ejemplificadoras. La vida como una actividad de sí misma, una compañía vivida por el hacer.

La intención difiere tantas veces de la actividad, que la actuación a veces es irreverente con ella misma, este caso ha reunido todas las sensibilidades, ha creado realidades del hacer en la emoción del tener, algo no manual, pero real, tiestos coloreados, barro cocido, plantas escogidas, tierra removida, los talleres no son talleres cuando concretan terapia, ¿Qué paisaje me rodeaba? ¿Quién cuida la planta? ¿Cuánto tiempo hace que…? ¿Quién me hace compañía? ¿Qué aporta nuestra acción en cada compañía? ¿Qué me gusta? ¿Cómo elijo? ¿Qué importa?... contestado con palabras, trazos, abrazos y confesiones personales.

4. RESULTADOS

Los viernes se han construido como islas en espacios propios, indagando en la metafísica de las costumbres que enfundaban rutinas de talleres, artes y habilidades manuales revestidas por el paso del tiempo.

Dotar a la palabra viernes de un estado más allá de lo material ha proferido la tónica que la palabra compañía depositaba sobre ella, hacer, hacer más allá de la instrucción y la habilidad, hacer construyendo un espacio de reflexión afín a la propia extensión, como si un diálogo se pudiera apoderar del tiempo que hemos pasado, arrastrando la teoría del encuentro, la narración, el relato auténtico del hacer, los procesos deconstruidos perpetuando la personalidad, el ánimo transcribiendo mensajes que yerran su fundamento y confirman el bucle, realidades paralelas, secuenciadas, estructuradas, autoconceptos rodeando la enzima, acelerando el proceso, envejecimiento temporal, engañando la juventud inédita y

residente de cada acción, perpetrando diálogos no convocados, provocando al abrazo para el vómito de escenas, investigando en los yoes concéntricos que nos poseen.

Abrir el aire de la desinhibición, buscar, contar, compartir, espacios liberados de palabras, vocaciones de expresión más allá del verbo, colores que subrayan acentos y existen en las vidas paralelas que habitamos, única horizontal de la existencia, ahora, aquí, recorriendo la conciencia automática de una presencia que somos, y no se enemista con el pasado, se abruma de futuro, y lo oscurece, oculta, tapa, acelera, empuja, golpea, llega; un futuro inmediato en que descansar, finalidad última de existir, mirar atrás para penar, paseando por la pena, complicando la tristeza, relajando la edad, abrochando la soledad, ojos bajo el agua, nariz no asustada, el tiempo ha pasado en una iglesia de recuerdos no perturbados, tan presentes que la línea adopta la necesidad del último punto de su trazo. Solo hay pasión para los oídos, las conversaciones comenzadas que se humedecen en una mesa, horas y días después, palabras comenzadas por cuidadores que trasladan el deseo de existencia a una vida propia, marcharse, "*que me lleve cuanto antes", "que sea pronto".*

5. DISCUSIÓN

Las lágrimas se sumergen para el recuerdo de los viernes, para las sensaciones más allá de los trastornos neurocognitivos, fuera de un espacio en el que la intervención es solemne en el respeto, en la palabra regalada: el contacto físico, el abrazo, saludo y despedida, el ánimo cariñoso, la fortuna de la musica, Robbie Williams para José Manuel, su voz exacta, su reflexión desatemorizada, su mirada baja, su presencia firme, su franqueza hábil, gesto del norte, compartiendo el cable de Víctor Manuel, *"Asturias, si yo pudiera… si yo pudiera cantarte"* compases que iluminan las primeras palabras, la primera intervención, la primera versión de su gracias, la única visión de un ser entregado al crecimiento, consciente del entorno, con percepción social, con el límite de su cuerpo y la gallardía de su reflexión, la sensibilidad de su gente, familia, consciente, celebrada y repetida, su advocación a la compañía, amistad, su mano izquierda en el costado de Luis, que se sumerge en el acto igual que su

pintura, y navega por historias paralelas sobre las que se superponen los días, un paso del tiempo no arruinado, recuperado en la costura de su compañero, buscando la imitación como forma de un aprendizaje que persiste, se eterniza, crece, se hace, es, está.

Luis argumenta, justifica su porqué desde una respuesta sólida en su narrativa, constante y consciente de la inmediatez requerida en su alternativa, discreta, y segura, firme, atenuada de lógicas visibles, aportando consistencia secuencial, interponiendo procesos sobre el azar y desalojando lo imposible como posibilidad.

Relato, conciencia visual de lo vivido, narrado y contado, apego, compañía, no soledades compartidas que se invitan a la hora del dominó, fortuna de motivación narrada de lo externo, paso de la acupuntura y el viaje a lo que soy, prefiero, elijo, espero, vivo, deseo, me gusta, quiero, he pensado, sentiré, sentí, tuve, quise, siento. Realidad construida que se comparte en el discurso, ¿Cuál es el misterio válido que permite compartir la vivencia? ¿En qué fraude posible se inventó el arte de la diferencia? ¿Qué palabra, trazo, comentario, estancia prohíbe la vida en habitaciones separadas? ¿Café para todos?

Los hábitos de una narrativa que se sumerge en lo habitual crea inconscientes eternos, continuos, arrolladores, vincula la prudencia al estar, y el estar al ser, y el ser a la normalidad. La adaptación de la mirada nos permite desglosar cada presencia como una deformación necesaria del vocablo normalidad, juego de sintagmas desorganizados que trastornan el inconsciente sugiriendo alternativas de trazos y sentidos extintos. Una conjugación es la forma de existir, sus determinantes, posesivos, demostrativos, gramática de la existencia fuera de cubierta, esa esencia nos conduce, ¿Cuántas gramáticas atesoramos en la piel?, ¿En el índice de las manos?, ¿en los silencios acumulados por turnos a los que no se puede cazar? ¿Qué errores no son gramática y quién lo decide? En esa formación de presencias globales y gramaticales particularizamos cada narrativa, las mismas que Luis cabalga entre secuencia y alternativa y Fefa subraya entre lugares, en demandas de Pamplona y Valencia, en personas preexistentes que rescata y atrae al presente, en la ruptura del flashback y la vigencia del pasado, en los saltos de longitud con los que

construir identidad, salud, atención, narrativas, expresión y belleza, y funde los caminos, en cada elección, en cada trazo, en cada palabra.

6. CONCLUSIONES

Fefa se silencia. Adormece su pulso durante sesiones intermedias, la acción no es el medio, el contacto es un camino cuando no hay camino, cuando el final lo es y la mano su compañía, metáforas que se comprenden con el paso del tiempo arrugado en más caminos, en la obsesión por la elección, en la disertación, en la inconcreción, en la expresión facilitada, no delimitada y extensa, en el lugar donde Fefa vive y se recupera para su tiempo, para su atemporalidad verídica y narrativa que sugiere traer la belleza de otro relato, la motivación de secuenciarlo, y la necesidad de pincelarlo en horizontal, como un deseo que permite avanzar sin ruptura la construcción de cada una de sus historias perfectamente enlazadas.

Y también hay historias que se retroalimentan. Las personas son belleza acumulada, intenciones permitidas que responden a sí mismas, túes mismos contra yoes mismos, un nosotros desprovisto de homogeneización, el respeto como arma furtiva de combate, batalla contra la negatividad sensacional, sentimientos agresivos que segregan posiciones, personas no escuchadas, interferencias de un personal cautivo.

Escribo, pinto, cada palabra es un trazo, cada mensaje es una orquídea, regalo de los ojos tiernos de Pepa, las letras posadas sobre un papel de acuarela donde escribe el nombre de su nieto, y lo recuerda, y lo evoca, y lo construye, y lo vomita, y lo posee, lo enferma de felicidad hasta no simular el gesto de sus labios, no repetir su sonido coloreado, e insiste en las formas de felicidad que se manifiestan en su dulzura, en la posición de un cuerpo que se apodera de los colores no elegidos para pintar otra vez la luz constante de su nieto. ¿Qué narrativa positiva encierra el germen del estar en su palabra? El deseo ocupa su silla, mira, sonríe, colorea, su realidad es única, invertebrada, genérica y hermosa, se sumerge, hace, participa, entiende aislada en su narrativa, y crece, expresa, introyectar la frecuencia con la que existimos, los pares de compañía que nos avalan, acompañan y nos rodean, Pepa, reitera y recuerda con

el entusiasmo de la alegría, la única percepción posible para una vida útil de calma, un vida que regresa al pasado e inicia el recorrido en otra realidad, pero que su evocación le permite motivar esperanzas propias, motores de ilusión, recursos de felicidad posibles, existencia afable no abatida en un salto, no alarmada por la ausencia.

El viaje de Pepa es un pasado ilustrado por la motivación, ser afortunada, pero hay pasados que recorren la tristeza en una suerte de historias de vida desalentadas: María.

Escucho el color negro, el gris, el cansancio, la necesidad con la que expresa, propina y abunda lo que fue, ausencias, motivos, insistencia, su familia comparte un encuentro de colores, noches, comuniones de negro, literales y específicas, vidas intermitentes en las que una realidad inconsciente se diferencia de la luz que es el día, el trazo discontinuo de la calle, el azul de los pasos y los saludos, las satisfacciones localizadas en momentos genéricos y la amplitud del paso del tiempo de forma coordinada y ordenada. La vida como una anestesia pasajera, anquilosada y perpetua en los seres ausentes, desde la infancia hasta el presente, una remisión de fórmulas que compiten con el deseo de la escapada, si no estás, si no quedas, si no tienes, si no vas, si no esperas, no espero, no quiero, no tengo, no he tenido, no he podido, no está. Conjugaciones de una gramática construida por una vida, en un tiempo verbal eterno, el que transcribe la inmediatez de los actos y nuestro trazo acompaña hasta el cansancio.

El cansancio, como una técnica, una parábola del aburrimiento en negro, del solsticio del azul, del filtro del rojo, de la luminosidad atenuante que contradice el oscuro, brilla el alto, cae la noche, una simple franja, batida y abatida por el negro, resplandece sobre el presente, y allí esa búsqueda en el aquí, entre los seres existentes y existidos, en su nieto y los trazos, rayones de su corazón pintado de negro y enemistado con él hasta que concluye con la vida, el color, la mirada tranquila como alternativa, el cansancio, el aburrimiento, la proyección como un juego, evocando situaciones sólo para ella, para su pasado encadenado de secuencias perfectamente hilvanadas. María, asida al negro, al retorno que no está y vuelve, al regreso continuo del ajeno para su propia llegada, a la conversación circular que comienza y cierra el mismo epitafio, ventanas

cerradas, cárceles carnívoras que devoran la existencia de los cuerpos, ciclos partidos, mitades inacabadas, no hay lugar ni espacio, ni tiempo, búsquedas de Nautilius sumergido devorando el futuro en formación de sombra, ¿Dónde está el estribo del presente?, ¿Qué rienda sostiene una mínima ilusión en la contienda del frente? Se mantiene firme e impune, posicionada, nada cambia, y ésta es la frecuencia, revisar las alternativas diarias para que los colores y las formas verbales construyan una nueva gramática sentimental a su alrededor, impongan una semilla mínima a la que asir el germen, fomenten un color alternativo, faro en el mar, donde sujete redes a las que acogerse en el presente temporalmente real e insistentemente irreal por afán de su conciencia, no evocación, si descubrimiento, efímero, parcial, reconocible.

La belleza personal de María es la de los besos antes de marchar, regalos que la caricia no puede desadvertir, hay una pregunta que flota en el aire, que me envuelve en las lágrimas familiares y que cuidadores y cuidadores absorbemos en silencio, una mano cercana, diaria, postrada en sus días, brazo de su estancia, noche, día, se pregunta ¿Me quieres?, una sentencia interrogada que no resuelve una lágrima, sino tantas vidas como observamos en intervención, sin responder, con ansiedad por su respuesta, ¿Quién traduce lo que sentimos?.

La llegada de Isabel es el estacionamiento, punto muerto, la guarida que los trazos iluminan en dirección susceptible y azarosa, independencia del tiempo poderoso que muestra pertenencia: llenarlo, negar llenarlo, impedir llenarlo, hacer no llenarlo. Rostro indigesto, manos precisas, sonrisas escapadas, borrosas y reales en los lanzamientos de proposiciones, amores internos por haceres externos predecibles y no compartidos, ¿Qué lugar ocupa la ilusión en una esquina de la edad?, ¿Quién sostiene el hacer sin la complicidad del deseo?, ¿Cómo averiguar quién descubres ser si no expresas posibilidades, alternativas, compases, rechazos, admisiones, contrastes ni huidas a tiempo?

Isabel prescribe, es un formato que sus familiares construyen ordenadamente, secuencia por secuencia y actitud. Ella, pasivamente activa, baja los brazos arrepentida y aconsejada por la suerte del paso del tiempo, indiferencia o crédula necesidad de desvincularse de su paso

irremediable. Todo está hecho, todo está creado, no hay nada, no queda, no está, no pertenece, no hay camino.

Aquí espera la motivación, espera como el ajo de un revuelto enunciando el sabor, cocina de receta tradicional que muestra sus errores para la toma de decisiones. Isabel ha sonreído, ha elegido, ha hecho gramática de la palabra, ha elegido alegría y felicidad, como una antítesis de ella misma, y así, ha escrito, buscando colores de pasión, renunciando a su lenguaje verbal, siendo, en segundos y minutos, una mujer pasiva que decidía su actividad. Gracias Isabel, tu cuerpo, ha sido el día de la palabra, la gramática resumen de lo que has elegido conjugarte para ser. La práctica verbal es la imagen plástica del color que representamos, gracias por el pincel.

Damián es la expresión de la certeza, la preferencia reverenciada ante su gesto, claridad y abstracción de trazos y pensamientos que se adentran en su dilogía, inicio del camino, sentido sin dirección, clasificación de realidad secuenciada sin destino, ¿Dónde acaba cada secuencia que inicia?, ¿En qué momento prefirió seguir expresando, creando y compartiendo la sonrisa en un trazo anecdótico que se atrevió a interpretar? Reflexiona lo que es y lo que no es, y su razonamiento es una secuencia de abstracciones con poder para arrancar lo válido.

El impulso le rodea incesante con su mano invitando la participación, y está, cariñoso, fiel, tranquilo, sonriente, participando, conversando, preguntando, autonomía implícita de esa misma secuencia en la que vive sin film, sin casting final, dirigida por, sentida para él, necesitada, deseada, y clara de decisiones, valores, amigos, y consejos. Estar en la mesa, donde elige los reductos de sus colores, donde los atomiza en su hacer, pide con voz respetuosa lo que falta, fabrica, combina, solicita, hace, juega, indaga, investiga, persigue y originaliza formas que no existen en las experiencias que le rodean, sentidos que le amenazan, historias que sin finalizar crea.

Carmen, la sonrisa de la sensación explícita en busca de secuencia que continúa, sonrisa que no finaliza en risa, sino en sonrisa, complacencia y conformidad, propósito de la enmienda, evocar sonrisas en el orden de las sonrisas, evocar el origen de la sonrisa en la materia humana que

despierta la sonrisa, acompañar la sonrisa en todas sus direcciones, al final de la secuencia temporal, recobrada, atraída, persuadida, fabricada, vivida o proyectada de cada sonrisa.

Verde rotundo, verde analógico, razonamiento sutil ligero y veraz de una promesa, el dictamen marca la confesión, el retrato se deprime, *"que me lleve a mí, por qué se empeña en no llevarme"*. La tristeza es un pozo moribundo que elige las víctimas sin dolor de ausencia, la eternidad que los quince años y más de ochenta ordena y almacena en un brillante discurso, conversación de ojos pintados y mirada deprimida, agotamiento vital y ojos azules, verdes y marchitos. *"Te quiero, estaré esperando el viernes próximo"* y la naturalidad de su gesto no es más que una parábola de quien no está, ha de venir, supervivencia de relojes, pasillos en un comercio, paseos por la avenida, cestos en el supermercado, mercancías que duelen, fotoimágenes que no se repetirán y se trasladan a realidades vitales tan elementales como el transcurso de los días de futuro.

Encadenada al presente, consciente del pasado transcurrido, Esperanza. ¿Cómo evocar los trazos del dolor antes de estimular la ausencia? Repleta su corazón con trazos multiformes, recuentos de emociones, estructuras profundas que permiten explicitar la superficial, como una analogía plena, calco intenso, exacto e imparcial, la necesidad de hacer de la verdad un referéndum vencedor del argumento, Esperanza, dentro de la evocación literal, superficial, extraer, romper, penetrar, transformar, identificar, compensar, consistir, hacer un epitafio de lo creído, ser y promulgar la persistencia de lo que se es, sola, con expresión, modulación verbal, libertad de discurso, gráfico, conversado, trazado, coloreado, hundir los procedimientos para que el razonamiento encuentre anclaje en la realidad que continua abierta a la vida, la necesidad de acomodar el tiempo a emociones parciales, para satisfacciones personales, sin sintagmas, sin diagnósticos, ni olvidos, Esperanza es una lección de la cordura de un río, un lujo de palabras que conversan con la suerte de lo que somos, podremos ser, y fuimos. Gracias.

Los viernes escriben despacio, construyen comentarios, arrinconando razones, empujando estímulos, buscando secuencias, evocaciones puntuales y energéticas, no entienden las razones más allá de la observación, instauran motivos para reflexionar, la proximidad y la expresión como

un regalo, palabras acumuladas en una emoción, trazos histriónicos, mentalidades consensuadas en un sí mismo arrinconado, colores, hacer, estar, ser, continuar, vivir, sobrevivir, esperar, sostener, enraizar, hablar, permanecer, la enumeración como un relato que no suscribe su densidad, palabras, gramáticas personales, indicios, identidad, transformación, evaporación lenta de las imágenes, explosión de los sonidos naturales, yo en un lugar, besos de llegada, abrazos y besos de despedida, relojes de viernes a viernes, intenciones que provoquen el estímulo, diagramas de ideas, papel, técnica, más color, imagen verbal, expresar para sentir y sentir para contemplar, los plazos del antes y el después, motricidad y su psique, continuidad y sentido, pasado y secuencia, ventana y descubrimiento, algoritmo de motivos como función exponencial para desconfabular ánimos.

Expresamos, es el arte de vivir, como un título clásico, el arte de la mirada y la observación, la expresión básica de los sentidos y la metonimia de cada hecho, el arte como una terapia que favorece una propuesta ágil para cada realidad, insertando la necesidad de secuencias temporales en los planteamientos lógicos y abstractos, en la búsqueda de cierres en cada desarrollo, el final como un punto de llegada y partida, persiguiendo esquemas deductivos e inductivos en función de la disposición personal y la intervención de cada asistente.

Los comienzos instauran situaciones personales nuevas, la aproximación inicial se convierte en un sujeto que persigue el contacto físico, la palabra adecuada, la ruptura de un espacio expresivo y emocional, congelado y encerrado, el reto de una situación que los minutos han permitido transformar en paralelo a su identificación. Facilidad de acatamiento de las distancias personales, reducciones, entrega por el hacer, quizá dentro de la dinámica de idea de taller, como si de una rutina se tratase, prólogo que precisa de ruptura encadenada por los gestos.

Es complicado actuar sobre expresiones, identidades, abstracción, transformación, experimentación e inconsciente sin la certeza mínima de la creación de un espacio abierto en relación con un espacio personal respetado y unificado, pero abierto, una apertura que se ha brindado certera, facilitada, correspondida, permitiendo un setting de acción superpuesto a la idea de taller. La riqueza de este concepto, abrazado con el suceder

de las sesiones, ha permitido escenas íntimas, entrañables, las palabras de Jose Manuel en su regalo a Catalina, su esposa, la rememoración continua de los caminos navarros, hermandades, utilidades e identidades personales que independientemente de surgir en otros ámbitos y contextos han sido motivo de expresión y continuación más allá de una actividad específica.

El grupo ha respondido con candidez, amablemente, con vocación por hacer y compartir, con escasos aislamientos personales. La trascendencia de los actos y los procesos como fuente de realización e identidad han permitido la expresión de estructuras de pensamiento profundas, corazones íntimos de plástica real y gestual, autorretratos verbales superpuestos al mensaje visual, contactos de vida naturales, sentidos en exploración, tierra, sal, canela, rutinas que aproximan evocaciones, naturalizan situaciones y fomentan la vida como un espacio de exploración: identidad, evolución de la identidad, recuperación de las secuencias en orden procesual, contagio de razonamiento lógico y abstracto, hacer para estar, motivación, ilusión, aquí y ahora.

La importancia de la trascendencia a través de las ideas, expresiones y procesos ha permitido readaptar semanalmente el programa de intervención, partiendo de actividades de aproximación en las que los fundamentos de visualización, libre elección, disfrute, expresión, interacción, acción, exploración, experimentación y creatividad, han sido la constante básica para indagar en la identidad, reconocimiento, transformación, verbalización y reflexión a través de los procesos plásticos y visuales, atendiendo siempre a técnicas diversas que permitan no solo reforzar la intención original sino fomentar el descubrimiento, la psicomotricidad, el fluir, saboreo, facilitar las formas de exploración del consciente e inconsciente apoyado no sólo por técnica, propuesta o acción en sí misma, sino también por los materiales, puesto que tienen la autoridad de promocionar la ligereza, sutilidad o levedad de la sensibilidad y el pensamiento frente a otras alternativas alejadas por ejemplo del pincel, que permiten la desaceleración y reflexión pausada, y que en función de los niveles de dificultad, aproximan a la gestión de argumentos más verticales, complejos e imbricados para la construcción de producciones tan

similares como distintas, y tan sencillas como dificultosas, los procesos en cualquier caso han determinado el ejercicio de las acciones.

La complicidad. Es imposible continuar sin debate, sin formular después de cada sesión el intercambio de sensaciones, las primeras y postreras impresiones de la acción, actitudes, aptitudes, intervenciones personales, gestos, miradas, alternativas, modificaciones, ámbitos de mejora, validación del hacer y estar persona por persona. Es afortunado contar con Pepa cada viernes, cuidadora del centro que acompaña los deseos y ánimos como un alma en estancias no caducas, con la voz positiva, el sentido crítico compartido, la mirada amplia y plural, su cariño, el gesto complaciente, el tiempo que nos dedica y nos permite acercarnos a cada uno de ellos y ellas, su flexibilidad, su opinión, la importancia de unos ojos que miran y observan, que aprueban y actúan, y que han servido para fortalecer, adaptar, actuar, intervenir, e implicarnos, más allá de la sesión. La reflexión como necesidad de avance, cambio y adaptación. Gracias.

Y así las actividades tienen ganas de presentarse para concluir un texto lleno de personas, tienen ganas de enumerarse para visualizarse, para ser compartidas como un documento más allá de lo académico.

Somos y hemos sido, seremos la gramática de una vida impulsada por tildes que acentúan y golpean momentos y espacios. Tildes visuales y aceptadas en la memoria que se transcriben como un trazo. Diálogos de simbolismos atenazados, tan reales como nuestro asiento, palabras insuperables que aligeran la carga de la vida instaurando la superioridad de la existencia, del vivir como una experiencia única no fugaz y no ponderada: absoluta. Y así en esta gramática, en esta complexión de gramáticas, formas y raíces de nombrar nuestra vida, nace la posibilidad de la evocación de ser en el sentido pleno de la imagen creada, trazada, recobrada y reconstruida. Así nacen estas actividades complejas, para contestar al tiempo prefijo que nos precede y al sufijo y crecimiento que brota de nuestra raíz, la palabra como representación visual, fruto de la elección de los asistentes, de un autorretrato de sema completo, ser en la identidad verbal de la visión de la memoria, de la atracción por las situaciones.

Viernes acompañados de voces de familiares, de entrevistas, historias de vida, acompañamientos, cuidadoras, haceres diarios a través de la confusión de géneros y recursos, conversación, confesión, declaración, testimonio, creación, día a día, un encuentro de palabras en diálogo con la imagen que representan. Esto es viernes, lo que somos todos.

7. REFERENCIAS

Batlle, S. (2009). Arteterapia, cómo poner magia, colores y creatividad a cada día. Ediciones Obelisco.

Bohm, D. (1997). Sobre el diálogo. Kairos.

Coll, F. (2006). Recursos de arteterapia. Junta de Andalucía.

De Bono, E. (1994). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Paidos.

Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente. Paidos.

Klein, J. (2008). La creación como proceso de transformación. Octaedro.

Muñoz Molina, A. (1995). Las apariencias. Alfaguara.

Rigo Vanrell, C. (2004). Arteterapia y Entorno. Comunidad de Madrid.

Música y Expresión Artística

PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE LA PINTURA CONTEMPORÁNEA EN EL AULA

LETICIA AZAHARA VÁZQUEZ CARPIO
Universidad de Granada

1.INTRODUCCIÓN:

Gracias al progreso de la reproducción industrial, nuestras vidas se encuentran inmersas en lo que el teórico del arte José Jiménez denomina *mundos visuales*, que podríamos definir como mundos paralelos al mundo real, construidos a través del lenguaje visual, que tienen una influencia en nuestra identidad y nuestros quehaceres cotidianos cada vez mayor que la propia realidad. (Acaso, 2006) Estos *mundos visuales* a los que alude Acaso están divididos en tres grandes grupos: representaciones visuales informativas, representaciones visuales comerciales y de entretenimiento y representaciones visuales artísticas. En este capítulo presentamos una sesión realizada para la asignatura *Educación en artes plásticas y visuales* del grado de educación primaria de la universidad de Málaga en la que nos centramos en representaciones visuales artísticas contemporáneas y más concretamente en la pintura para introducir la cultura visual y el arte en el aula.

2.UNA IMAGEN ES UNA BOMBA:

Un ciudadano urbano entre los 18 y los 22 años consume cerca de 800 imágenes diarias y dedica casi tres horas a hacerlo, podemos afirmar que, en los tiempos que corren la información de carácter visual es el tipo de información que más consume el ciudadano occidental. (Acaso, 2006). Por ello creemos más necesario que nunca incentivar la capacidad crítica visual en el alumnado.

Para avanzar en esta dirección es vital reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no solo enseñar a hacer con las manos. (Acaso, 2006) Esta premisa separa la educación artística de la visión tradicional y anticuada ligada fuertemente a las comúnmente denominadas "manualidades". Aunque éstas sean procesos manuales que se pueden enmarcar dentro de la asignatura, no debe ocupar la mayor parte de ella.

Nuestra propuesta parte de estos objetivos para responder a la continua desconexión del alumnado con asignaturas de nuestra área, materias que les resulta difícil de comprender. A través de referentes contemporáneos cuyas edades y cuyas referencias culturales son semejantes conseguimos una *empatización* entre el alumnado y el creador y una consecuente comprensión de contenidos por parte del alumnado.

> La cultura visual puede definirse como el conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. Es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianeidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo. Es una de las herramientas que construye el significado de la mente, es decir, el sistema que da sentido a nuestras vidas. (Acaso, 2006: 19)

A pesar de que las imágenes nos ayuden a traducir el mundo y sean vitales, hay que remarcar que una imagen no es la realidad. Las imágenes son tergiversaciones intencionadas de la realidad, construcciones hechas por alguien con alguna intención concreta. Las imágenes no son ornamentos que adornan las grandes ciudades, sino que generan conocimiento, modifican nuestra forma de pensar y hacen que nos posicionemos de determinada manera ante la vida. La principal consecuencia del hiperconsumo y de la hiperrealidad de las imágenes es que nos llevan a vivir en una gran mentira. Una vida virtual, una *felicidad paradójica.* (Lipovetsky, 2007)

Acaso relaciona el hiperconsumismo materialista con este consumo desorbitado de imágenes en los jóvenes sin formación crítica visual. (Acaso, 2014)

Nuestra propuesta se centra en el análisis de pinturas contemporáneas pero sobre todo comienza en el germen de la creación para comprender e interiorizar los procesos del arte, con el objetivo de acercar al alumnado hacia un posicionamiento más crítico con las imágenes.

> Las destrezas humanas no son innatas, se desarrollan acompasadamente. Para Sennett todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales. Por otra parte, la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación. Hay mucho por desentrañar en estas dos frases llamativas que, de alguna manera, hemos trabajado hasta llegar a la siguiente conclusión: lo que está en juego en los procesos de aprendizaje está mucho más ligado a la actitud que a la aptitud. (Piscitelli, A. 2015)

Trabajamos para eliminar el mito del genio de la antigüedad, en el que los artistas eran conocidos por ser personas privilegiadas intelectualmente que realizan obras en tiempos mínimos y se convierten en obras maestras. Presentamos pintores que trabajan diariamente en jornadas muy extensas para llegar a desarrollar sus proyectos con extraordinaria técnica. Exponemos el proceso creativo desde el inicio, la etapa conceptual más abstracta con investigación de campo y contextualización de la temática, bocetos, materialización del proyecto, postproducción y exposición.

> La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario. Afortunadamente tanto una reconceptualización y genealogía del artesano, como muchas prácticas del universo digital, muestran que hay maneras de utilizar las herramientas, de organizar los movimientos corporales y de reflexionar acerca de los materiales, que permiten imaginar el diseño de sociedades (desde lo micro a lo macro, desde el taller a la comunidad) muy diferentes a las que tenemos hoy. (Piscitelli, A. 2015)

Conocer de cerca los procesos creativos de los pintores y las etapas más tempranas de su producción creativa hace que conectemos con los creadores de forma personal. Sus preocupaciones son preocupaciones generales como seres humanos, y como creadores la forma de enfrentarse al mundo es reflexionando sobre el cómo y el porqué de los acontecimientos que nos rodean. Y posteriormente exponer con ironía y critica posibles soluciones o al menos, otros puntos de vista que nos hagan cuestionarnos el mundo.

3. LA PINTURA CONTEMPORÁNEA PARA AGITAR CONCIENCIAS Y ACTIVAR NUESTRO SENTIDO CRÍTICO:

El arte nos liga a valores humanos, representa el crecimiento personal y nos ayuda a canalizar nuestras emociones. En nuestra practica educativa decidimos centrarnos en la pintura contemporánea y en los códigos de los creadores actuales, para ayudar al alumnado a entender los mundos visuales, sociales y culturales en los que viven. (Efland, Freedman y Stuhr, 1996)

El desconocimiento general hacia el arte contemporáneo hace necesario este tipo de sesiones en los que se profundiza en conceptos clave para propiciar el acercamiento inicial a los procesos y conceptos de estos creadores. Clara Boj (2011) explica cómo en el imaginario colectivo cuando se piensa en un aula de educación plástica siempre se tiende a pensar en un tipo de actividad creativa que incluye batas y pintura, pero más allá del valor educativo de estas propuestas:

> Es necesario bucear en ese archivo fotográfico para recuperar otras aproximaciones a la educación a través del arte que surgen desde lugares no siempre vinculados a la escuela o los museos, y que plantean otras perspectivas para la educación en el arte y la cultura visual. Encontraremos imágenes de niños y adultos que dialogan, adolescentes que pasean por la ciudad y toman fotografías, miran revistas y catálogos de arte, realizan *performances* en el patio de la escuela, etc., y, sobre todo, no imitan lo que hacen los artistas, sino que lo confrontan con su propia realidad en busca de vínculos significativos a través de los que apropiarse o rechazar, por qué no, los discursos del arte. [...] La escuela, entendiendo ésta en su sentido más amplio como la estructura en la que tiene lugar la llamada educación formal en cualquiera de sus niveles, no lo tiene fácil para incorporar estas prácticas en sus dinámicas. Podríamos enumerar una larga lista de impedimentos que dificultan la penetración de las prácticas artísticas contemporáneas y sus discursos en el aula, pero todos los impedimentos se concretan de una u otra forma en el currículo escolar, documento-guía en el que se explicitan los objetivos y contenidos de las enseñanzas, y que se organiza de manera compartimentada y lineal. Esta guía incorpora escasas zonas de contacto con el arte contemporáneo, e incluso en aquellas que se formulan desde la proximidad, como son Educación Plástica y Visual o Historia del Arte, se enuncian principalmente desde el aprendizaje de la gramática visual y sus reglas, relegando a un segundo plano las cuestiones relacionadas con la pragmática y el contexto, y dejando de lado los valores extraformales que participan, sin lugar a dudas, del acto de comunicación que se establece con las obras y que forman parte del conocimiento compartido entre estudiantes y artistas. (Boj, C. 2010)

El arte contemporáneo es necesario en el ámbito educativo, la creación sirve para expresarnos, reivindicar, divertirnos y reflejarnos. El arte es una herramienta para educar y concienciar. A pesar de la capacidad transformadora que tiene, el alumnado tiende a mostrarse reticente desde el inicio. Por ello escogemos la obra de referentes contemporáneos que a menudo comparten ciudad, edad, o incluso modelos de la cultura pop en los que se reflejan. A través de la idea iniciada por Boj (2011) que nos aleja de la mimesis de los artistas, iniciamos el acercamiento a las obras de arte contemporáneas y a los artistas, buscando vínculos significativos en los propios discursos del arte.

El primer artista que abordamos en nuestra dinámica es el Granadino Paco Pomet (1970). Es un pintor con una técnica pictórica de extraordinaria plasticidad. Su estilo tiene un aire retro, escogiendo siempre escenarios que parecen extraídos de libros históricos a los que añade notas surrealistas otorgando a la escena una potencia visual única. La mayoría de las pinturas están realizadas en grisalla, siendo en general escenas que parten del blanco y negro, a los que añade notas de color en forma de elemento discordante. Esta estrategia se ha convertido en seña de identidad de sus pinturas.

FIGURA 1. *Paco Pomet, La pajarita rosa. Óleo sobre lienzo 40x50 cm 2010. Fuente: www.pacopomet.com*

En *La pajarita rosa* (figura 1) se muestra una escena de corte aparentemente serio cuyos protagonistas son un grupo de militares a los que Pomet les añade dos elementos discordantes. Uno en la gama del cuadro general, una grisalla partiendo del blanco y negro, pero con un matiz cálido hacia el verde oliva y el otro, la pajarita con tinte a lo *Mickey Mouse* en un color rosa persa o el comúnmente conocido como rosa chicle. Al lado del personaje con pajarita se encuentra un personaje vestido completamente de negro, que podría ser un cura, que observa de cerca con mirada juzgadora el personaje principal del cuadro. El resto de personajes direccionan sus miradas hacia diferentes puntos, haciendo más enigmática aun la escena.

Como siempre en las pinturas de Pomet, en este cuadro la construcción del volumen es de una exquisita maestría. Pinceladas expresivas y abiertas que construyen con precisión pero sin hermetismo.

FIGURA 2. *Paco Pomet, Conquista. Óleo sobre lienzo 130x190 cm 2008. Fuente: www.pacopomet.com*

Pomet se considera un espectador ávido, un adjetivo fundamental para desarrollar sus proyectos pictóricos. Siente gran fascinación por el cine y la fotografía y los orígenes de ambos, hecho que se refleja en cada uno de sus cuadros a través de la elección de la escena. "Aquella época fue un tiempo sorprendido y perplejo ante los cambios, un tiempo menos desencantado, antes de que el consumismo y la publicidad lo ahogaran todo. Sueño con esa época". (Pomet, 2015).

FIGURA 3. *Paco Pomet, Pesadilla. Óleo sobre lienzo 200x200 cm 2006. Fuente: www.pacopomet.com*

En el cuadro de gran formato con título *Conquista* muestra una escena natural del polo sur formada por un grupo de pingüinos. Totalmente

integrado aparece un hombre trajeado (o *de pingüino*, en jerga popular). En este cuadro la grisalla característica de Pomet se inicia con un azul ultramar muy intenso. La construcción de la profundidad del mar y del peso y la textura del hielo es sublime. El titulo nos remite a la conquista del espacio natural por parte del ser humano, haciendo un doble juego visual y textual hacia la relación de supremacía que ejerce constantemente el ser humano.

En sus cuadros existe un medido equilibrio entre lo trágico y lo cómico, hecho a lo que el pintor se refiere con la anotación: Este mundo es a veces tan gris, tan utilitarista y materialista que son necesarias ciertas dosis de surrealismo para no ceder demasiado terreno a lo cabal (Pomet, 2015)

FIGURA 4. *Paco Pomet, Internacional. Óleo sobre lienzo 49x65 cm 2014. Fuente: www.pacopomet.com*

Otro gran formato que presentamos es *Pesadilla*, un retrato de un grupo de militares sobrecogedor. No solo por el tamaño sino por la

expresividad de las pinceladas, que en un vistazo de cerca apreciamos casi abstractas pero que contemplando la obra en su totalidad construyen un escenario frio y estremecedor. Esta sensación finaliza en carcajada, cuando descubrimos de incógnito a los personajes infantiles *Epi* y *Blas*. La mayoría de personajes miran hacia el frente, a menudo con sonrisas timidas, apelando a la mirada del espectador de forma determinante.

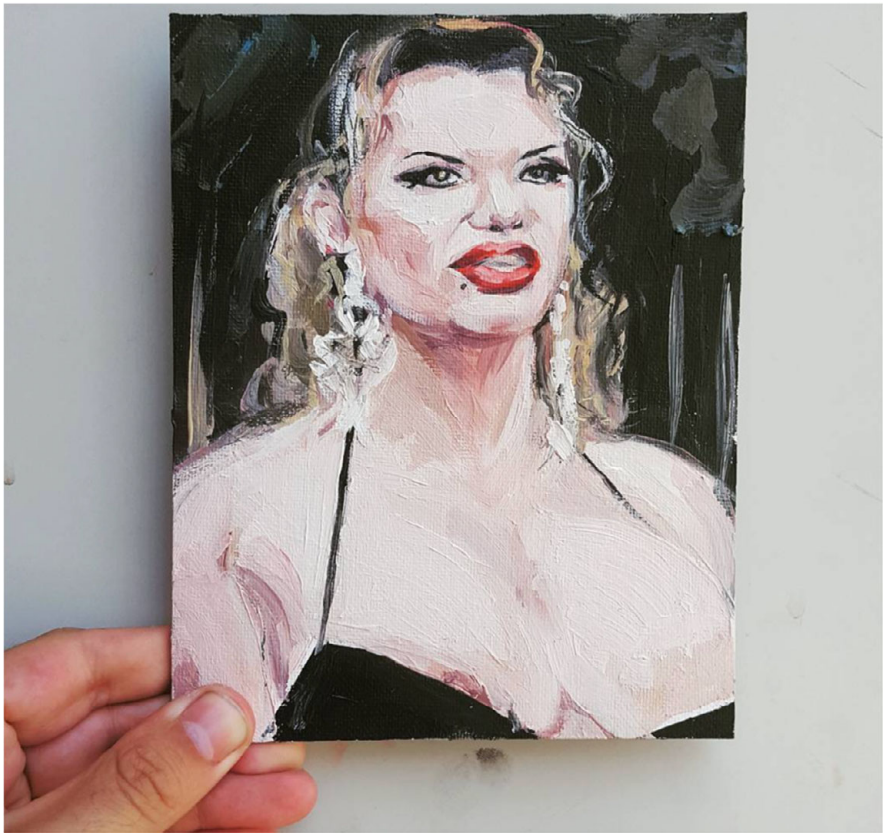
El ultimo lienzo del que hablaremos es *Internacional*, un cuadro que muestra con claridad el ambiente pesado, arenoso y cálido de una escena ocurrida en el desierto de algún país africano. El cuadro muestra un grupo de guerrilla alzando armas. Para romper con la brutalidad de la escena aparece *Coco*, el monstruo de las galletas.

En los cuadros de Paco Pomet lo que asumimos como real no lo es. Pomet introduce elementos discordantes en imágenes que tienen un tinte histórico. A través de la descontextualización, el absurdo y lo grotesco genera piezas pictóricas que arrancan la sonrisa del espectador al encontrar esos elementos intrusos.

El siguiente referente es el pintor canario Cristóbal Tabares. Tabares combina la ironía con la cultura pop reflexionando sobre la sociedad de consumo, dependiente y seguidora de mundos artificiales, explora la cultura visual cotidiana, la pérdida de la identidad, el mundo oriental y la superproducción.

Lo banal y trivial se transforma en poesía del mundo cotidiano. Muestra de ello son los retratos de personajes que protagonizan algunos de los momentos mas épicos e hilarantes de la historia de la televisión española, como en la obra *Digo!* (figura 5) que muestra a Cristina Ortiz, la veneno. En sus cuadros, Tabares eleva a personajes de la cultura pop de categoría y convierte esos momentos efímeros y fácilmente olvidables en eternos. Muchos de estos retratos están realizados en pequeño formato, sin embargo, contienen una pincelada descarnada y expresiva que capturan en su totalidad la esencia del retratado.

FIGURA 5. *Cristóbal Tabares, Digo! Óleo sobre lienzo 14x18 cm 2016. Fuente: Instagram del artista*



En el proyecto *Muyayo* Tabares nos invita a reflexionar sobre el consumo, el turismo y la conservación de los espacios naturales. Presenta vistas aéreas del paisaje canario transformadas para generar mensajes como Fuck, Free o Caos centrando la atención en cómo la turisficación ha contribuido a desdibujar los rasgos típicos de un lugar hasta hacerlos indistinguibles unos de otros.

FIGURA 6 *Cristóbal Tabares, Fuck Serie Muyayo Óleo sobre lienzo 2019. Fuente: Instagram del artista*

Cuadros con una calidad técnica feroz. Colores limpios con los que crea atmósferas envolventes. Pinceladas descarnadas, casi abstractas que conforman piezas perfectamente construidas. Su proceso creativo gira en torno a la crítica y a la ironía, cuestionando y haciendo al espectador cuestionarse el porqué de las cosas.

FIGURA 7. *Cristóbal Tabares, La revolución BolcheNike Óleo sobre lienzo 2021. Fuente: Instagram del artista.*

Uno de sus últimos proyectos es *Rojo sobre rojo*, en el que el artista visibiliza, a través del arte, el color y el folklore, la represión cultural y sexual de Rusia. Tabares hacer un recorrido por la historia rusa, re-contextualizando imágenes preexistentes, algunas icónicas y tradicionales para hablar de censura y represión.

El cuadro de mayor tamaño de la exposición muestra una invernal imagen de la Plaza Roja, con un ejército de revolucionarios desfilando con las banderas rojas con el símbolo de Nike. Esta pieza se llama *La Revolución Bolchenike* (Figura 7). Tabares recrea una atmosfera gélida y a la vez densa del invierno en Rusia. Al fondo se puede ver el colorista templo ortodoxo de San Basilio. Las caras de los militares apenas se pueden distinguir, hecho que nos hace perder la conciencia sobre el individuo. En su lugar, entendemos las personas como parte de un grupo indestructible. Sus posturas, rígidas y contundentes añaden cierta desconfianza al espectador. El único toque cómico de la escena, que contrasta con la tensa escena es el símbolo de la marca deportiva Nike sobre sus banderas revolucionarias.

FIGURA 8 *Cristóbal Tabares, Putin atravesando un rio en oso. Óleo sobre lienzo 2022. Fuente: Instagram del artista.*

Otra de las piezas protagónicas de *Rojo sobre rojo* es la recreación de una imagen que en su momento fue muy compartida en las redes sociales y muestra al presidente Putín atravesando un río en un oso. Es una imagen *fake*, pero lo curioso es que a todos nos parece que podría ser real. Tabares hace un ingenioso y hechizante híbrido entre la imagen de Putin y la cartelería soviética.

Tabares recrea a la perfección esta imagen. La profundidad del bosque y el peso del agua que salpica al paso del oso son de un gran realismo, pero a su vez están construidas con una pincelada suelta y expresiva.

En este proyecto reflexiona sobre la censura al arte, a los medios de comunicación, a la mujer, a la comunidad LGBTQI+...

FIGURA 9. *Cristóbal Tabares, Cocktedrales ortodoxas. 2022. Fuente: https:// www.liceomagazine.com/post/cristobal-tabares-rojo-sobre-rojo*

Cristóbal juega con destreza a hilvanar y cortocircuitar estos ideales y referentes, en una exposición donde Malevich comparte escenario con Putin, Rasputín y Pussy Riot. Lo que subyace aquí es una narrativa que

nos habla de pintura, de iconos y representación, pero también de represiones y violencias". (Delgado Mayordomo, C. 2022)

En *Cocktedrales ortodoxas* Tabares continua el recorrido por las icónicas imágenes de las catedrales ortodoxas rusas, poniendo el acento colorista a través de unos dibujos gestuales a modo de rótulo de neón remarcando la forma fálica de estas.

FIGURA 10 *Ana Barriga, En algo hay que creer. Óleo sobre lienzo 2022. Fuente: Instagram Ana Barriga*

El último referente presente en los visionados es la artista gaditana Ana Barriga. Su pintura es un equilibrio entre el juego y la razón. Tal y como hacen Pomet y Tabares, Barriga también centra su trabajo en la ironía y la crítica, como un modo de posicionarnos ante la realidad y restarle seriedad a la vida.

En su pintura Barriga experimenta con el soporte mezclando pinturas industriales como el spray y el garabateado con tintes infantiles. Barriga juega con elementos decorativos unidos con referentes religiosos y los *títulos La vida del difunto, Sálvate tú*, o *En algo hay que creer* son otra muestra de la crítica que expone en sus piezas.

Su pintura muestra figuras con una tridimensionalidad magistral. Colores limpios y puros que contrastan con gestos irreverentes y garabateos. Las temáticas giran en torno a elementos escultóricos de cerámica o plástico propios de la cultura pop, el mundo religioso y lo tradicional.

Barriga describe su llegada a la pintura como algo casi mágico, una experiencia arrolladora de la que ya no puede salir:

> La primera vez que puse el color encima del soporte caí en un agujero negro [...] Estoy intentando cazar algo que solo yo puedo ver, sabes que te puede atropellar un coche, que la vecina te está gritando y a ti te da igual. Estas ahí porque has encontrado algo y yo he encontrado algo con la pintura. No sé qué es. Para la gente que entienda no será algo novedoso, pero para mí sí lo es. Y aquí estoy, intentando escudriñar todas las capas del hojaldre que hay en mi cabeza. (Barriga, A. 2022)

FIGURA 11 *Ana Barriga. Sálvate tu. Óleo sobre lienzo 2017. Fuente: Instagram de la artista*

La sexualidad, la religión, la política y la muerte son ejes centrales en su trabajo que experimenta desde el juego, el humor y la ironía. A través del juego, resta la carga dramática que estas temáticas llevan implícitas. Generalmente crea bodegones y composiciones con figuras de cerámica y juguetes que manipula, pinta, mutila y ensamblo para contar la historia que decide.

Su técnica se distingue por la experimentación. Explorando, incrementa las posibilidades plásticas que la pintura ofrece al utilizar materiales como óleo, esmalte, rotulador o spray sobre tela, aportando a cada obra un sello personal. A través del juego, del humor y de la ironía crea situaciones propias. Realiza una combinación de materiales experimentando con los mismos, creando texturas con sello propio, fuera del convencionalismo pictórico: "Me gusta cómo interactúan los materiales opuestos. La pintura al óleo es física, tiene algo de asqueroso, mientras que el esmalte se siente artificial en su brillo y la pintura en aerosol hace referencia al arte callejero, al vandalismo " (Barriga, 2020)

4. NUESTRA PROPUESTA EN EL AULA:

A través de las diferentes sesiones de visionados de los diferentes artistas y sus procesos el alumnado comienza a tomar consciencia del sentido del arte contemporáneo. El acercamiento a una temática tan compleja y desconocida se produce de una forma progresiva y natural, y esto hace que el alumnado vaya comprendiendo su complejidad e idiosincrasia con espontaneidad.

Tras los visionados se plantea una dinámica por grupos donde el alumnado investiga, dialoga y analiza la obra de un artista contemporáneo andaluz escogido por ellos.

Las redes sociales se convierten en una herramienta clave para su proyecto personal. La inmediatez y la familiaridad con la que se desenvuelven hacen que la búsqueda de referentes y sus obras sea un proceso sencillo y cómodo. En ocasiones se ponen en contacto con los artistas para hacerles una entrevista por escrito, tomar anotaciones e incluso grabarlos para añadirlo a sus trabajos de investigación.

> "La intencionalidad artística presupone la puesta en cuestión de la percepción habitual del mundo, así como de la inserción funcional y meramente comunicativa de las imágenes y los objetos en nuestra experiencia de la vida" (Jiménez, J. 2004).

Finalmente, el alumnado comparte en proyecto de investigación en una exposición oral con soporte audiovisual al resto de compañeras y compañeros. Esta sesión se convierte en una especie de fiesta del arte con un ambiente distendido, en el que el resto de alumnas y alumnos se involucra, pregunta y se interesa por los artistas que se presentan.

Las artes acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. Y si los estudiantes quieren lograr alguna participación en el discurso deberán conocer este lenguaje. (...) El principal objetivo de la enseñanza del Arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. (Efland, Freedman y Stuhr, 1996: 124-125).

5. RESULTADOS:

Tras la practica el alumnado se muestra mucho más receptivo y preparado a la hora de interpretar y reflexionar sobre una obra de arte.

De manera muy simplificada, al inicio de nuestra asignatura el alumnado entiende que la Educación Artística consiste solo en pintar y dibujar, de modo semejante a como se considera que "Lengua" consiste en leer y escribir y "Matemáticas" en sumar y restar, pero poco a poco esta concepción va evolucionando positivamente.

La pintura contemporánea para agitar conciencias y activar nuestro sentido crítico funciona en esta práctica de forma efectiva.

El alumnado comenta y relaciona el arte con los valores humanos.

Comprenden e interiorizan como el arte ayuda a canalizar nuestras emociones y conocerlo y disfrutarlo supone un crecimiento a nivel personal y social.

El alumnado comprende cómo el arte nos ayuda a plantear diferentes soluciones o ver los problemas desde distintos puntos de vista.

La creación artística es intangible y final: no tiene por qué servir para nada ni ofrecer mayor utilidad que su existencia en sí y por sí misma. Su capacidad de sublimar la realidad y ayudar a comprender el mundo y la naturaleza humana es razón de ser suficiente y su valor va más allá de toda medición objetiva. (De Ory, J. 2018).

6. REFERENCIAS

Acaso, M. (2009): La educación artística no son manualidades. Madrid. Los libros de la catarata.

Acaso, M. (2006): Esto no son las torres gemelas. Madrid. Los libros de la catarata.

Arteinformado (2020). Ana Barriga. La vida del difunto https://www.arteinformado.com/galeria/ana-barriga- oliva/la-vida-del-difunto-53631

Delgado Mayordomo, C. (2022) A Cristóbal Tabares el rojo le sienta bien. Conversaciones en torno a su obra. En Liceo Magazine https://www.liceomagazine.com/post/cristobal-tabares-rojo-sobre-rojo

Barriga, A. (2022) LA ENTREVISTA FINAL Ana Barriga: Tenía más posibilidades de dedicarme a la prostitución o a vender droga que a pintar https://www.elmundo.es/papel/ 2022/03/08/6225fd7efdddffeea98b45eb.html

Arteinformado (2020). Ana Barriga. La vida del difunto https://www.arteinformado.com/galeria/

ana-barriga-oliva/la-vida-del-difunto-53631

Boj, C. (2010) Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Coordina:

Maria Acaso. Capitulo: Aulas contemporáneas: Arte y cultura visual en los centros escolares. Madrid: Fundación telefónica.

De Ory, Jose Antonio. (2018) Defensa la creación. Madrid: Ediciones asimétricas.

Efland, D., Freedman, K., Stuhr, P. (1996): La educación en el arte posmoderno. Barcelona. Paidós.

Jiménez, José (2004): Teoría del arte. Madrid: Tecnos

Lipovetsky, Gilles (2010) La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo. Barcelona: Editorial anagrama. ISBN: 978-84-339-7386-3

Piscitelli, Alejandro (2015) La educación nunca empieza, siempre continúa.

Antecedentes. Esto no es una clase Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Coordinadoras: María Acaso y Paloma Manzanera. Barcelona: Fundación Telefónica

Pomet, Paco (2015) Paco Pomet, el pintor granaíno que expone con Banksy. Yorokobu. Eduardo Vea

"MANIPULANDO"OBRAS ARTÍSTICO-LITERARIAS

MARIA TERESA CATTI
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Frente a la progresiva pérdida del hábito lector y del gusto por la lectura - sobre todo literaria - que se manifiesta hoy día en los contextos escolares, tenemos constancia los docentes de la necesidad de una trayectoria didáctico-pedagógica que impulse el diseño de proyectos adecuados a la variedad de los contextos educativos. Ante tal escenario entendemos preciso abordar un cambio en las metodologías didácticas que permita a la enseñanza "responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en aprendizajes significativos, actividades culturales y comunitarias" (Unesco, 2008, p.7). Se justificaría de esta manera la puesta en marcha de unos planteamientos didácticos vinculados a un currículo original, abierto y flexible, en consonancia con las necesidades del alumnado, las diferencias de tareas y la riqueza de la multiplicidad cultural" (Domínguez Garrido *et al,* 2011, pp. 72-73); lo que conlleva un proceso de investigación constante de parte del profesorado para que la actividad docente llevada a clase resulte lo más significativa posible respecto a la ya existente.

Así pues, poniendo el acento en la didáctica de la lengua y de la literatura, pensamos imprescindible y cuanto más necesaria hoy día una enseñanza "comprometida con la formación de lectores críticos, alumnos diestros en el uso de la lengua" y, sobre todo, "creativos en el ámbito de la creación literaria" (Sánchez García, 2018, p.44). Por cierto, coincidimos con Sánchez García (2018) cuando afirma que los planteamientos que se llevan a cabo en los contextos escolares "han de dar una respuesta real a las necesidades de la escuela de hoy, que se presenta diversa,

plural y cambiante ante la heterogeneidad de las aulas y el nacimiento de los nuevos espacios para la comunicación" (Sánchez García, 2018, p.2).

Por cierto, acercarse a la literatura en el aula contempla desde siempre una actividad de interacción que posibilita la comunicación con el lector a través de las palabras: es que, como dice Aguirre (2002), de la misma forma que se entiende mejor una obra teatral una vez puesta en escena, al igual habría que hacer con los textos literarios, para que cobren vital relevancia al rescatar su "dimensión humanizadora" (Aguirre Romero, 2002, p.1): en el número 21 de la revista *Espéculo* el catedrático viene reclamando rotundamente un cambio de mentalidad en la didáctica de la lengua y literatura, que empieza por el romper con el " respeto reverencial que desde siempre sacraliza el texto, para convertirlo en la materia central de la actividad educativa" (Aguirre Romero, 2002, p.1).

También Garrido (2001) contribuye a iluminar el camino de la enseñanza de la literatura en el aula, defendiendo el constante fomento de la lectura para formar lectores dotados de un espíritu crítico: es de aquí que viene destacando la misión del profesor como intermediario que actúa entre el estudiante-lector y el texto, para que "se produzca el apetecido, y deseable, *docere aut delectare* que posibilita la lectura de los textos literarios a los niños y jóvenes como si fuera " un regalo, que no se puede rechazar" (Arteaga, 2005, p.1).

Por otro lado, Arlandis (2022) viene a sugerir la idea de que cualquier texto vive si es capaz de desnudarse frente al público lector, emocionándolo, en ocasiones conmoviéndolo y en cualquier caso haciéndolo partícipe activo de la narración. Entendemos de tal manera la literatura como algo vital "que se intensifica simbólicamente a través del lenguaje y que se experimenta, se asimila, se percibe, manteniendo viva la historia de la humanidad" (Leibrandt, 2007, p.1) a través del contacto con valores universales, culturas e ideologías diferentes a las de su tiempo.

En torno a la envergadura de enseñar literatura en clase hace especial hincapié también Galimberti (2019): el filósofo italiano define la literatura como un espacio privilegiado donde aprender todo tipo de sentimientos, desde el dolor y el aburrimiento, al amor, la pasión y el

romanticismo, abarcando incluso la desesperación y el suicidio. En este sentido "frecuentar" la literatura, alejaría el alumno de su estadio primordial simplemente emocional e impulsivo, posibilitando la adquisición de una sensibilidad ética y estética que consiente distinguir el bien del mal, el amor del odio, la solidaridad de la indiferencia.

2. OBJETIVOS

Vincular los textos literarios a la vida diaria desprende todo tipo de arte, que procura pivotar sus personajes y el lenguaje empleado con vistas a despertar emociones y reflexiones: lo que se va generando son escenarios formativos de aprendizaje nuevos, que facilitan al estudiante un trabajo más interesante, una investigación autónoma e incluso una interacción grupal cooperativa a la hora de compartir métodos y resolver problemas.

Y aquí es donde radican los objetivos de esta investigación, procurando contemplar un aprendizaje significativo de la Literatura en el aula como "arte de escritura expresiva" (Leibrandt, 2007, p.1) que - al incrementar las capacidades de observación y comunicación de los alumnos - fomenta asimismo su reflexión.

Con el propósito de beneficiar de estas ventajas, planteamos poner el foco de atención de nuestra investigación en la acción educativa de un centro escolar que fomenta a diario la creación de espacios educativos novedosos, cuyos escenarios de enseñanza emergentes empujan hacia la mejora de los procesos de aprendizaje.

Por cierto, de la propuesta educativa compartida por el equipo docente en ejercicio en el centro nace la idea de una didáctica experiencial que habita el entorno escolar de una manera diferente, transmitiendo el saber humanístico como actividad imprescindible en la vida humana.

En especial, la dinámica del taller de creación multidisciplinar que vamos a analizar a continuación - al adoptar un enfoque de igualdad de género - pretende aportar interés y generar reflexión en el alumnado, aproximándolo hacia trayectorias didáctico-pedagógicas novedosas que tratan de rescatar y recuperar la fuerza del hecho literario en general - y

poético en particular - poniendo cara a quienes han sido ignoradas por mucho tiempo.

Con este trabajo se intentará dar una validez lo más acertada posible a la hipótesis que los lenguajes empleados en contextos educativos diferentes - y soportados a la vez por el empleo de recursos tecnológicos - adquieren una relevancia sugerente, ya que permiten comprender y dotar de sentido los contenidos disciplinares contemplados en cualquier currículum institucional: de esa manera, de la lectura literaria venimos valorando una manera de despertar la curiosidad que impulsa deleite y desprende reflexión (Morales Lomas, 2019), además de fomentar en el alumnado una mirada crítica, posibilitada también por el trabajo colaborativo en equipo y la mediación del profesor-animador del proceso de creación mismo.

En suma, en el marco de la educación artístico-literaria implicada en la actividad venimos precisando los siguientes objetivos a desarrollarse:

- Ampliar el corpus lector del discente conforme a sus motivaciones, intereses y gustos personales, al igual que a su madurez cognitiva, sin olvidar el contexto actual en que vive.
- Aportar una perspectiva renovada de la enseñanza artístico-literaria, tomando como punto de partida la idea de literatura y arte como lugares de creación y reflexión compartida.
- Educar la sensibilidad artístico-literaria del alumnado, enriqueciendo su formación cultural mediante experiencias vividas en espacios dinámicos de trabajo colaborativo y compartido, dentro y fuera del aula.
- Fomentar e impulsar el espíritu de trabajo cooperativo mediante actitudes creativas y flexibles.
- Favorecer el aprendizaje en espacios de trabajo creativo y motivador, posibilitando actitudes de respeto y tolerancia.
- Madurar una mirada crítica de parte del alumnado frente a eventos histórico-literarios realmente ocurridos.

- Valorar la capacidad interpretativa alcanzada por el alumnado, a partir de la lectura (individual silenciosa y luego colectiva) comparada de obras diferentes, cuyos contenidos se tratará de vincular a la emoción y sensibilidad de los discentes, mediante lenguajes pluridisciplinares (específicamente, artístico, literario, musical y multimedia).
- Fomentar en el alumnado la investigación a través de fichas-guión y rúbricas de evaluación, cuyos objetivos se ajusten a lo que el docente va pidiendo como tareas a cumplir.
- Afianzar el manejo de las herramientas tecnológicas.
- Avanzar en el debate sobre la modificación del canon literario tradicional.

Teniendo en cuenta el elemento temático clave que constituye el último de nuestros objetivos, entendemos necesarias las profundizaciones que presentamos a continuación.

2.1. EL CANON LITERARIO QUE QUEREMOS

El profesor y escritor italiano D'Avenia (2014) viene a sugerir la idea de una escuela *interesante*, que ahonda su raíz etimológica en la palabra latina de la que procede, o sea *inter-esse*, para referenciar a un lugar donde el ser humano alberga "dentro de las cosas": siempre y cuando surja interés en algo, irá incrementando el deseo de investigar para conocer y concienciarse más, llegando a participar de la belleza que cada día se comenta, lee, habla, transmite en clase.

Me parece oportuno asumir la misma perspectiva educativa que D'Avenia atribuye en amplio sentido a la escuela, hablando precisamente de educación literaria. De ahí que encontramos una vasta contribución de estudiosos que han alimentado a lo largo de las últimas décadas un detenido debate sobre la definición de canon literario. Por cierto, estamos muy acordes con Sánchez García en afirmar que "el canon acaban por constituirlo las obras que siguen suscitando el entusiasmo del público lector una vez pasado el tiempo" (Sánchez García, 2018, p. 44), ya que

entendemos la enseñanza literaria orientada a cumplir "la poética o química de la lectura (Mendoza Fillola, 2003, p. 324).

Junto a la adecuación a los intereses del alumnado, entre los criterios de selección de las obras literarias en los manuales queremos pensar también en la calidad literaria de los textos mismos, en consonancia con las capacidades de los alumnos-lectores en ámbito lingüístico y cultural (Cerrillo, 2013, p.27). Es por ello que es preciso acompañar la lectura literaria en el aula con una serie de actividades activas - como pueden ser el drama, el canto y la recita para venir citando unos ejemplos – que posibiliten mediante la cooperación y el diálogo la transmisión de un modelo de lectura altamente motivador.

También es verdad que la didáctica de la literatura tendría que encaminar sus objetivos clave hacia métodos que potencien asimismo "la opinión, la crítica, el compromiso ético y la participación desde un aprendizaje significativo" (Sánchez García, 2018, p.45) del alumnado: lo que implicaría incluso llegar a "identificarse con el colectivo de la narración" (Morales Lomas, 2019, p.192), progresando con éxito en el desarrollo de la ciudadanía. Por ello es crucial que -a tenor de la formación y educación literaria- surjan métodos que posibiliten experiencias de aprendizajes significativos, a través de los cuales interpretar los eventos y valorar las creaciones literarias mismas (Sánchez García, 2018). Por cierto, apreciamos lo que Quiles Cabrera, Palmer y Rosal (2015) vienen recalcando acerca de los necesarios momentos de lectura literaria original en el aula, ya que las obras literarias siempre hablan por sí mismas. Y por supuesto coincidimos con las autoras cuando afirman de una manera muy acertada: "¿Qué no puede faltar cuando abordamos la educación literaria? Obviamente la literatura, entendiendo por ésta las obras en sí, las obras primarias y ni las lecturas que otros han hecho" (Quiles Cabrera, Palmer y Rosal, 2015, p. 86).

Finalmente, en el marco reflexivo del tema que venimos tratando no cabe la menor duda que para formar ciudadanos/as críticos/as "lo primero es aportarles toda la información y no sólo una parte de la información que sesgue su futura capacidad interpretativa crítica de aquello que se les ha enseñado" (Sánchez García, 2018, p. 46).

En esta misma dirección apunta el trabajo llevado a la práctica en el centro educativo elegido, al pretender ofrecer un espacio para el debate en torno a las maneras de llenar la ausencia de mujeres en las páginas antológicas de los manuales de literatura hasta el día de hoy: habrá que devolver a estas poetas al canon, para evitar que se siga transmitiendo a las nuevas generaciones "la interpretación sesgada y patriarcal del canon literario pedagógico, obviando los valores culturales y de igualdad que defiende la pedagogía social y la crítica literaria objetiva" (Sánchez García, 2018, p.43).

2.2. HACIA UN CURRICULUM FLEXIBLE

Por cierto, que hablando de literatura como actividad experiencial, los talleres de Lengua y Literatura son el detonante para el desarrollo de unas metodologías didácticas alternativas a la enseñanza tradicional: a modo de ejemplos, merecen una mención especial los talleres de creación poética y los de narrativa, o bien los talleres teatrales mediante *títeres,* e incluso los talleres literarios de escritura creativa, sin olvidar las adaptaciones de textos literarios vinculados a la música.

Lo que destaca de este planteamiento tan innovador tiene que ver con el acto literario que pasa a ser experiencia motivadora - y en ocasiones divertida – capaz de generar una sugerente mejora de la calidad del aprendizaje, mientras tanto que convierte la Lengua en vehículo de comunicación de pensamientos y reflexiones, sentimientos y deseos, desvinculándola del mero estudio gramatical (Llorens García, 2000).

Además, frente a una sociedad en rápida evolución tecnológica, la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula de didáctica de la lengua y la literatura viene paulatinamente alineándose como el pilar fundamental de la actual formación del profesorado a la hora de investigar para mantener viva la clase mediante su actividad comunicativa diaria (Martín Vegas, 2010). Y quizá, en especial, "de todas las materias que componen las enseñanzas sea justo la Literatura la que mantiene unas relaciones más peculiares con las perspectivas que abren las nuevas Tecnologías de la Información" (Aguirre Romero, 2002, p.1). En este sentido, en el marco de la enseñanza de la literatura, esta investigación pretende arrojar luz sobre los beneficios que pueden derivar del manejo de

las nuevas tecnologías afianzadas en el aula (y extra muro), encontrando aplicación práctica en nuestras clases, a la hora de aunar innovación y saber humanístico, con vistas a aumentar la motivación intrínseca del alumno para escribir.

3. METODOLOGÍA

El proyecto que se presenta a continuación fundamenta la parte empírica de la investigación: se trata de un taller artístico-literario incorporado en el marco de una serie de proyectos educativos pluridisciplinares llevados a la práctica durante el curso escolar 2021-22 en un centro de Secundaria, cuyo currículum reorganiza tiempos y entornos de aprendizaje creativo y cooperativo.

La elección del centro educativo donde poner en marcha la investigación de campo apunta a un instituto que hace tiempo trabaja con vistas a promover diariamente la inclusión escolar en los contextos educativos de enseñanza y aprendizaje. Precisamente, el proceso de enseñanza que pivota la acción docente en el centro apuesta por un cambio didáctico-educativo significativo que tiene unas bases sentadas en el aprendizaje por proyectos (en adelante ABP), impulsado por la participación grupal. Además, mediante el empleo de dispositivos electrónicos, la escuela plantea proyectos de innovación educativa vinculados a un currículum abierto y flexible, que se adapta a los ritmos de aprendizaje del alumnado. Por cierto, los proyectos que animan la actividad escolar en el centro promueven transformaciones pedagógicas que comprometen a todos los aspectos didáctico-educativos: del currículum a la metodología establecida, de las habilidades relacionales comunicativas a la definición de los objetivos, incluidas también las estrategias de evaluación y la formación docente, tanto en su vertiente inicial como permanente. A todo eso añadir el fomento del manejo de las TIC en sustitución del libro de texto en papel, lo que permite dar sentido a los contenidos disciplinares tratados, aprovechando del enorme potencial que las tecnologías aportan a la enseñanza en el marco de una educación inclusiva (conforme a las propuestas curriculares de enseñanza implementadas mediante el Diseño Universal de Aprendizaje). A todo eso añadir el *setting* de las aulas que

rehabilita los espacios y constituye una peculiaridad que no pasa desapercibida a quienes visitan el centro por primera vez, ya que fomenta la enseñanza colaborativa a través de la creación de entornos de aprendizaje agradables que facilitan la concentración, según las necesidades de cada alumno. Finalmente, el instituto busca con frecuencia oportunidades para incorporar desde afuera nuevas maneras de actuar que sean de soporte a los principios pedagógicos que ya sustentan básicamente el proyecto educativo de partida: de hecho, al pertenecer a la red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje (VV. AA., 2013; Brown y Campione, 1994; 1996), el centro planea propuestas educativas que dan sentido al conocimiento, incluso como valor cívico y social, poniendo en valor el mundo del voluntariado y las familias como actores partícipes de los procesos de aprendizaje.

Para abordar este trabajo centraremos nuestra investigación en una propuesta integrada en los Proyectos educativos que el centro desarrolló durante el año escolar 2021-22 en colaboración con expertos del equipo de Red Planea, previo la participación del profesorado de las áreas de conocimiento interesadas, la colaboración de la Administración y la implicación de las familias del alumnado. Precisamente, la experiencia vivida nació como proyecto de trabajo integrado, a favor de una educación compartida entre áreas curriculares, que cruzó en particular los aprendizajes de Lengua y Literatura y Educación Plástica y Visual**.**

El proyecto - bautizado con el nombre *Invisibility Vending Machine* – es una performance artística que el alumnado de 4º ESO coprodujo con Red Planea a lo largo de 3 meses de trabajo, de cara a visibilizar la mujer en literatura, y especialmente las denominadas "SinSombrero", unas mujeres artistas de la generación del '27, cuyas aportaciones artístico-literarias permanecieron silenciadas hasta nuestros días.

Cabe señalar ante todo que la colaboración del centro educativo con la Red de centros educativos e instituciones culturales Planea focaliza su objetivo en el arte como pilar fundamental de la educación que llevar a la escuela pública, con vistas a producir cambios significativos en los procesos de aprendizaje de los diferentes contextos educativos. Red Planea nace apostando por el empleo de metodologías artísticas innovadoras, vinculadas de manera interdisciplinar al entorno socio-afectivo de

la entera comunidad educativa que colabora para el pleno desarrollo de todo el alumnado. En particular, la interacción entre arte y educación - tanto formal como informal - es principio clave que pivota la filosofía de intervención de la Red, con la finalidad de afianzar la colaboración entre profesores, alumnos y la comunidad educativa implicada en un espacio dinámico y motivador: es por ello que Red Planea entiende el aprendizaje significativo del alumnado madurado mediante alfabetización audiovisual, para desarrollar autonomía y convivencia, impulsar pensamiento crítico, mientras tanto que acerca el alumnado al lenguaje de las emociones y de los afectos.

Por otro lado la Red percibe el binomio arte y educación como un espacio abierto al contacto y al diálogo con artistas e instituciones culturales externos, en conexión con los grandes retos contemporáneos: pensando en términos de investigación situada y de aprendizaje compartido y en abierto, Planea diseña propuestas educativas referenciadas a la Educación Artística contemporánea desde una perspectiva ecologista, a partir de un enfoque crítico y transformador de la sociedad.

Y en esta dirección apunta la creación artística - elaborada por el experto multidisciplinar de arte escénica Alex Pena y pintada por la muralista e ilustradora Lidia Lóuq - que durante todo el verano 2022 albergó los objetos artísticos producidos por el alumnado a partir de las obras originales de las artistas, para reflexionar posteriormente sobre su invisibilidad en la historia del arte y de la literatura, simplemente por el hecho de ser mujeres. Para abordar este trabajo, también se incorporaron unos audios de poemas escritos por algunas de las "SinSombrero", leídos por las madres de los alumnos, lo que ha sido el detonante para la elaboración de unas piezas artísticas y musicales extremadamente originales ubicadas en el interior de la máquina expendedora *Invisibility Vending Machine*: Rosa Chacel, Concha Mendez, María Teresa de León, Ernestina de Champourcin y Marga Gil Roësse son unos ejemplos a citar de las mujeres "SinSombrero" que han representado el foco de interés y de atención de las obras analizadas por el alumnado del centro. De esa manera en la máquina fue posible encontrar y comprar velas con la figura de Mª Teresa de León o incluso guantes de jardinería que la evocan, al igual que bolígrafos de tinta invisible que recuerdan a Ernestina de

Champourcin, o bien monedas inspiradas en Concha Méndez. A todo eso añadir finalmente la profundización de unos contenidos publicitarios mediante la creación del eslogan y de un texto "sinopsis de venta" que acompañó cada producto a vender.

En definitiva, para la creación de los productos artísticos el alumnado - nada más acercarse a la biografía y al análisis de algunas de las obras de las "SinSombrero" - tuvo la oportunidad de debatir sobre la vergonzosa ausencia de estas mujeres en la historia del arte y la literatura para luego desarrollar ideas creativas, trabajadas por grupos cooperativos: lo que destacó de la actividad grupal final fue la exposición de un poster representativo de todas las autoras analizadas por cada grupo, junto a los comentarios sobre los objetos diseñados a partir de la lectura de los fragmentos de textos, cuyo contenido es accesible en la web a través de un código QR.

FIGURA 1. *Las artistas "SinSombrero" analizadas en el taller creativo del centro*

Fuente: Elaboración propia

En último lugar, pero no por ello menos importante, venimos a señalar la decisión del centro de utilizar el dinero recaudado de la exposición en el vestíbulo de la Tenencia municipal de Alcaldía para enriquecer la Biblioteca escolar del centro educativo, dotándola de nuevos ejemplares literarios con perspectiva de género, escritos por mujeres.

FIGURA 2. *Objetivos a desarrollar en cada grupo cooperativo de trabajo*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. *El producto final del proyecto "SinSombrero"*

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Llamó la atención no sólo la interdisciplinariedad implicada en el taller que posibilitó abrir escenarios artístico-literarios interesantes sino también el diálogo abierto que surgió entre los expertos de Red Planea, los docentes implicados y el alumnado - e incluso entre compañeros - además de la dedicación en el trabajo cooperativo que dotó de sentido los contenidos.

También ha sido crucial para la investigación, examinar las reflexiones del alumnado recogidas en una encuesta final: las observaciones - recopiladas en la página Instagram del instituto - han aportado evidencias corroboradas sobre el poder generador que adquiere la literatura al pasar de ser "conocimiento estático de obras literarias o autores considerados canónicos, a experiencia, vivida en un espacio de experimentación dinámico, en el que expresarse a través de la palabra escrita" (Leibrandt, 2007, p.1). La encuesta dio a conocer la opinión tanto del alumnado como del profesorado y de la comunidad educativa implicada en el proyecto, poniendo de relieve el apreciable grado de motivación de los

actores comprometidos en el desarrollo del proyecto. Los datos que destacaron dan fe de la creación de espacios educativos emergentes que constituyen un empuje positivo a la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado.

En definitiva, la forma de entender el actual proceso de enseñanza y aprendizaje de parte del centro aporta interesantes aplicaciones prácticas a las clases diarias: en especial, el manejo de las nuevas tecnologías implementadas en diferentes contextos disciplinares de trabajo cooperativo - como ha sido el caso del taller artístico-literario analizado - representa una valiosa herramienta de cara a aumentar la motivación intrínseca del alumno para escribir: por cierto, queda constancia expresa de la presentación de la *Invisible Vending Machine* junto a las piezas artísticas que la acompañaron no solo a un público real, sino también a través de la sucesiva publicación en las páginas web del centro de los textos elaborados por el alumnado.

El material producido para llevar a la práctica el taller constituye parte de unos interesantes recursos artístico-educativos que es posible utilizar como metodologías-guía, con vistas a promover e impulsar aprendizajes significativos frente a los grandes retos actuales tratados en los programas curriculares de nuestros institutos: de lo que se trata es dar a conocer al resto de la comunidad educativa unas propuestas artístico-educativas que - trabajadas dentro y fuera del contexto de la educación formal - constituyen "didácticas para un nuevo habitar", cuyo planteamiento merece la pena ser replicado en otros espacios educativos (Anida, 2022).

El estudio se ha centrado en secundaria, como limitación de la investigación, aunque estamos plenamente mentalizados de que el resto de cursos (Primaria y sobre todo Bachillerato) cumple con las mismas perspectivas. Por ende, será de interés ampliar en estudios futuros el análisis de propuestas educativas que desde distintos niveles de enseñanza articulen estrategias de cambio metodológico significativo en el marco de una renovación didáctico-pedagógica que posibilite múltiples oportunidades de avance del alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con los objetivos planteados en nuestra investigación, venimos a comprobar que la implementación general de un currículum flexible posibilita perspectivas innovadoras que suponen cambios radicales en los objetivos didácticos de cualquier grado de enseñanza: avanzamos de esta manera en la implementación de nuevos lenguajes que - como hemos venido analizando y comentando a lo largo de este trabajo - despiertan curiosidad, fomentan motivación e impulsan pensamiento crítico.

Según lo comentado anteriormente, no se trata de que el alumno llegue a aprender obras literarias de unos autores considerados canónicos - en aplicación del tradicional modelo historicista (Martínez Ezquerro, 2017) - sino que vaya adquiriendo una competencia literaria que le permita ante todo leer un texto literario, relacionarlo con otros, para sucesivamente "comprender su sentido, gozar su dimensión estética y aprovechar su dimensión cognitiva " (Mendoza Fillola, 2003, p. 18) para reflexionar alrededor de su contenido.

De las palabras de Aguirre, citadas a continuación, destacan rotundamente los beneficios derivados del disfrute lector, que perdura a lo largo de toda la vida del discente:

> Tenemos que volver a aprender a perder un día con un verso y una semana con un poema. Si así lo hacemos, habremos formado gente capaz de disfrutar con la lectura, gente que sea capaz de leer el resto de su vida y no por aburrimiento, sino porque encuentre en la buena Literatura la materia que le haga madurar como persona en la dirección en que su propia vida le lleve (Aguirre Romero, 2002, p.1).

Por cierto, en este sentido las propuestas didácticas soportadas por la incorporación de las nuevas tecnologías empleadas en la didáctica general - y en la didáctica de la lengua y literatura en particular - se enriquecen del soporte de un recurso didáctico valioso que dinamiza las palabras de los textos literarios trabajados en el aula, a pesar de ser asimismo un instrumento "exigente", ya que desarrolla un aprendizaje más lento, debido sea al tiempo sea al esfuerzo requeridos al alumno en perseguir los objetivos curriculares. Es por ello que - a partir de las múltiples orientaciones artístico-tecnológicas llevadas a cabo en la intervención

didáctica que hemos venido analizando en torno a las "SinSombrero" - apreciamos desde una perspectiva más amplia el aporte que las nuevas tecnologías desarrollan como medios de promoción y divulgación de una nueva literatura construida por y para jóvenes (Sánchez García y Aparicio Duran, 2020; Quiles Cabrera, 2020).

En definitiva, propiciamos el paso a una educación transformadora, que permita "adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la creatividad o la capacidad de comunicar […] de forma que el alumnado sea un elemento activo en su proceso de aprendizaje" (BOE, 10 de diciembre de 2013. Preámbulo. Secciones I y IV).

6. CONCLUSIONES

Como colofón, una vez más venimos reiterando la convicción según la cual "descubrir, conocer e interpretar el mundo por medio de la creación literaria debería ser uno de principales objetivos de la enseñanza" (Leibrandt, 2007, p. 1) de cara a formar personas dotadas de valores éticos que observan el mundo con ojos críticos, al igual que "hablantes competentes y lectores eficaces, individuos autónomos plenamente capaces de relacionarse con los demás " (Mendoza Fillola, 2003, p. 11; p. 296),

Reconociendo el papel clave de la escuela - y precisamente de la educación artístico-literaria en las aulas - para hacer frente a los retos de nuestro presente colectivo, hemos venido comprobando la necesidad de adecuadas intervenciones metodológicas transformadoras que pongan de manifiesto la acción educativa de la lectura literaria en la vida diaria, fomentando el disfrute personal del discente y motivando su aprendizaje. Asimismo anhelamos los docentes a estrategias educativas que "pongan en contacto el alumno con unas perspectivas más próximas a sus vivencias o conocimientos, ya que la diversidad del aprendiente revive […] y se recrea a partir del conocimiento de un corpus literario" (Martínez Ezquerro, 2021, p. 4).

A esta altura, no nos cabe la menor duda de que por la lectura, la más nobles de las evasiones, venimos caminando hacia nuestra intimidad y asimismo "con la alteridad que nos habita" (Leibrandt, 2007, p.1). El mismo Dámaso Alonso afirmaba que "la lectura modifica al hombre en

su inteligencia […] el hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje" (Mendoza Fillola, 2003, p.302). Por lo tanto pensamos que no es nada arriesgado llevar la literatura y la poesía a clase ya a partir de la escuela Primaria, tratándose de unas herramientas de aprendizaje que -nutriéndose de la lengua habitual - indagan al ser humano, el sentido de su existencia, el tiempo de su vivir y morir, el amor y su inagotable necesidad de conocimiento, llegando a relatar con frecuencia pequeños episodios cotidianos: por cierto, coincidimos con las palabras de Shelley Percy cuando afirma que "el lenguaje, el color, la forma y los hábitos de acción son los instrumentos y los materiales de la poesía" (Shelley Percy, 2019, p.22).

Y los profesores, si somos buenos lectores, desempeñamos un papel fundamental en estimular la lectura de nuestros alumnos, concienciados de que "un curso de literatura no debería ser aquel catálogo abrumador y soporífero de fechas y nombres, sino una buena guía de lecturas que acerquen a los niños a valores tanto psico-afectivos y morales como cognoscitivos" (García Márquez, 1981). Y es que - como afirma Recalcati (2016), "el rol insustituible del docente tiene un carácter claramente decisivo en las aulas, [...] haciendo posible el encuentro con la dimensión erótica del saber" (Recalcati, 2016 p. 245) y movilizando el alumno hacia el encuentro con la palabra, de cara a concienciarlo como ciudadano.

En este marco reflexivo pensamos se encamina la docencia, al posibilitar el encuentro con las curiosidades y las esperanzas de los discentes, "atributos que la educación y los educadores siempre deben mantener vivos" (Calvache López, 2003, p.19). Por cierto, del encuentro propiciado con las "SinSombreros", olvidadas por demasiado tiempo, tenemos conciencia de lo imprescindible que es para los mediadores y profesores adueñarse de una formación lectora constante y actualizada, como para construir un canon literario escolar completo - bien en poesía bien en literatura -que atienda a la calidad literaria tanto de hombres como de mujeres, para que los discentes puedan tener referentes de género diferentes al canon masculino, perpetuado desde siempre. Por lo tanto, si lo que buscamos es igualdad de género - como va recalcando la recién aprobada ley de Educación LOMLOE (BOE, 3, de 29 de diciembre de 2020) - entendemos necesario ampliar la mente de quien escribe y quien lee

empezando por la palabra escrita y orientando nuestra mirada hacia una literatura enfocada en un conjunto de valores éticos y estéticos. A partir de las referencias anteriores, será clave en este contexto elaborar un canon literario escolar que siga un riguroso criterio selectivo, fundamentado en calidad literaria - rotatoria y versátil - y gestionado por un aparato académico competente y vinculado a instituciones capaces de revisar lo existente, a la hora de dar a conocer al discente autores y obras de real interés (Gahete Jurado, 2022).

En última instancia, nos hace ilusión concluir atisbando en la enseñanza en general, y en la de la Literatura en especial, procesos emergentes de conocimientos centrados en múltiples ocasiones de aprendizaje encaminadas para devolver sentido humano a los saberes tratados en el aula.

7. AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer el director, la jefa de estudio y el equipo docente del centro educativo mencionado por compartir conmigo el fruto de numerosos años de trabajo cooperativo.

8. REFERENCIAS

Aguirre Romero, J.M. (2002). La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 21, s.p. http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. P*articipación educativa*, 6 (9), 55-66. http://hdl.handle.net/11162/190783

Arlandis, S., (27-29 de junio de 2022). *Las Olvidadas. Proyecto de Recuperación Digital de la Poesía Femenina Andaluza Aplicada al Aula.* [Ponencia]. Congreso Internacional

Arteaga, J. M. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 31, s.p. http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html

Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly (Eds.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books

Brown, A. L. y Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. En R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Erlbaum

Calvache López, J.E. (2003). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire. *Estudios Latinoamericanos,* 12 (13), 17-26. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3262

Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*,18, 17-31

D'Avenia, A. (2014). *L'adolescenza non e' una malattia*. [Video].You tube.

https://youtu.be/uW_Osb9QJwI

Domínguez Garrido, M.C, Medina Rivilla, A. y Sánchez Romero, C. (2011), La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional-Formación de Profesore*s, 50 (1), 61-86. http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/15

Gahete Jurado, M. (27-29 de junio de 2022). *Las Olvidadas. Proyecto de Recuperación Digital de la Poesía Femenina Andaluza Aplicada al Aula.* [Ponencia]. Congreso Internacional.

Galimberti, U. (2019). *Dove si imparano i sentimenti?* [Video].You tube.

https://youtu.be/8r0t4dA2QzM

García Márquez, G. (27 de enero de 1981). *La poesía al alcance de los niños*. El País.

https://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006_850215.html

Garrido, M.Á. (2001).*Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura.* Editorial Síntesis

Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (1993).La didáctica de la lengua y literatura y su enseñanza. *Revista Universitaria de formación del profesorado,* 18, 21-27

Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n. 36, s.p. http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html

Llorens García, R. F. (ed.), (2000). *Literatura infantil en la escuela*. Universidad de Alicante, pp. 1-10; pp.21-31

Martín Vegas, R.A. (2010). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.

Martínez Ezquerro, A. (2017). De la retórica y poética a la literatura: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica,* 35, 185- 203

Martínez Ezquerro, Aurora (2022). Educación poética en el aula. Un modelo a partir de la creatividad de Mariluz Escribano. *Álabe* 25. [www.revistaalabe.com]

DOI: 10.15645/Alabe2022.25.5

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Prentice Hall

Morales Lomas, F. (2019). *Modelos infames, magia y adoctrinamiento. Estudios sobre literatura infantil y juvenil*. Anthropos Editorial

Quiles Cabrera, M. C. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de *booktubers, bookstagrammers y followers.* Contextos Educativos, 25, 9-24. DOI: http:// doi.org/10.18172/con.4260

Quiles-Cabrera, M. C., Palmer, I., & Rosal, M. (2005). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüístico-literaria.* Visor

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama

Rose, D. H., Meyer, A. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies.* Harvard Education Press

Sánchez-García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. [Poetic school canon and literary pedagogy in Baccalaureate. The invisible writers in the literature manuals] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 43-53. DOI:10.7179/PSRI_2019.33.03

Sánchez García, R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos*, 25, 41-53. DOI: https://doi.org/10.18172/con.4265

Shelley Percy, B. (2019). *Una defensa de la poesía*. Poéticas S.L.

UNESCO (2008). «La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro». 48. ª Conferencia Internacional De Educación.http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

VV. AA. (2013). *Introducción y bases científicas de las comunidades de aprendizaje*. Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. CREA

EL CANON LITERARIO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

LAURA MÁRQUEZ GARCÍA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El concepto del canon literario lo popularizó Harold Bloom con su libro "El canon occidental", pero no fue él quien lo acuñó, sino que viene siendo citado ya desde el siglo XV. A pesar de ello, no se puede afirmar que exista una definición exacta del término. García Gual (1996:5) lo define como "*una selección de textos bien conocidos y prestigiosos, que son usados en la educación y que sirven de marco de referencia en el criticismo literario*". Es una definición con la que podríamos estar bastante de acuerdo, aunque ¿quién decide si un libro es prestigioso o no? A los clásicos universales ya se les otorga la etiqueta de prestigiosos, porque, si no lo fueran, no hubieran llegado hasta nuestros tiempos. Pero esa etiqueta es mucho más difícil de adjudicar a la literatura moderna. Algunos autores se han aventurado a elaborar una selección de libros de la Literatura Infantil y Juvenil que deberían estar incluidos en un canon literario, entre ellos, Harold Bloom (2003), o Luis Daniel González (2001, 2002).

De lo que estamos seguros es de que, el canon literario consolida la competencia literaria, y por ello su importancia dentro de las aulas de Educación Primaria. Las actividades formativas que se lleven a cabo para desarrollar la competencia literaria dependerán de las obras concretas del canon elegido, ya que, a través de la lectura de esas obras, el/la lector/a extraerá la información y los conocimientos que conforman la literatura. Según el profesor Antonio Mendoza, "*sin obras, no hay lectura, y sin lectura, no hay posibilidad de desarrollar la competencia literaria funcional*".

En muchos casos, podemos confundir los conceptos de canon literario con el de canon formativo, canon escolar y canon de aula cuando hablamos de la selección de obras literarias de la Literatura Infantil y Juvenil para su lectura en los centros escolares y que tenga como finalidad la formación del alumnado y el desarrollo de su competencia lectora, que sea portadora de valores y que sea seleccionada para las actividades didácticas de aproximación al conocimiento y a la valoración de la lectura. Por ello, como en este trabajo nos vamos a referir al canon literario de esta manera, será la definición que le demos, englobando todos los conceptos en uno.

El objeto de este artículo es plasmar el trabajo de investigación que hemos llevado a cabo acerca del canon literario en las aulas de primaria, y hemos unido ese concepto con los Planes Lectores de los centros educativos y el fomento de la lectura que se pretende con la ley educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre) para obtener unos resultados tanto cuantitativos como cualitativos.

2. OBJETIVOS

El Plan Lector, entendido como un documento de centro en el que se detallan actividades formativas y de animación a la lectura para fomentar ese hábito lector, es el documento en el que entendemos que, el profesorado de la asignatura de Lengua y Literatura debería detallar cuál es el canon literario del centro. Si bien es cierto que este documento, obligatorio en los centros, no cuenta con una especificidad de contenido ni estructura marcada por Educación, no concebimos su redacción sin incluir cuál es el canon seleccionado para fomentar la lectura entre su alumnado. Según la editorial La Galera,

> "no hay un plan lector modelo. Cada centro, cada grupo, cada alumno requiere un análisis previo antes de que el docente decida cuáles serán los títulos, y las actividades que los acompañen, que tendrán que configurar este plan de actuación".

Este canon debería especificarse curso por curso, argumentando los motivos y detallando las actividades a llevar a cabo para desarrollar la competencia lectora, lingüística y literaria del alumnado.

Por ello, hemos querido analizar el contenido de los Planes Lectores de 45 centros educativos de toda España tanto públicos como concertados y privados, para obtener datos acerca del canon literario que aparece en ellos.

Estos datos, se han analizado para:

- Comprobar qué porcentaje de centros especifican en sus Planes Lectores el canon literario.
- Identificar cuántos centros incluyen adaptaciones de clásicos entre sus lecturas.
- Identificar cuántos centros incluyen obras clásicas de la Literatura Infantil y Juvenil en su canon literario.
- Cuantificar el número de centros que eligen entre su canon literario obras con temática atractiva para su alumnado.
- Cuantificar el número de obras elegidas en esos cánones literarios que no pertenecen al género narrativo, sino que pertenecen al género teatral y a la poesía.
- Comprobar en qué medida se integran las nuevas tecnologías con el fomento de la lectura.

Los datos obtenidos del estudio realizado, nos permitirán conocer también cuántos centros introducen las nuevas tecnologías para el fomento de la lectura en clase, cuántos libros por curso introducen en su canon literario y si dichos libros siguen una temática o son elegidos por otros motivos.

La nueva Ley educativa 3/2020 del 29 de diciembre de 2020, hace especial hincapié en el fomento a la lectura cuando dice: "Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al… fomento de la lectura, el uso de bibliotecas…", "A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo". También se hace referencia al fomento de la lectura en el Real Decreto 157/2022, conocido como el currículo de Educación Primaria cuando se enumera

entre sus principios pedagógicos que todos los centros especificarán en su proyecto educativo cómo le dedicarán un tiempo diario a la lectura, y que las administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Uno de los objetivos expresados de este Real Decreto es el de "desarrollar el hábito lector", que se desgrana mejor en los criterios de evaluación y los saberes básicos de la asignatura de Lengua y Literatura.

Por ello, este estudio tiene como objetivo general identificar el porcentaje de centros, dentro de la muestra tomada de los 45 centros, que le dan la importancia que realmente tiene a la elección del canon literario para fomentar la lectura y desarrollar la competencia literaria. Nos fijaremos en la selección de las obras para identificar si siguen algún criterio para despertar el gusto por la lectura entre su alumnado y que ayude a potenciar su competencia literaria. También observaremos si el canon literario seleccionado cumple con su función lúdica y estética, y a la vez, cubre las necesidades del currículo para el desarrollo de la competencia literaria y también la lectora con actividades formativas.

3. METODOLOGÍA

Para realizar este trabajo de investigación, hemos utilizado la técnica de la encuesta, elaborando un cuestionario muy sencillo en Google Forms que hemos lanzado a 73 centros educativos, tanto públicos como privados y concertados de toda España a través del correo electrónico a la atención del equipo directivo o del profesorado de la asignatura de Lengua y Literatura en primaria. Teníamos claro que de la muestra elegida no obtendríamos un índice de respuesta del 100%, y esperábamos que, al menos, pudiéramos contar con un 60% de respuestas para poder utilizar resultados suficientes para medir los ítems que nos interesaba medir. Finalmente, de todos ellos, hemos obtenido respuesta de 45 centros, por tanto, un porcentaje de un 38,3% no ha participado en la investigación y hemos conseguido una muestra del 61,7%. Así que consideramos a los 45 centros participantes como el 100% de la muestra para establecer nuestros porcentajes.

Se ha utilizado esta técnica porque, como dice García Ferrando, es «una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características».

El cuestionario constaba de tres preguntas muy sencillas. A la primera y a la segunda de ellas, debían responder con un sí o un no:

> "¿Se utiliza en tu centro un libro de lecturas generales para practicar y fomentar el hábito lector en uno o más cursos de Educación Primaria?"
>
> "¿Se especifica en el documento del Plan Lector de tu centro el canon literario elegido para Educación Primaria?(Selección de libros de lectura para el aula)".

Por lo tanto, de estas dos respuestas obtendríamos unos resultados cuantitativos o de naturaleza métrica.

La tercera pregunta solo debía ser respondida por aquellos centros cuya respuesta a la pregunta dos fuera afirmativa, ya que debían facilitarnos el listado de libros seleccionados como canon literario, y obtener así unos resultados cualitativos o no métricos. Además, aportarían más información a la pregunta número uno, especificando el nombre del libro utilizado y en los cursos en los que lo utilizaban.

4. RESULTADOS

Tras el envío de los 73 cuestionarios a diferentes centros públicos, concertados y privados de diferentes Comunidades Autónomas a finales de junio, obtuvimos respuesta de 45 de ellos. La elección de los centros se realizó al azar, introduciendo en el buscador de Google la búsqueda: "centro educativo concertado de… o centro público educativo de…" y el nombre de la ciudad o Comunidad Autónoma seleccionada al azar. Buscamos su correo electrónico en su página web, y les enviamos el cuestionario. Por lo tanto, como hemos comentado en el apartado anterior, esos 45 centros se convertirán en el 100% del muestreo.

De los 45 centros que obtuvimos respuesta, 25 de ellos solo respondieron hasta la segunda pregunta, ya que esta fue contestada negativamente, por lo tanto, la información de estos centros solo nos ha servido para analizar dos de los ítems que queríamos valorar. Los otros 20 centros nos dieron respuesta a las tres preguntas, así que de estos centros obtuvimos información para los nueve ítems que queríamos valorar.

Estos nueve ítems que hemos valorado son los siguientes:

- Utilizan un libro de lecturas generales.
- Incluyen en su Plan lector el canon literario detallado por curso.
- Practican la lectura utilizando las nuevas tecnologías con un canon que incluye alguna o todas ellas en formato online.
- Su canon literario incluye tres o más libros por trimestre y curso.
- Incluyen adaptaciones de clásicos en su canon.
- Incluyen clásicos de la literatura infantil y juvenil.
- Incluyen libros con temática moderna y atractiva para el alumnado.
- Los libros seleccionados siguen una temática por curso o incluso para todos los cursos de Educación Primaria.
- El canon literario seleccionado incluye obras que no sean de narrativa (teatro, poesía).

Como hemos mencionado anteriormente, a las dos primeras cuestiones, respondieron los 45 centros. Diez de ellos respondieron que utilizaban un libro de lecturas generales. De los centros que respondieron también a la tercera pregunta, pudimos obtener algo más de información sobre la elección de estos libros de lecturas generales. Algunos de ellos solo contaban con este tipo de libros para la práctica y fomento de la lectura en los cursos del primer ciclo de primaria, y los menos, lo utilizaban en

todos los cursos. Esos libros, mayoritariamente eran: “La nave de los libros”, “El lobo lupas” y “Caravana de lecturas”.

De esos 45 centros, 20 contestaron que en su Plan Lector del centro se detallaba el canon de lecturas del centro especificado por curso, así que el resto de ítems solo lo pudimos medir con esos 20 centros.

El tema de las nuevas tecnologías está muy presente en la nueva ley educativa (LOMLOE), y más concretamente, en el Real Decreto 157/2022, el currículo de Educación Primaria. La competencia digital es una de las competencias que debe desarrollar el alumnado, y su transversalidad hace que desde cualquier asignatura pueda ser trabajada. Por ello quisimos medir cuántos centros utilizan las nuevas tecnologías para practicar la lectura, cuántos centros utilizan plataformas de lectura online en las que pueden hacer una selección de libros, ya sea de forma única o compartida con el libro en formato papel, no solo para leer sino también para trabajar con actividades de comprensión lectora o animación lectora. De los 20 centros con los que pudimos seguir la muestra, solo 2 utilizan una plataforma online y coinciden en que ambos utilizan la plataforma “Tat-um”.

También consideramos importante la cantidad de libros que los centros incluyen en su canon literario, y los dividimos entre los que incluyen 3 o más libros por curso, o menos de 3. Trece de los 20 centros incluyen en su canon literario 3 o más libros por curso, mientras que solo 7 centros tienen menos de 3. Algunos de estos centros, tanto los que están dentro de un grupo como los que están dentro del otro, además del canon seleccionado para lectura obligatoria, proporcionan otro listado de recomendaciones lectoras según la edad para su alumnado.

Teniendo en cuenta la definición que al principio del artículo proponíamos como una definición aceptable de canon literario, la inclusión de clásicos dentro de los Planes Lectores de los centros la consideramos cuestión de estudio. Siete de los 20 centros incluye la lectura de un clásico, que en estos casos se tratan de clásicos adaptados para sus edades. Entre estos clásicos se encuentran: “La Odisea”, “El Quijote” o “Troya”.

Así mismo, encontramos relevante estudiar cuántos centros incluían entre su canon libros clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil, como “Las

aventuras de Huckelberry Finn", "Jim botón y Lucas el maquinista", "Pippy calzaslargas" o "Harry Potter" entre otros. Nueve de los centros incluían este tipo de libros entre su canon literario.

Consideramos que entre los criterios de selección más importantes del canon literario para el aula de Educación Primaria deben estar:

- Que los libros seleccionados tengan un carácter lúdico y sean entretenidos.
- Que tengan en cuenta los gustos del alumnado.
- Que incluyan clásicos de la literatura infantil y juvenil.
- Que incluyan una variedad de textos.

Teniendo en cuenta estos criterios, también consideramos relevante medir cuántos centros presentaban libros entre su canon literario que parecieran atractivos para el alumnado, con alguna temática interesante para ellos, y trece de ellos incluían libros con temática moderna y atractiva, tratando temas como: los piratas, el fútbol, las amistades, detectives, monstruos o aventuras, o contaban con un título gracioso y atractivo.

Dos de los centros especificaban en su Plan Lector que la selección del canon literario seguía una temática concreta, y también, tan solo 2 de los centros educativos, incluían en su canon literario libros que no eran de narrativa, concretamente, libros de poesía: "Poesía española para niños" y "Niños raros".

5. DISCUSIÓN

La interpretación que se le da a los datos obtenidos es bastante sencilla. Por un lado, resulta evidente que la gran mayoría de centros no especifica un canon literario en sus Planes Lectores. Si bien es cierto que no hay instrucciones exactas de cómo desarrollar un Plan Lector y que no aparezca en ningún lugar que en él se debe detallar ese canon, creemos que es sumamente importante que se haga una selección a conciencia de qué libros va a leer el alumnado. Debería quedar constancia por escrito en un documento oficial del centro de cuál es esa selección y el motivo por la cual se ha hecho, y en ninguno de ellos mejor que en el Plan

Lector. Esa selección debe hacerse teniendo en cuenta, sobre todo, los criterios que hemos comentado en el apartado anterior, y, además, pensando en la parte atractiva y lúdica que este canon pueda tener para llamar la atención de los lectores y fomentar entre ellos el gusto por la lectura, para desarrollar su competencia lectora y aprender literatura sin darse cuenta. A la vez, creemos que es importante la revisión anual del canon, haciendo una evaluación de este y analizando si se ha conseguido el objetivo propuesto. En caso negativo, querría decir que el canon no debe estar bien seleccionado, y se debería cambiar de una manera sencilla si se tuvieran detallado los criterios que han llevado al centro a tal elección. Después de todo, hay que remarcar la importancia de la competencia lectora, ya que hace que se activen otros saberes lingüísticos, metalingüísticos, pragmáticos, vivenciales…

Por otro lado, de los datos también se deduce que algunos centros siguen pensando que la lectura de obras clásicas y su inclusión en el canon literario de Educación Primaria es importante. Nuestro concepto de canon incluye la idea de la inclusión de clásicos en él, pero no precisamente clásicos adaptados, sino de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil. Un clásico adaptado introduce al joven lector en una lectura que puede parecerle poco atractiva y que puede crearle una revulsión hacia dicha obra que impedirá que lea la versión original en un futuro. Estos libros suelen tratar temáticas que al alumnado de hoy en día no le parece atractiva, y, a esas edades, no hace falta leer ese tipo de libros para trabajar aspectos de la literatura. Estos se pueden trabajar con cualquier texto, incluso con los textos de libros de compilaciones de lecturas, fragmentos seleccionados por el profesorado. Algunos expertos se aventuran a afirmar que la lectura de clásicos adaptados es el primer contacto que tienen los niños y niñas con la literatura de verdad. En este caso, estos expertos están menospreciando el valor literario que tienen las obras de literatura Infantil y Juvenil, que ya aportan en sí mismas las cualidades semióticas de la (gran) literatura (Mendoza, 2008)

Los cánones deberían incluir más clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil. Libros como “Pippy calzaslargas” y sus aventuras o “El pequeño Nicolás” y sus travesuras, a pesar de los años, son atemporales y al alumnado les suele gustar. Ya sea de forma oral o de forma escrita, la

literatura Infantil y Juvenil es la verdadera primera aproximación a la literatura que tienen los jóvenes lectores, y a través de ella se puede desarrollar la competencia literaria sin que se den cuenta de ello. Estas obras son un componente de la cultura y la tradición literaria y aportan a los lectores elementos que enriquecen la competencia literaria, sobre todo, los que tienen relación con otros textos y desarrollan a su vez el intertexto del lector (Mendoza, 2018).

Aun así, no todos los centros optan por elegir clásicos adaptados o literatura Infantil y Juvenil en su canon. Hay muchos centros que eligen libros de actualidad que tratan temas que son atractivos para su público, y esta también nos parece una opción muy acertada. Novelas de ficción, detectivescas, sagas y personajes muy ligados a sus tiempos, son lecturas que atraen a los jóvenes hacia el mundo lector y que pueden atraparlos para que sigan perteneciendo a este mundo como adultos.

Teniendo en cuenta la importancia que se le da a las tecnologías en el nuevo currículo y en la nueva ley, y el aumento de número de centros que están optando por el uso de dispositivos tecnológicos en el aula como herramienta de trabajo, pensamos que serían más los centros que hubieran contratado una plataforma de lectura online para establecer su canon en base a los libros en ella ofertados. Pero nos ha sorprendido que tan solo un 10% de las respuestas medibles fueran afirmativas. En ambos centros utilizan la misma plataforma, Ta-tum, una plataforma de lectura gamificada que conecta con el alumnado y despierta su interés por la lectura.

También son solo dos centros de los 20 los que apuestan por fomentar la lectura de textos variados, incluyendo la poesía entre su repertorio. Si el canon literario debe servir para desarrollar tanto la competencia lectora como la competencia literaria del alumnado, y formarle sobre literatura, no sirve tan solo con utilizar textos formativos que fomenten dicho aprendizaje, consideramos necesario que el alumnado se acostumbre a la lectura de textos diversos y que no lo haga tan solo a través de un libro de recopilación de textos, sino que es necesario que conozcan que esa diversidad de textos y que la puedan disfrutar de principio a fin en un libro. Y cuando hablamos de diversidad de textos, nos referimos a que, efectivamente, no solo deberían leer narrativa, sino también

poesía y teatro. Culturalmente, debemos corregir la idea de que solamente la narrativa se lee, porque todos los textos enseñan a leer (Colomer, 1998)

Consideramos que, la información aportada por todos estos datos cuantitativos y cualitativos, puede ayudarnos a hacernos una idea de la calidad de los cánones seleccionados en los centros educativos, los criterios que pueden estar siguiendo a la hora de hacer tal selección, y los aspectos a los que dan más importancia; además de la necesidad de establecer unas directrices para la elaboración del Plan Lector del centro.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones destacaremos cuatro puntos remarcables.

En primer lugar, la necesidad de que los centros incluyan en sus Planes Lectores el canon literario seleccionado para desarrollar la competencia lectora y literaria en sus alumnos, y, evaluar cada año ese canon para poder decidir si permanece intacto para el curso siguiente o deben introducirse cambios según los resultados obtenidos en su alumnado. Un Plan lector en el que no se incluya el canon literario y simplemente se describan las actividades formativas y de animación a la lectura que se piensan llevar a cabo, indica que el centro no le da la importancia necesaria a esa selección, ya que, aunque no haya instrucciones claras de cómo redactar ese documento, creemos que es necesario detallar en él ese canon que nos ayudará a llevar a cabo esas actividades.

En segundo lugar, creemos que la introducción de plataformas online para la lectura puede ayudar a que el alumnado asocie el momento de lectura con algo entretenido, lúdico, y puede a la vez ayudarnos a plantear actividades que fomenten la lectura y el aprendizaje de aspectos relacionados con la literatura. No pretendemos el cambio absoluto del libro en formato físico por el formato online, pero sí podría haber una combinación de ambos y fomentar, a la vez, la competencia digital del alumnado.

En tercer lugar, creemos que la introducción de clásicos adaptados, a pesar de lo que piensen muchos autores, no es una técnica idónea ni para

fomentar la lectura ni para enseñar literatura. Según Enrique Castillejos, presidente del Consejo General de colegios oficiales de pedagogos y psicopedagogos de España (2019), cuando el alumnado lee una obra adaptada y diez años más tarde tropieza con la obra original, ya le es familiar y la lee con más entusiasmo. Desde nuestro punto de vista, cuando el alumnado lee una obra clásica adaptada, lo que pueden suceder son dos cosas. En primer lugar, que aborrezca dicha historia porque no entienda el contexto en el que está escrita ni en el que se desarrolla la historia y viven sus personajes, ni entienda la historia en sí misma. Y en segundo lugar, que pasados los años, cuando se tope con la obra clásica original, no recuerde haberla leído. Entendemos que el caso descrito por Enrique Castillejos puede ser también una opción, pero no un motivo suficiente para adaptar obras clásicas y hacérselas leer a los niños y niñas durante la primaria.

La lectura de un fragmento de esas obras, nos puede también ayudar a aplicar la enseñanza literaria que queramos sin la necesidad de que el alumnado lea textos de temáticas que no les interesan, con personajes alejados de su realidad que no ayudan a fomentar el hábito lector.

Por el contrario, la selección de clásicos de literatura Infantil y Juvenil sí que nos parece un acierto, ya que sus personajes suelen vivir aventuras más cercanas a las que pueden vivir los lectores, atractivas para ellos y que, después de todo, han sido escritas para que lleguen a un público infantil y juvenil. Es cierto que muchas de ellas fueron escritas en otra época, pero en la mayoría de ellas, la historia podría haber sucedido en cualquier tiempo-espacio y no afectaría a su argumento.

Como cuarto punto, destacar que la elección de libros con temáticas cercanas y atractivas para el alumnado, aporta, sin duda alguna, un punto extra a la hora de fomentar el hábito lector, atraerlos hacia la lectura y que queden fascinados por ella. De la misma manera que ven una película o una serie que les gusta y les atrapa, una lectura acertada puede ser la clave para enganchar al alumnado a la lectura. En algunos centros optan por dejar a la lección del alumnado una de las lecturas anuales, sin que esta haya pasado el filtro del profesorado para ser incluida en el canon. Esta práctica, aunque escapa del control del profesor, aunque este no pueda evaluar dicha lectura, y aunque esta no se detalle en el canon

que estamos promulgando con esta investigación que debería ser detallado en el Plan Lector del centro, debemos reconocer que, posiblemente, cumpla con el objetivo de la lectura escolar. Si realmente el fin de la práctica de la lectura, del fomento de la lectura con actividades entretenidas y libros atractivos es que los alumnos mejores su hábito lector y su competencia literaria, seguramente no haya mejor forma de hacerlo que con un libro que ellos mismos hayan podido elegir.

Como conclusión final, querríamos remarcar la reflexión de que la lectura es un acto pragmático, ya que a leer se aprende leyendo, y que tan importante como eso es el desarrollo de la competencia literaria y del intertexto del lector. Por ello el hecho de darle tanta importancia al qué leen los alumnos en la escuela. Como dijo W. Iser (1976), el poder al texto se lo da el lector.

8. REFERENCIAS

Ballester Brage, Ll., (2001) Bases metodológicas de la investigación educativa. Editorial Universitat de les illes Balears.

Bloom H. (1994) El canon occidental. Ed. Anagrama

Cerillo, P. Las adaptaciones de clásicos en la LIJ ¿un problema o un recurso? www.cuatrogatos.org

Cerrillo, P. (2007) Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Recursos octaedro.

P.Cerrilo y J.García Padino (coords.), Literatura infantil y su didáctica, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, pp. 11-53

Colomer, T. (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Síntesis Educación.

Colomer, T. (1994): «L'adquisició de la competència literària», en Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 1, pp. 37-50.

Cerrilo, P. y García Padino, J. (coords.) (1999), Literatura infantil y su didáctica, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53

Hernández Sampieri R., Mendoza Torres C.P. (2018) Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw-Hill. Pp 310-386

Iser W. (1976) The Act of Reading: A Theory of Aestehetic Response. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ley orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Mendoza Fillola, A. (Coord) (2002) La seducción de la lectura en edades tempranas. Ministerio de Educación, deporte y cultura.

Mendoza Fillola, A. (1988): «La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar», Tavira, 5. Universidad de Cádiz, pp. 25-55.

Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo de 2022 por el que se establece el currículo de Educación Primaria.

Tejerina Lobo, I. (2005) El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo xx. Revista de la asociación de amigos del libro infantil y juvenil, núm. 12 (2004), pp. 17-25

APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ÁLBUM ILUSTRADO DE AUTORÍA FEMENINA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ
Universidad de Málaga

GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones e innovaciones llevadas a cabo en el ámbito de la literatura infantil han provisto a esta disciplina de un estatus propio y fundamental para la formación de los futuros maestros. En este sentido, el alumnado al que se dirigió esta práctica, de acuerdo con la Guía Docente de la asignatura de *Literatura Infantil* de la Universidad de Málaga (2022), debe adquirir:

> […] conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la enseñanza de la literatura infantil y la creación de la afición a la lectura, con todo lo que ello supone para la educación integral del alumnado de Educación Infantil, no solo para el desarrollo del lenguaje y de la creatividad sino también como inicio de la formación lectora y literaria. (p. 1)

Asimismo, las competencias específicas del Grado de Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007) los estudiantes deben "Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia. Favorecer las capacidades de habla y escritura. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita" (p.2). Bajo esta premisa, se pretendió implementar una experiencia que estimulara la creatividad y la práctica lectora de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil.

En primer lugar, nos preguntamos qué entendemos por competencia comunicativa, creativa y literaria. El primer concepto, Cervantes Virtual (en línea) lo define como la capacidad humana para comunicarse

eficazmente dentro de una comunidad de hablantes determinada. Para ello, los implicados en el proceso deben respetar un conjunto de reglas desde diferentes niveles lingüísticos –fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático–. Con respecto a la segunda noción, la competencia creativa, la RAE (en línea) explica que la palabra *Creatividad* es 'la capacidad de crear algo'. Ahondando en el término *Crear* se define como 'producir algo nuevo, dar lugar a algo como consecuencia de una o varias acciones'.

En relación al significado de la *Competencia Literaria*, Cerrillo Torremocha (2010) considera que esta habilidad se adquiere no solo desde los fundamentos formalistas e historicistas, como los movimientos literarios, los autores, las obras y los estilos; sino, también, "a través de la lectura de los textos, el posicionamiento crítico, de la actitud o de los saberes previos" (p. 81). Sugiere que la literatura debe formar parte de la experiencia vital de los estudiantes y que, por tanto, el profesorado debe saber cómo acercar la literatura a sus alumnos. En este sentido, los docentes deberán implementar metodologías que involucren la lectura como parte fundamental del estudio de la literatura. De este modo, como afirman Romero Oliva *et al*. (2018), se utiliza un modelo metodológico que tome como punto de referencia al lector y su práctica lectora.

Con el fin de cumplir con la premisa de emplear metodologías diferentes a los métodos más tradicionales de desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita, se optó por una perspectiva metodológica basada en el aprendizaje cooperativo. Esta elección se fundamentó en estudios como el de Boix Vilella y Ortega Rodríguez (2020) que concluyeron que este enfoque revierte beneficios a nivel académico, afectivo y social. Para estos autores "El aprendizaje cooperativo se puede definir como un trabajo que se estructura de manera cuidadosa para que todos los individuos interactúen, intercambien información, trabajen de manera coordinada y puedan ser evaluados de forma individual por su tarea" (p. 3). Asimismo, advierten que la idea de cooperación entre iguales no es nueva, si bien se ha observado que para que el agrupamiento del alumnado sea fructífero este debe guiarse por criterios como la interacción sincrónica, la igualdad de oportunidades de participación, la

interdependencia positiva que posibilite un clima de aula positivo y el fomento de la responsabilidad individual.

Llegados a este punto, corresponde centrarnos en dar una definición apropiada de libro álbum o álbum ilustrado. Como Bosch Andreu (2007) reconoce: no es una tarea fácil, por este motivo la autora se embarcó en un análisis de los diferentes registros, clasificaciones, definiciones y comentarios de expertos en la materia. Derivado de este estudio, acuñó el siguiente concepto: "álbum es arte visual de imágenes secuenciales fijas en la estructura del libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente" (p. 41). En esta dificultad de precisar qué es el *álbum*, Velázquez González (2020) manifiesta que los estudios llevados a cabo por críticos literarios, pedagogos, docentes y autores tenían como objetivo categorizar este género. Además, se ha considerado como menor al estar dirigido hacia un público infantil. Sin embargo, su difusión se ha extendido a todo tipo de lectores, tanto infantiles y juveniles como adultos. En esta tarea de precisar una definición, este autor contempla: la intención comunicativa, el contexto y el destinatario. Así las cosas, asegura que el *álbum ilustrado* o *libro álbum* deriva de "los cuentos infantiles, la literatura popular de tradición oral y la ilustración editorial del siglo XIX" (p. 38). Tradicionalmente, el *álbum* se ha considerado un producto para niños con el que trasladar valores. Por este motivo, su uso didáctico se ha generalizado y extendido en la escuela. Sin embargo, en virtud de sus atributos artístico y literario de calidad se ha promovido su análisis entre los investigadores universitarios y su exposición en ferias y congresos. Estos hechos, han transformado el *libro álbum* en un género reconocido por las editoriales y por la sociedad en general. Con todo, el *álbum* sigue manteniendo su capacidad de transmitir valores sociales, emocionales, culturales y lingüísticos. El *libro álbum* es diferente al *libro de imágenes* que, como indica Orozco López (2009), no posee texto que acompañe a la imagen. A veces, estos géneros se confunden con los *libros ilustrados*, en los que lo más relevante, narrativamente, es el texto y, en lo que respecta a las imágenes, estas acompañan, a modo de elemento ornamental, e ilustran lo explicitado en el texto narrado.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de la presente investigación fueron los siguientes:

- Realizar un análisis de un libro álbum de autoría femenina escogido libremente por el alumnado. A este trabajo lo denominamos *teórico-práctico*, pues se efectuaba un marco teórico sobre el estado actual de los estudios de los libros álbumes y, además de esto, se investigaba la relación de las imágenes y el texto (así como los elementos paratextuales icónicos y textuales).
- Crear un libro álbum y efectuar una secuencia didáctica para el alumnado de Educación Infantil en la que los productos creados por el alumnado universitario fuera el protagonista literario, a este lo denominamos *trabajo creativo-didáctico*.
- Consolidar la competencia literaria de los futuros maestros.
- Conocer obras de la literatura infantil y juvenil escritas por mujeres.
- Analizar un corpus de textos, libros álbumes, que podrán leer los futuros maestros a sus discentes de Educación Infantil.
- Redactar un trabajo académico constituido por epígrafes similares al Trabajo Fin de Grado.

3. METODOLOGÍA

La mayoría de los trabajos fueron tutorizados por las profesoras y el seguimiento se llevó a cabo en el aula de forma individualizada (durante las clases de prácticas las docentes revisaban los trabajos grupales y resolvían las dudas).

Se realizó un cronograma en el que se detalló qué actividades se llevarían a cabo en cada sesión. En lo relativo al trabajo *teórico-práctico*, se recordó al alumnado cómo escribir un texto académico. Es decir, se facilitaron recursos para generar escritos a partir de la confección de

listados, la conocida lluvia de ideas, la lectura de bibliografía relacionada con el tema de interés, la elaboración de resúmenes de las lecturas bibliográficas y la preparación o composición del texto a partir de elementos pequeños y sucesivos: desde las palabras, los grupos sintácticos, las oraciones, los párrafos hasta llegar a la constitución del texto íntegro.

Posteriormente, se solicitó al alumnado que seleccionara su bibliografía a través de fuentes fidedignas (se revisaron las bases de datos que los discentes habían empleado en la elaboración de otros trabajos y se mostraron herramientas específicas para la búsqueda de información sobre didáctica de la literatura y literatura juvenil e infantil. Por ejemplo, se mostró al alumnado cómo la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (https://www.cervantesvirtual.com/) contenía material de interés sobre libros álbumes y literatura juvenil e infantil.

A continuación, acordamos los epígrafes que conformaría su escrito académico. Por un lado, debían realizar una introducción donde defendieran la relevancia del libro álbum en Educación Infantil y que contextualizase la obra elegida. Además, era necesario que escogieran un tema de interés para llevar a cabo el análisis del álbum. Los temas seleccionados fueron: la inteligencia emocional, cómo trabajar las matemáticas en Educación Infantil, la igualdad, diversidad familiar, la educación afectivo-sexual, el amor filial, la educación emocional, el acoso, la literatura infantil como un enemigo del miedo a lo largo de la historia, la música, etc.

Vimos conveniente incluir un *estado de la cuestión* por lo que nos detuvimos en explicar cómo diseñarlo tomando como punto de partida textos modélicos y se hizo hincapié en la estructura y, sobre todo, gracias a la observación directa en el aula de los textos que escribían los universitarios dedicamos una sesión teórico-práctica a la explicación de la transición entre párrafos. También se ofrecieron algunas estrategias para la revisión y presentación del texto final. Por otro lado, la parte más práctica se focalizó en el análisis del libro álbum de autoría femenina (véase la tabla 1 incluida en § 4. Resultados). El estudio detenido del álbum debía centrarse, principalmente, en entender cuál era el objetivo principal de la obra y (si era factible) detallar qué contenidos didácticos poseía, el grado de adecuación del libro (partiendo de las precisiones de la obra, si las tenía, sobre el tipo de público al que estaba destinada), el

lenguaje empleado, la creación de una realidad representada, la relación entre la imagen y el texto, la simbología de los colores, las técnicas empleadas en las imágenes, la vistosidad, el contraste, la policromía, la geometría, la expresividad gráfica y lingüística, la calidad plástica, los recursos retóricos, los materiales, la construcción narrativa, la posible estructura y la presentación del conflicto, los mecanismos de creación de la tensión narrativa (tanto de la imagen como del texto), el tipo de narrador, los personajes, la transmisión de valores educativos, etc. Y, por último, se debía cerrar esta sección con una valoración final (una reflexión más subjetiva sobre los rasgos plásticos, estilísticos y semánticos). Finalmente, la conclusión debía cerrar el texto escrito y académico.

Se dio instrucciones al alumnado sobre el uso sistemático de la tipografía en sus textos, la inclusión de tablas, figuras y gráficos. Para la calificación de esta actividad (con la que se podría alcanzar hasta 4 puntos sobre la calificación final) se especificó que se puntuaría positivamente la inclusión y cohesión de los argumentos de autoridad, la opinión crítica, la comparación del texto con otras obras literarias infantiles, la conexión entre la teoría explicada en la asignatura (por ejemplo, nos apoyamos en las teorías de Durán, 2000), la consecución de los objetivos programados, la ordenación jerárquica de los conceptos, etc.

En lo que se refiere al trabajo *creativo-didáctico*. Dividimos por sesiones la creación y planificación del libro álbum. En todas las sesiones de teoría que era factible, se leían textos que ejemplificase la teoría. Se leyó un amplio corpus representativo de libros álbumes actuales y se pidió al alumnado que, a su vez, leyera en clase fragmentos de libros álbumes que encontrasen. En una sesión práctica, se bocetó el libro en tanto al plan narrativo textual e icónico. Vimos conveniente analizar varios álbumes ilustrados desde el plano del texto narrativo (Bassols y Torrent, 1997): el proceso de transformación del actor, las referencias temporales y su implicación en la causa-efecto, la integración del sujeto en el contexto, el acontecimiento inesperado y la moraleja y, por tanto, la evaluación de la finalidad de la obra.

Debatimos oralmente, a partir de ejemplos reales de libros álbumes publicados, sobre la unión de la palabra y la imagen y cómo esta estrecha vinculación crea un significado nuevo. Se analizaron los planos

connotativos y denotativos. Los estudiantes concluyeron que la disociación de imagen-palabra ofrecía como resultado un género diferente y, por tanto, no válido en esta ocasión. El libro álbum atrae al discente que está adquiriendo el lenguaje, pues los niños leen las imágenes e interpretan los elementos visuales (Arizpe y Morag Styles, 2004); sin embargo, como es sabido, un libro álbum no puede comprenderse o descodificarse, en su totalidad, únicamente con la lectura de las imágenes, como afirma Nodelman (1988: 196). Según explica Borda Crespo (2017) "Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar la vuelta a la página" (p. 120). En una asamblea concretamos los intereses particulares de cada grupo en lo que a la construcción del libro álbum se refiere, esto propició redactar brevemente el argumento y la creación de una estructura (presentación de una realidad y unos personajes, planteamiento de un conflicto y, por último, solución del mismo).

La elaboración previa del *trabajo teórico-práctico* permitió que los discentes establecieran conexiones entre el análisis de un libro, la lectura de la bibliografía sobre el tema del que trata dicho libro y la creación de un producto original. Por ejemplo, se realizaron ejercicios para determinar, según las necesidades expresivas, gráficas o lingüísticas, cómo distribuir el contenido (imagen y texto) en un formato de: página simple o doble página. Se trataron cuestiones estéticas relativas a la relevancia de la información visual y la textual, la necesidad de simplificar la imagen en determinados momentos y focalizar la atención en el texto, la reiteración o no de escenarios, la sistemática presentación de los elementos paratextuales o la ruptura del sistema de sucesión de los elementos, la eficacia de la originalidad en el libro (por ejemplo, a través de juego de sombras, colores vistosos, sencillez, etc.), la inclusión de breves diálogos, selección de los planos (retrato, plano picado, americano, etc.), los símbolos y el valor expresivo de las metáforas visuales, etc. Acudimos al género del cómic para poder tomar de él rasgos cinéticos y onomatopéyicos, exploramos cómo causar impacto a través de la utilización de texturas dispares en el texto.

En último lugar, a los productos creados debía acompañar una breve secuencia didáctica que debía contener, como mínimo, cinco actividades a partir de las cuales se desarrollasen las destrezas lingüísticas, además, se debía trabajar (si era factible) la transmisión de un valor. Las cinco actividades debían estar cohesionadas y destinadas al mismo alumnado de Educación Infantil.

Durante el curso académico 2020/2021 la legislación vigente era la establecida por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, la Orden ECI73960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil y el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, entre otros textos legales. Así las cosas, se recordó en clase cómo programar teniendo en cuenta el cumplimiento del currículo de Educación Infantil y se debatió sobre los nuevos cambios establecidos por la ley actual. Por tanto, las actividades y, al unísono, la secuencia didáctica se programó teniendo en cuenta nuestra legislación vigente.

En todos los trabajos se pactó con el alumnado que cada falta de ortografía penalizaría 0.25 puntos en la calificación, si bien, se especificó que las erratas no penalizarían, obviamente. De esta manera, se detalló que el *trabajo creativo-didáctico* puntuaría un total de 4 puntos sobre la nota final. Se premió la originalidad y la calidad del contenido en relación a los siguientes ítems:

- escritura académica (empleo de terminología específica, marcadores oracionales, argumentos de autoridad, citación según APA (7ª edición) y cohesión y adecuación en la expresión escrita).
- planificación de las actividades (coherencia en la temporalización, adecuación de las tareas a la etapa de Educación Infantil,

cohesión de las actividades, enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas [hablar, leer, escribir y comprender].[7]

– originalidad del texto, creación de una nueva realidad, selección del léxico, planificación de la trama, vinculación de la imagen y las palabras, selección de un tema de interés para el alumnado de Educación Infantil, creación de un personaje atractivo para el alumnado de Educación Infantil, empleo de técnicas dispares, aplicación de los recursos explicados en las clases teórico-prácticas.

4. RESULTADOS

Con motivo de la celebración del día de la mujer se pactó con alumnado llevar a cabo, por grupos cooperativos, el análisis de álbumes ilustrados escritos por mujeres. Para realizar esta actividad se constituyeron 20 grupos de cuatro y cinco miembros. Los textos analizados (que fueron seleccionados libremente por los componentes del equipo) fueron:

TABLA 1. *Selección de libros escritos por mujeres*

Títulos de los libros álbumes	Número de grupos que seleccionaron la misma obra literaria
La llama llama rojo pijama (2005), Anna Dewdney	1 grupo
Orejas de mariposa (2008), de Luisa Aguilar Montes	3 grupos
El ladrón de estrellas (2009), de Begoña Ibarrola	1 grupo
El monstruo de colores (2012), Anna Llenas	1 grupo
Matías dibuja el sol (2012), Rocío Martínez Pérez	1 grupo
Yo voy conmigo (2015), de Raquel Díaz Reguera	2 grupos
Te quiero (casi siempre) (2015), de Anna Llenas	2 grupos

[7] Entiéndase que, según el ciclo específico al que esté destinada la secuencia didáctica y según las Necesidades Específicas de los Estudiantes, se llevan a cabo actividades de iniciación a la lectoescritura.

Las gafas de sentir (2017), de Vanesa Pérez-Sauquillo	1 grupo
Cuando las niñas vuelan alto (2017), Raquel Díaz Reguera	1 grupo
¡No quiero el cabello rizado! (2017), Ellen Anderson	1 grupo
¿Qué bigotes me pasa? (2019), de María Leach	1 grupo
A veces mamá tiene pájaros en la cabeza (2020), de Bea Taboada	1 grupo
El tamaño del corazón (2020), de Emma S. Varela	I grupo
Rosa caramelo (2020), de Adela Turin	2 grupos
Así es mi sonrisa (2022), de Jo Witek	1 grupo

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, varios (9) grupos coincidieron en la elección de las mismas obras para llevar a cabo su análisis. El libro más actual seleccionado es el de 2022, *Así es mi sonrisa*, y el más antiguo de 2005, *La llama Llama, rojo pijama*, es decir, hablamos de una franja temporal de 17 años.

En total había 60 estudiantes matriculados en la asignatura de *Literatura infantil* (grupo A) de 4º curso del Grado de Educación Infantil. Los trabajos tutorizados por las profesoras cumplieron los objetivos planteados y pudimos comprobar con la evaluación continua (sobre todo durante el proceso de tutorización) que los estudiantes adquirieron las siguientes competencias generales y básicas de Grado, Real Decreto 1393/2007, Anexo I, apartado 3:

> 1.3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica y ética;
>
> 1.6. Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia.

Competencias específicas del Grado de Educación Infantil, Orden ECI/3854/2007:

2.11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en el *trabajo creativo-didáctico*, por un lado, los libros álbumes que no fueron tutorizados por las discentes contuvieron los siguientes errores comunes:

- léxico demasiado complejo para el alumnado de Educación Infantil;
- textos demasiados extensos;
- y complejidad excesiva de la trama argumental narrativa.

Las técnicas empleadas para la realización de las ilustraciones fueron:

- dibujo a mano alzada con lápiz, captura de datos importantes y rotulación;
- dibujo con el *trackpad* (previamente se realizaron los bocetos a mano alzada);
- *collage* de técnicas (se realizaron algunas ilustraciones a mano alzada, se recortaron y se situaron encima de fotografías realizadas por los alumnos);
- y mediante *software* o aplicaciones digitales.

A continuación, recogemos una breve selección simbólica de los productos, simplemente se plasma una muestra de los libros álbumes realizados.

FIGURA 1. *Resultados de libros álbumes realizados por el alumnado*

Fuente: selección de creaciones del alumnado de 4º Educación Infantil (grupo A) curso académico 2021/2022

La mayoría de los trabajos tuvieron en cuenta las instrucciones detalladas y la información explicada en las clases, si bien, hubo libertad creativa. Cabe advertir que se interesaron por el patrimonio andaluz, crearon personajes atractivos, emplearon un lenguaje adecuado y comprensible para su público, planificaron con esmero las estructuras narrativas y la originalidad de las obras se premió positivamente.

5. DISCUSIÓN

Con la publicación de la LOMLOE (2020), la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, explicita la necesidad de "adoptar un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres […]" (p. 122871). Asimismo, se indica la necesidad de "personalización del aprendizaje" y "el desarrollo de la competencia digital" (*ibid.*). Con todo, el presente proyecto didáctico fijó la atención en que el alumnado universitario consiguiese desarrollar competencias digitales, artísticas y se concienciase sobre la necesidad de trabajar en pro de la igualdad. De esta manera, explicitamos la necesidad de que los estudiantes conociesen obras de la literatura infantil y juvenil escritas por mujeres. Hidalgo Rodríguez *et al.* (2018) llevaron a cabo un proyecto I+D sobre el *Multiculturalismo y Exclusión Social en Imágenes Infantiles: Ilustración y Pedagogía* centrado:

> en el álbum ilustrado infantil como medio de apoyo a la educación en valores en la infancia relacionados con la inclusión desde los siguientes puntos de vista: la defensa por la igualdad de géneros, la aceptación e integración de la multiculturalidad y la discapacidad y, en general, el respeto a "lo diferente". (p. 308)

Los investigadores (*ibid.*) realizaron una selección de 24 obras para, posteriormente, elaborar actividades didácticas. Esta investigación sirvió de guía para la secuencia que nuestro alumnado debía planificar con los libros álbumes seleccionados.

Por otro lado, Moya Guijarro y Cañamares Torrijos (2020) evidenciaron la existencia de libros álbumes que intentan romper los estereotipos sociales.

En la práctica llevada a cabo en el curso académico 2020/2021, en la Universidad de Málaga se vio conveniente incidir en la selección de textos actuales y, con el fin de visibilizar el patrimonio andaluz, se pidió que algunas de las obras que leyeran fueran de escritoras malagueñas.

Es necesario que los niños y las niñas (desde etapas más tempranas) lean historias en las que tanto los niños como las niñas son protagonistas. Es fundamental que proyectemos una imagen real y la literatura es el modo de concienciarnos, de comprender que ya no es necesario hablar de diversidad, pues la pluralidad es por excelencia la realidad del aula. Nuestro alumnado debe buscar modelos a seguir que sean ejemplos de personas fuertes. Las niñas, concretamente, pueden ser piratas, como se narra en *Daniela Pirata* (2018), de Susana Isern y Gómez; las niñas también son ciegas y sordas, como se relata en *Un milagro para Helen* (2019), historia verídica que narra Ana Juan sobre Hellen Keller, una niña que se quedó sorda y ciega. Estos son tan solo dos ejemplos de una realidad diversa y es que ¿no son nuestros discentes singulares y heterogéneos? Esta mirada hacia la literatura infantil más actual no significa que descartemos la necesidad de incluir en nuestras bibliotecas del aula los textos clásicos. Con esta propuesta no pretendemos excluir a *Caperucita* ni al lobo, simplemente queremos renovarnos y demostrar que nosotros también cumplimos la normativa vigente e intentamos llevar al aula prototipos que aboguen por la igualdad. Por este motivo, se tomaron como modelo textos escritos por mujeres, con el fin de resaltar sus producciones literarias, que estén, tanto en las baldas de una biblioteca como en el recuerdo de los futuros maestros. Ahora bien, junto a los textos escritos por Andersen o Lorca, por poner dos ejemplos.

6. CONCLUSIONES

A medida que pensamos en un receptor de edad más avanzada amplificamos el número de episodios que pueden contener nuevos conflictos. Así las cosas, cuando los niños del primer ciclo de infantil (de 0-3 años) juegan a leer entran en la dinámica del acto de la lectura, infieren estructuras, aprenden palabras, integran en su memoria historias, reacciones y hechos narrados.

De ahí, la importancia de, primero, leer literatura infantil; segundo, analizarla y, tercero, crearla. En muchas ocasiones hasta que no escribimos un texto argumentativo, por ejemplo, no integramos en nuestro cerebro los mecanismos de creación, sus características y sus peculiaridades. Puesto que, para conocer un género discursivo hay que leer modelos de este género, comprenderlo y, en ocasiones, llevarlo a la práctica, produciendo un texto escrito como ha sido el caso que nos ocupa.

Así pues, en esta propuesta didáctica decidimos que para entender cómo se crean nuevos significados a partir de la relación de imágenes y textos, debían crear composiciones originales, aproximarse a la creación literaria con respeto y con motivación, pues si el docente no siente devoción por la literatura no podrá transmitirla a sus discentes. Recordemos, pues, que el discente de Educación Infantil está en proceso de adquisición del lenguaje y qué es la literatura sino el laboratorio del lenguaje.

8. REFERENCIAS

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica de España.

Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Los modelos textuales: teoría y práctica*. Octaedro.

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (en línea). https://www.cervantesvirtual.com/

Boix Vilella, S. y Ortega Rodríguez, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *35*(1), 1-13. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/212444/document%2830%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Borda Crespo, M.ª I. (2017). *El cuento literario y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Aljibe.

Carranza, M. (2002). Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía Imaginaria. *Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 87, revista electrónica, octubre. http://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm

Centro Virtual Cervantes (en línea). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Cerrillo Torremocha, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro, S.L.

https://elibro—net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/61892?page=82

Colomer Martínez, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, C. (coord.) (2010). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum.* Banco del Libro-Universidad de Barcelona.

Diccionario de la lengua española. (2021). Real Academia Española. https://dle.rae.es/creatividad

Durán, Teresa (2000). *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Hidalgo Rodríguez, M.ª C., Blancas Álvarez, S., Alonso Valdivieso, C., Amaro Agudo, A. y Navarro Matéu, D. (2018). Fomentando la diversidad y la inclusión desde el álbum ilustrado: algunos álbumes seleccionados. En E. Aberasturi-Apraiz, A. Arriaga Azcárate e I. Marcellán-Baraze (coord.). *Arte, Ilustración y Cultura Visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 307-312). Universidad del País Vasco.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *B.O.E.* n.º 340, de 30 de diciembre de 2020.

Moya Guijarro, A. y Cañamares Torrijos, C. (2020). Un análisis multimodal de los elementos circunstanciales y ambientes de los libros álbum que rompen estereotipos de género. *Estudios filológicos*, 66, 207-228.

Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: the narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press.

Orozco López, M.ª T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Sincronía*, 52, http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *B.O.E.* n.º 312, de 29 de diciembre de 2007.

Orden ECI/73960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. *B.O.E.* n.º 5, de 5 de enero de 2008.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *B.O.E.* n.º 260, de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *B.O.E* n.º 4, de 4 de enero de 2007.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *B.O.E* n.º 28, de 2 de febrero de 2022.

Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E., y Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos, 17* (3), 68-85. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776

Velázquez González, C. (2020). El comic y el álbum ilustrado. Dos lenguajes diferentes. En J. M. Trabado Cabado (ed), *Encrucijadas gráfico-narrativas. Novela gráfica y álbum ilustrado* (pp. 38-65). Ediciones Trea. https://doi.org/10.4000/belphegor.3989

SECCIÓN II

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

CAPÍTULO 17

SOBRE LAS OPINIONES COLECTIVAS Y EL PENSAMIENTO DE GRUPO

SHEILA LÓPEZ PÉREZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

> Desde joven hice mía una máxima de André Gide: el escritor debe saber nadar contra la corriente. La máxima es válida para todos los hombres.
>
> Octavio Paz

Si aceptamos que la historia está abierta y que puede ser modificada -y debemos aceptar esto para que el pensamiento y su contrapartida, la acción, tengan algún fin-, las sociedades actuales aparecen como un enigma que ha de ser descifrado antes de poder ser intervenido. Ellas componen un complejo sistema en el que es difícil saber desde dónde actuar, de qué manera y cuándo para poder cambiar alguno de sus supuestos; para lograr esto último, se hace necesario forjar herramientas de análisis capaces de abarcar el elemento que quieren interpretar. Y uno de los elementos que gobierna a las sociedades contemporáneas es el pensamiento de grupo y su contrapartida, la opinión colectiva, los cuales, demasiadas veces, tienen más potestad que la reflexión, la cabalidad y la sensatez.

Cada sociedad se inventa a sí misma al traducir sus creencias de grupo en la Verdad de la época. Es por esto por lo que se hace tan importante analizar qué tipo de creencias están gobernando cada época y de qué manera la están gobernando: si como imposición o como elección, como dato cerrado o como posibilidad abierta, como dogma o como problemática. El lugar en el que se encuentra la libertad del individuo en relación con las opiniones colectivas de su época es lo que mostrará el cariz de aquellas.

El individuo, los individuos, la sociedad, el Estado se inventan a sí mismos a través de las opiniones colectivas que aceptan y que, si duran lo suficiente, materializan en instituciones. De cada época podemos extraer cuál es su bueno y su malo, su prohibido y su permitido, su legal y su ilegal, su profano y su sagrado, su justo y su injusto, su falso y su verdadero. Todas las épocas tienen un repertorio de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el más allá y el propio conocimiento, los cuales buscan ser la lectura definitiva que se haga de ellos en la historia. Sin embargo, esta lectura se vuelve dogmática cuando, de manera sincera, ingenua y por lo tanto peligrosa, es considerada definitiva y concluyente, con todo lo que esta creencia acarrea a nivel material y político.

Cada sociedad se imagina a sí misma y, a partir de esto, imagina sus vías de transformación. Así se retrata, se recrea, se rehace y se sobrepasa: habla con ella misma y con sus posibilidades. De este modo, la capacidad imaginativa y su otra cara, el rechazo a tomar lo presente como algo definitivo, se convierte en el agente y el motor de los cambios históricos.

El auto-retrato que hace una sociedad de sí misma es lo que decidirá su futuro: si se ve como una sociedad con contenido perentorio e inmejorable, cerrará y censurará todas las vías para el cambio. Si se ve como un edificio en construcción que, a pesar de tener pilares firmes en cada uno de sus pisos, es consciente de su artificialidad y de la necesidad de seguir construyendo, a expensas de quedarse oxidada y derrumbarse, la sociedad se saneará a sí misma y dejará brotar ramas nuevas que le darán frescura.

La negativa a que el pensamiento colectivo de cada época se convierta en dogma juega un papel crucial en la historia humana, aunque no se haya reconocido su importancia en la historia del pensamiento. La adaptación a lo que ya hay y a las opiniones colectivas son las grandes herramientas del estacionismo, mientas que la capacidad imaginativa y la libertad individual son las herramientas de la apertura, la pluralidad y la convivencia.

A lo largo del presente texto recorreremos algunos puntos de esa esfera social que a veces nos gobierna por encima de todo raciocinio: el pensamiento de grupo y las opiniones colectivas. Trazaremos algunas de sus

características y de sus mecanismos, así como de sus repercusiones y consecuencias. Por último, bosquejaremos su actualidad en la época de las redes sociales.

2. DISCUSIÓN

La gente que vive en Occidente puede haber sido educada de muchas maneras distintas, pero todos comparten una premisa sobre sí mismos: que son ciudadanos de una sociedad libre, así como que su manera de pensar y de actuar son decididas individual, consciente y autónomamente. Su *modus vivendi*, argumentan, es elegido; sus opiniones, totalmente independientes de cualquier imposición. Son autónomos para hacer lo que deseen, y en el peor de los casos, las presiones que pesan sobre ellos son económicas: tal vez sean demasiado *pobres* como para hacer lo que deseen, pero son *libres* para hacerlo.

Este conjunto de ideas puede parecer una caricatura, pero no está muy lejos de ser como nos vemos a nosotros mismos. Es un retrato que acaso no haya sido adquirido conscientemente, pero forma parte de la atmósfera general que conforma el conjunto de ideas de los ciudadanos de Occidente. Así, en estas sociedades, las personas pueden pasar toda su vida sin analizar ni una sola vez este auto-retrato tan halagüeño que se han formado sobre sí mismos, y como resultado, sin desarrollar las herramientas que les permitirían localizar las presiones que se ejercen sobre ellos y que perpetúan de manera constante e inconsciente.

2.1. Los grupos en las sociedades contemporáneas

Todos vivimos nuestra vida en grupos: la familia, los amigos, los compañeros de trabajo, los grupos religiosos, los partidos políticos, etc. La mayoría de las personas no pueden soportar la soledad durante mucho tiempo. Siempre se está buscando a grupos a los que pertenecer y si un grupo deja de encajarnos, buscamos otro. Somos animales de grupo y esto no tiene nada de malo: lo peligroso no es pertenecer a un grupo, sino no comprender las leyes que lo gobiernan y que, a causa de pertenecer a él, nos gobiernan a nosotros.

Hay que aceptar un hecho: si pertenecemos a un grupo, solemos pensar como piensa el grupo, al menos en sus suposiciones básicas. ¡Acaso hayamos ingresado en él para encontrar personas "afines"! Además, es fácil localizar cómo nuestro pensamiento cambia si el del grupo cambia, o cómo pasamos a otro grupo porque nuestro pensamiento ha cambiado.

Todos hemos experimentado lo difícil que es mantener una opinión disidente dentro de un grupo. Es algo que, al vivirlo constantemente, damos por sentado y sobre lo que solemos proyectar un halo de inherencia que lo liga a la condición humana. El psicólogo Gustave Le Bon decía al respecto: "Dentro de una multitud, todo sentimiento y todo acto son contagiosos, hasta el punto de que el individuo sacrifica muy fácilmente su interés personal al interés colectivo, actitud contraria a su naturaleza, y de la que el hombre solo se hace susceptible cuando forma parte de una multitud" (Le Bon, 1921: 18).

A pesar de ello, en las últimas décadas se ha conseguido recabar una importante cantidad de información sólida tanto acerca de nosotros mismos como acerca del funcionamiento de los grupos. También sobre las leyes no escritas que los y nos gobiernan. Una información que deja clara una cosa: los seres humanos somos seres artificiales por naturaleza. Nos hacemos, nos adaptamos y nos transformamos continuamente de acuerdo con nuestro contexto y nuestras necesidades. También de acuerdo con nuestras elecciones. Si existe una esencia humana, es la del cambio.

A pesar de todo ello, no somos capaces de aprovechar dicha información para mejorar nuestras sociedades, ni nuestras vidas, ni nuestro entendimiento del otro. Y todo por una sencilla causa: utilizar la información acerca de nosotros mismos no significa interpretarla, sino *encarnarla*, tomarla como herramienta para cambiar nuestras categorías de pensamiento y de comportamiento. En resumidas cuentas, utilizar la información sobre nosotros mismos significa conseguir cambiarla porque hemos conseguido cambiar nosotros. Ahí sabremos que hemos utilizado la información.

Ya Freud dudaba, a principios del siglo XX, de la capacidad del individuo para desarrollarse en dirección diferente a la que la masa le imponía.

El individuo, decía el psicoanalista, siempre ha de integrar a los otros para desarrollarse de manera completa; no obstante, también debía saber pensar *en contra* del grupo si quería lograr que aquel no le absorbiera.

El alemán creía que el hombre-masa de las sociedades contemporáneas se comportaba como un "niño mal educado" (Freud, 1984: 25) que se sentía libre de hacer lo que se le antojase siempre y cuando le respaldara una masa. Escondido tras un grupo que le validara en su mala educación, el individuo era libre de expresar sus opiniones. Así describía el psicoanalista el comportamiento del hombre-masa:

> Su afectividad queda extraordinariamente intensificada y, en cambio, su actividad intelectual notablemente limitada. Ambos procesos tienden a igualar al individuo con los demás de la multitud, fin que solo puede ser conseguido por la supresión de las inhibiciones peculiares de cada uno y la renuncia a las modalidades individuales y personales de las tendencias (Freud, 1984: 26)

Las personas que han estado en muchos grupos convendrán en que lo más difícil del mundo es permanecer *dentro* y *contra* nuestro propio grupo. De hecho, y solo tras salir de él, muchos reconocen que entre sus más vergonzosos recuerdos está el de haber dicho que lo negro es blanco porque el grupo lo decía. En otras palabras: somos plenamente conscientes de que esto ocurre, de que nos avergonzamos de ello y de que tenemos las herramientas para cambiarlo, pero ¿de qué manera somos "plenamente conscientes"? Una cosa es reconocer, de forma relativamente vaga y teórica, que esto ocurre, y otra totalmente distinta es dar ese frío paso hacia un incómodo "hacerse cargo" que esté dispuesto a decir: "muy bien, si esto ocurre entre los seres humanos, y yo soy un ser humano y no quiero que siga ocurriendo, no solo debo reconocer que ocurre, sino que debo rechazar aceptarlo. Debo reorganizar mi vida de acuerdo con nuevos pensamientos que me permitan cambiar aquello que quiero cambiar".

El mecanismo de obediencia al grupo no solo significa obediencia o sumisión a aquellos grupos a los que pertenecemos conscientemente. También significa adaptación a esos grupos vagamente definidos en los que nunca pensaríamos que estamos inmersos; esas "mentes colectivas" de las que nunca aceptaríamos ser participantes y que tienen afinidades

evidentes para los de fuera pero totalmente inapreciables para los de dentro. En definitiva, unas pertenencias cuyos mecanismos tenemos tan naturalizados que son difícilmente localizables.

2.2. ¡Sigamos al jefe!

El pensamiento de grupo se parece al juego "seguid al jefe", tan apreciado por los niños. En este juego, cada día se designa un jefe y todos los demás tienen el deber de seguirle mientras dure su mandato, ni un minuto más ni un minuto menos. En el "seguid al jefe" de los adultos ocurre algo parecido: todos han de decir lo mismo al mismo tiempo. Ni un momento antes -puesto que La Idea empieza a tener sentido cuando el jefe la nombra- ni un minuto después -puesto que, si el jefe se ha desasido de La Idea, es porque ya no es La Idea-. Lo que hasta ese momento no se había hecho o considerado, se empieza a considerar cuando el jefe lo pone sobre la mesa. Y a partir de ahí, se naturaliza no solo hacia adelante, sino también hacia atrás. ¡La Idea siempre ha estado ahí!

Podríamos aceptar que así somos los seres humanos, pero *¿tenemos que ser así?* Si esta maquinaria no es más que un mecanismo de adaptación, entonces es un mecanismo externo a nosotros cuya función es insertarnos en la sociedad. Se trata de una herramienta para conseguir un fin. Por ende, se puede modificar la herramienta modificando el objeto que quiere moldear -la sociedad-: si se modifican los requisitos para adaptarse a ella, este mecanismo de adaptación habrá perdido su función. Para lograr esto último, se puede empezar por lo más grande -la sociedad- o por lo más pequeño -sus individuos-. Sin embargo, si tenemos en cuenta que las dinámicas de la sociedad son las de sus individuos, es probable que lo único viable sea empezar por cambiarles a ellos: son ellos los que pueden empezar a mostrarse más valerosos para con su propio pensamiento y dignificarlo, así como negarse a participar de las insensateces colectivas de su época.

2.3. Las opiniones colectivas

Podemos comprobar cómo una idea o una opinión brota y es repetida en todas las conversaciones, tertulias o programas en un momento concreto y luego, de repente, desaparece. Pero hasta entonces, cada uno de los

que insistentemente han repetido esa opinión ha sido víctima de una compulsión de ser como todos los demás, compulsión que, aunque fácilmente observable para los de fuera, no parece serlo para él. Al menos mientras la idea está de moda. Es curioso cómo podemos analizar meticulosamente nuestros arrebatos ideológicos pasados y somos incapaces de localizar los presentes, aun siendo una copia de aquellos. Doris Lessing escribía al respecto:

> Me parece a mí, cada vez más, que estamos siendo gobernados por oleadas de emociones de masas y que mientras duren no será posible plantear preguntas serias y objetivas (…). Lo que veo es una sucesión de grandes acontecimientos de masas, hirviendo de emoción, de pasión partidista, que pasa, pero mientras duran no es posible más que pensar 'Estos lemas, estas acusaciones, estas afirmaciones, estas trompetas pronto les parecerán a todos ridículos y hasta vergonzosos'. Mientras tanto, no es posible decir eso (Lessing, 1993: 55, 56)

Continuamente comprobamos cómo se mantiene una opinión acerca de una *celebrity*, un movimiento político, una película, un programa de televisión o un libro y se repiten las mismas cosas, sean de elogio o de censura, una y otra vez hasta que, súbitamente, ocurre un *cambio de opinión*. En el momento en que un "nombre" dice que X ya no es bueno/malo, el resto asimila su argumento y acto seguido lo secunda. Es fácil ver este mecanismo en nosotros mismos: si alguien a quien respetamos dice que tal cosa es buena/mala, nos resulta fácil asimilar su argumento como propio. Si varias personas que nos son afines dicen que tal cosa es buena/mala, entonces nos resulta aún más fácil.

Una vez que hemos aprendido a ver este mecanismo en acción puede comprobarse lo poco de nuestra vida que está libre de él. Casi todas las presiones del exterior nos llegan como creencias de grupo, necesidades nacionales, imperativos de clase, afinidades culturales, dogmas de todas las índoles. Pero más sutiles y exigentes -y por lo tanto más peligrosas- son las presiones del interior que nos exigen adaptarnos y conformarnos. También son las más difíciles de contener. La "censura interna" es lo que los psicólogos han descrito como "internalizar una presión exterior", y es el punto final de la disolución del pensamiento -que siempre es individual- en el pensamiento de grupo.

2.4. El famoso "yo solo estaba siguiendo órdenes"

La obediencia ciega e irresponsable a la autoridad no es exclusiva de los alemanes bajo el régimen nazi, aquellos que afirmaban "yo sólo estaba siguiendo órdenes". El desapego de la responsabilidad personal bajo la excusa de estar siguiendo órdenes colectivas es un mecanismo de adaptación muy recurrido en nuestra sociedad. Las personas que han participado en movimientos colectivos, sean de la índole que sean, conocen los requisitos de entrega al movimiento y la imposibilidad de ser disidente mientras se está dentro del movimiento.

En el último siglo, y gracias al desarrollo de las diferentes ramas del saber -antropología, psicología, sociología, neurociencia, etc.-, la especia humana ha cobrado una amplia conciencia sobre estos mecanismos: cómo se comportan las personas en grupo, por qué, cómo se comportarían en otra situación, qué necesitan para hacerlo, etc. Para que esta información sea útil, la especie humana deberá aprender a leer estos saberes con calma, profundidad y valentía. Se trata de una información que puede liberar al ser humano de sus lealtades ciegas, de su obediencia a lemas, retóricas y emociones de grupo y alejarlo un paso más de la barbarie. Aproximarse poco a poco al civismo y a la dignidad humana es su compensación.

Sin embargo, ¿qué gobierno, en qué parte del mundo, vería con satisfacción que sus ciudadanos aprendieran a liberarse del pensamiento acrítico y de la presión de grupo, cuando las mismas opiniones colectivas que nacen de ellos provienen muchas veces del propio gobierno y sus necesidades? Precisamente de la lealtad apasionada e irreflexiva es de la que dependen los Estado en muchos períodos de su mandato.

¿Qué país, qué nación, dónde y cuándo, emprendería un programa para enseñar a sus niños a ser gente que resiste a la retórica y que es capaz de examinar los mecanismos que los gobiernan? Y por último y lo que es más importante, ¿cómo es posible que ni siquiera los movimientos más antisistema se hayan propuesto instruir a sus miembros en las leyes de la psicología de las masas, en la importancia del pensamiento individual y en el rechazo a los lemas fabricados y prescritos? ¿Cómo es posible que los propios movimientos progresistas de la actualidad sean los

mayores enemigos no solo de aquellos que no asumen sus dogmas, sino también de aquellos que sí los asumen pero los interrogan?

2.5. ¿Cómo nos verán en el futuro?

Seguramente cuando la gente recuerde nuestra época, se asombrará de una cosa más que de ninguna otra: que conozcamos más hoy acerca de nosotros mismos que la gente del pasado y que muy poco de ese conocimiento lo hayamos puesto en práctica. Ha habido una gran explosión de información acerca del ser humano en las últimas décadas. Una información que, quizá por primera vez en la historia, se contrasta continuamente y se aleja de ser una mera creencia. Tal información es el resultado de la capacidad, incipiente aún, de contemplarnos desde fuera tal y como nos vería un Otro: la globalización nos ha permitido saber que hay una infinidad de culturas, miradas y pensamientos diferentes, y no solo una gran racionalidad occidental que interroga a los de fuera.

Los nuevos conocimientos de la antropología, la psicología, la neurociencia o la filosofía nos han permitido vislumbrar cómo actuamos en grupo y de manera individual, y nos ha impedido pensarnos a nosotros mismos como nos tranquiliza pensar que actuamos y funcionamos. Estos conocimientos son, precisamente, el resultado de nuestra capacidad de alejarnos de nosotros y de no complacernos en un universalismo que, sencillamente, es falso.

Hay una gran masa de información útil proveniente de universidades, laboratorios, experimentos sociológicos y un largo etcétera, pero nuestra manera de gobernarnos a nosotros mismos no ha cambiado ni un ápice. Nuestra mano izquierda no quiere saber lo que hace nuestra mano derecha. Esto es lo más extraordinario que puede sacarse de nuestra época, y la gente del porvenir se maravillará de ello, al igual que nosotros nos maravillamos ante la ceguera e inflexibilidad de nuestros antepasados.

Intentar vernos como nos verán los habitantes del futuro es una buena manera de engrasar ese tercer ojo con el que podemos juzgarnos a nosotros mismos. Todo el que lea un poco de historia sabe que las convicciones apasionadas y poderosas de un siglo suelen parecer extraordinariamente absurdas al siglo siguiente. No hay época en la historia que se nos

aparezca como debieron vivirla sus contemporáneos. Lo que vivimos, en cualquier momento, es el efecto que sobre nosotros ejercen las emociones colectivas que gobiernan la sociedad, de las cuales es casi imposible separarse.

Está comprobado que las emociones de masas de cada época se sienten como aquellas más nobles, justas y concluyentes de toda la historia. Sin embargo, en un año, en cinco años, en una década, en cinco décadas, la gente se pregunta: "¿Cómo pudimos creer *eso*?", porque han acontecido eventos que han enviado dichas opiniones apodícticas al cajón de la relatividad y la caducidad.

Por poner un ejemplo: durante la Segunda Guerra Mundial, la Unión Soviética fue invadida por Hitler y, a partir de ese momento, se convirtió en aliada de las democracias occidentales, obteniendo el cariño y el candor de la opinión popular. Stalin era una estrella de la libertad, la URSS, el país de los valientes, y el comunismo, una interesante manifestación de la voluntad popular. Esto duró unos pocos años y luego, de pronto, se invirtió. Las ideas de la URSS, una vez sus portadores no fueron necesarios para *nuestra* causa, se tildaron de *demasiado* diferentes, y por lo tanto erróneas, traidoras, perversas y amenazas para todos. El resto de historia llega hasta nuestros días. Tener presente una inversión de la opinión popular de este calado basta para mantener un ojo crítico ante las actitudes populares del momento.

A todos nosotros, en un grado u otro, nos ha lavado el cerebro la sociedad en la que vivimos. No hay mucho que podamos hacer al respecto, excepto recordar que así es. Cada uno de nosotros es parte de las grandes ilusiones reconfortantes que cada sociedad utiliza para mantener su confianza en sí misma y en su progreso. Y ante esto, lo mejor que nos puede pasar es que alguien llegado de otra nación, cultura o simplemente situación personal nos permita mirar nuestras naturalizaciones con ojos críticos, desapegados y relativizadores.

La información que se nos está dando acerca de nosotros mismos como individuos, como grupos o como país está siendo empleada consciente y deliberadamente por los expertos que casi todo gobierno emplea para delinear a sus ciudadanos y sus posibilidades. Es por esto por lo que

debemos rechazar la creencia de que nuestra manera de pensarnos a nosotros mismos es objetiva y neutral: tal y como decíamos al inicio, pensar que somos libres y que vivimos en la única parte del mundo con tolerancia y libertad es una idea que nos viene dada *dentro* de unos parámetros, a través de *un* lenguaje concreto y *hacia* un objetivo delimitado, los cuales ni son objetivos, ni son neutrales, ni son universales.

Debemos recordar, a su vez, que una opinión colectiva sucede a otra, generación tras generación: a favor de la guerra, en contra de la guerra, a favor de la tecnología, en contra de la tecnología, a favor de los medios de comunicación, en contra de los medios de comunicación. Y que cada opinión popularmente aceptada engendra cierto estado mental: violento, pacifista, emotivo, intolerante, etc. El estado mental de la masa se impone y hace imposible hablar en el tono de voz bajo, prudente y reflexionado que se presenta como el único que nos puede llevar a producir atisbos de verdad.

A pesar de todo ello, y mientras ocurren estos fenómenos y trastornos colectivos, paralelamente resiste otra revolución: la revolución apacible del pensamiento, basada en una observación desapasionada y crítica de nosotros mismos, de nuestra conducta y del lugar desde el que miramos. Si decidiéramos emplear esta revolución de manera paralela a la información que tenemos, podríamos transformar el mundo en el que vivimos. Pero esto significaría dar ese paso firme que nos aparta de los dogmas y nos acerca a hacernos cargo de la realidad.

3. CONCLUSIONES

3.1. La actualidad: la masa y el público

A lo largo de las últimas décadas se han elaborado numerosas "psicologías de las masas", tanto por parte de psicólogos como por parte de profesionales de otros ámbitos (filósofos, antropólogos, políticos, científicos…). Sin embargo, cabría preguntarse por qué nadie se ha lanzado a hacer una *psicología del público*, la masa de nuestra época. Pasemos a ver cuáles son sus características y en qué se diferencian.

Se podría decir que una masa, históricamente, ha sido una multitud de gente geográficamente reunida. Las masas son aglomeraciones de personas que se juntan en un espacio y tiempo concretos y luego se dispersan. El público, por otro lado, es un grupo de personas que puede estar disperso desde el principio, y que no tiene por qué llegar a reunirse de manera física.

El público siempre es público *de algo*, es decir, su conexión es un agrupamiento ante una idolatría común. Por ende, el público es una especie de "sociedad limitada" de personas de cualquier parte del mundo que asumen cierta identidad por su apoyo, participación o admiración por cierto tema, ideal o individuo. Una masa también puede llegar a tener un mesías o personaje elegido, el cual les guía hacia el objetivo común; sin embargo, tras lograr este objetivo, el mesías se evapora. La agrupación de la masa no gira en torno al mesías, sino *hacia* el logro que quieren alcanzar. El público, en cambio, no tiene protagonistas, solo tiene coro, tal y como decía Ortega (Ortega y Gasset, 1985: 44). Aun teniendo una idolatría en común, entre el público no se erige nadie por encima de los demás. Todos aceptan gratamente el papel de admiradores.

La masa suele carecer de homogeneidad, más allá de la lucha que les une. El público, por su lado, padece de un *modus vivendi* más bien homogéneo: aun estando separados unos de otros, los miembros de un mismo público suelen mostrar orgullosamente que son miembros de dicho grupo, y de ningún otro. Su entrega en cuerpo y alma al colectivo es su seña de identidad. Marcuse describía así el comportamiento de estos individuos:

> Desaparición de la personalidad consciente, orientación de las ideas y sentimiento de todos en una sola y única dirección, predominio de la afectividad y de la vida psíquica inconsciente, tendencia a la realización inmediata de órdenes conjuntas (Marcuse, 1968: 43)

La potenciación o reducción de la individualidad, que se traduce en la potenciación o reducción de la vitalidad, es la diferencia final entre la masa y el público: mientras que la masa sufre un aumento de energía y viveza a medida que lucha por su objetivo común, los miembros del público ven cada vez más mermada su individualidad y por lo tanto su

vitalidad, una vitalidad que puede llegar a ser un obstáculo en su mimetización aséptica con La Idea.

3.2. La época de las redes sociales, ¿la época del público?

La aparición de las redes sociales ha provocado que nuestra forma de relacionarnos con los otros haya cambiado radicalmente. Mientras que en tiempos anteriores solíamos relacionarnos por cercanía geográfica -el barrio, la comunidad de vecinos, el trabajo, etc.-, ahora podemos conectar con gente de todo el mundo que tiene nuestros mismos intereses. Asimismo, podemos "desconectar" de la gente inmediatamente cercana si no compartimos intereses con ellos.

En otras épocas, nos relacionábamos con las personas que teníamos cerca porque, si no, no nos relacionábamos con nadie. Sin Internet, las personas lejanas no eran una opción. Necesitábamos establecer relaciones con gente de nuestro entorno para poder convertirnos en seres sociales y completos. Esto tenía sus inconvenientes -como vernos *obligados* a tratar con la cercanía, quisiéramos o no- pero también tenía sus ventajas, como un mayor sentimiento de pertenencia al lugar donde nos encontrábamos, la obligación de escuchar a personas con opiniones y gustos diferentes a los nuestros o la conexión inesperada con personas con las que, *a priori,* no compartíamos nada. De esta forma, nos veíamos obligados a salir de una esfera delimitada por nosotros mismos y a entrar en el mundo social, que siempre es diverso. Sin la opción de poder elegir a medida con qué personas crear comunicación, adquiríamos una variedad de perspectivas y opiniones que hoy, con el bloqueo en redes sociales, el seguimiento exclusivo a personas con las que compartimos intereses o la desconexión con lo inmediatamente cercano no adquirimos. El nacimiento del público es una especie de defunción de la realidad social, que es siempre mucho más amplia y plural que nuestros intereses particulares.

Cuando todos aquellos que nos rodean están tintados por nuestro mismo discurso, pues son los que hemos dejado entrar en la esfera que hemos auto-creado, nuestro discurso no se tiene que topar de nuevo con un discurso diferente. La posibilidad de elegir al milímetro qué ideas escuchar y cuáles no; la posibilidad de bloquear a todo aquel que opina diferente a nosotros; todo ello nos enclaustra en el discurso de *un solo público* y

nos aleja de la realidad. Y cuando tenemos que mirar hacia la realidad y escuchar el discurso de *otro público*, desembocamos en la cultura de la intolerancia y la cancelación.

Decía Gabriel Tarde que era de temer el hombre de un solo periódico (Tarde, 1989: 53), en aquella época en la que los periódicos aún tenían diferentes columnas y columnistas. ¡Qué decir entonces del hombre de un solo *influencer*!

4. REFERENCIAS

Freud, S. (1984) Psicología de las masas. Más allá del principio de placer. El porvenir de una ilusión. Alianza editorial.

Le Bon, G. (1921) Psicología de las masas. Disponible en:

https://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Filosofia%20moderna/Psicologia-de-las-masas-G.-Le-Bon.pdf

Lessing, D. (1993) Las cárceles elegidas. Fondo de Cultura Económica.

Marcuse, H. (1968) Marcuse polémico (con Fromm, E., Miller, K., Lefebvre, H., Mallet, S.). Editorial Jorge Álvarez.

Ortega y Gasset, J. (1985) La rebelión de las masas. Planeta-De Agostini.

Tarde, G. (1989) La opinión y la multitud. Taurus Ediciones.

AFRO-DESCENDANT COMMUNITIES AND INDIGENOUS PEOPLE DETERRITORIALIZED BY COLOMBIAN ARMED CONFLICT

YENNESIT PALACIOS VALENCIA
Postdoctoral researcher María Zambrano
Universidad de Valladolid

EDWIN A. SIERRA GONZÁLEZ
Doctoral candidate
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCTION

This research supports, among other things, that ethnic collectives in specific regions such as the Colombian Pacific are in a constant state of fear and danger due to the armed conflict, a phenomenon developed by the participation of different protagonists (i.e., guerrilla groups, state forces, paramilitary and emerging criminal gangs, commonly called Bacrim); groups that, together with the phenomenon of drug trafficking, have affected people both individually and collectively.

These ethnic collectives are particularly affected in their intrinsic relationship with their territory when their own norms, customs and traditions are transgressed, because their social identities are deterritorialized by factors such as forced displacement and extractivism, to mention a few. Even with the Peace Agreements signed in Havana, Cuba, these transgressions are a constant that affect ancestral groups within their territories.

This is the reason why the chapter focuses on these communities, particularly in *Colombia's Chocó department*—a territory that presents a conflict that goes back to the beginning of the colonization process. This colonization process, first with the Guna or Kuna peoples and, afterwards with the afro population—all of which were against European

domination and slavery, originated the current conflict. We should also not forget to consider the mining potential of said area, which has promoted extractive, economic policies to this day that have been a point of conflict that has embroiled the region and its people into misery, always to the benefit of the dominant groups throughout history (Tobón, 2011, pp. 76-81).

Based on the above, the chapter is firstly based on an epistemological and geographic-historical approach about ethnic/ancestral territory. Second, the research considers the Colombian historical process together with the integration and legal situation of afro-descendant communities and indigenous people—a fact we consider important to understand the colonization process, armed colonization and occupation as a contemporaneous manifestation of the same situation.

Thirdly, the study focuses on the emergence of Community Councils in the department of Chocó as a way of resistance and political militancy in the Colombian Pacific to make it visible in a concrete case, just how the response of ethnic communities to the conflict has materialized the importance of collectiveness through organizational and associative links, which claim, in short, the territories of Black communities.

2. OBJETIVES

The main objective of this chapter is to demonstrate the human rights violations committed against afro-descendant communities and indigenous people face due to Colombian armed conflict, among them, deterritorialization when they are forcibly displaced.

3. METHODOLOGY

This research is based on a documentary method and integrates a synthesis of different articulated sources, namely: governmental and non-governmental intervention; the conceptual framework and state of the art; disciplinary studies; citizen participation and the legal-political and historical context. It contributes to a counter-hegemonic approach to the idea of territory, describing its close relationship with ethnicity and

culture, essential factors in the political militancy of the social movements that currently claim coexistence in the ethnic/ancestral territory in the Colombian Pacific.

In relation to the above, the state of the art on the subject has been supported by thematic reports, court rulings, national and international research, studies and documents that have addressed the phenomenon from different perspectives, whether from sociology, social anthropology, political science, historiography and law. Therefore, it is argued that in Chocó, ethnic groups are doubly vulnerable: structural racism derived from historical issues resulting from the time of the conquest and the impact of the armed conflict.

In this scenario, the damage they suffer, therefore, is different and aggravated. Especially when the feminization and ethnic impact of forced displacement has not been fully addressed. Those historical issues (slavery, forced work, displacement, unrecognized rights) are important in order to reflect over the origin of inequity and poverty in the region as a result of neglect —whether aware or not— by the government and its controlling groups. The fact that they (Blacks and indigenous people) were not considered as same-class citizens —or citizens at all or even as human beings— created the impression that those lands were available for conquest or occupation.

4. RESULTS

Along with the pressure it put on the mining settlements and his extractives policy, the colonization process brought with it concepts of occupation that the Hispanic monarchy obtained from its Roman reference in Hispania. In this sense, the statement that America was "res nullius" (nobody's thing, according to Roman law), laid the foundations for a first conflict, as it allows for immediate occupancy without the waiting of time, in which the experiences and the socio-cultural accumulation of native societies in their ancestral territories were invalidated, even as far as to deny, at first, its human condition.

This led to the imposition of the European vision over the rest. This situation presented a series of debates that questioned the humanity of

those that make up pre-Columbian societies and the treatment that was given to them (Sánchez, 2012). Above all, because of the rapid reduction of indigenous populations in the face of news of abuses committed during the first years of colonization. Martinez's work argues, citing Gallup (2002), that while at the beginning of colonization between 1509-1510, the native population was estimated at between 150,000 and 200,000 inhabitants, just over a decade later, in 1522, it had lowered to 13,000 (Martinez, 2011, 36).

The population catastrophe provoked serious questions of the "encomienda" exploitation and legitimacy of the Hispanic presence in Americas lands, giving way to what is called today as the School of Salamanca (1526), a set of philosophical debates that sought to discern how the society that should be born in America should be, whose appearance changed the vision of the Western world (e.g. Tamayo, 2011). Salamanca debated about the rational capacity of indigenous people and some of the philosophers affirmed that if indigenous people were human beings, they do not have the same dignity, going so far as to use even the Aristotelian doctrine of natural slavery to justify the actions of Europeans. Despite the fact that with the natives there were a series of changes towards their treatment, at least in terms of jurisprudence (Pizarro, 2013), its application was more complex and difficult because America was too far to secure it.

On the other hand, the action regarding the enslaved blacks brought from Africa was different, since their status was even inferior to that of indigenous people in legal matters. The difference was such that compared to the indigenous people, black slaves were handled as a total possession, and so they could be sold and even marked as property. This cruel situation provoked the rebellion of blacks against the system, some of them in violent ways and other through escape and foundation of "Palenques", who use to be small hidden villages that provided them the opportunity to start a new life with their own beliefs and traditions, far from the Spanish dominion.

Although it is not our objective to stop here to present all the historical process, it is important to point out that the social differences that were implanted during the colonial period fueled the differences and struggles

in the emancipation process, because independence did not contemplate any “national” project that would vindicate and advance the social condition of blacks, mestizos and natives, among others (Mejía and Tickner, 1992) rather, it maintained the question of the "estamental" society. We should remember that the separatist processes in America were movements that were motivated by economic and political issues claimed by creole elites who demanded more power, participation and representation in Spanish political institutions.

With the proclamation of the republic, the Constitution of Cúcuta (1821) established new political and territorial terms. In the case of natives, it changed the indigenous land regime from a collective to a private one, which undermined the social bases that once governed their lives before and during the colony, suddenly subjecting them to new forms of possession that were not contemplated in their vision of the world and in their relationship with the land. Years later, due to the constitution of 1859, as Pineda (2002) understood, landowners and municipalities, appropriated, albeit with legal protection, the lands of the Indians, considering them savages even at the beginning of twentieth century.

The decisions by the new republic were an intense effort to unify the territory and put it under control of those who were in favor of the new State. These policies of modernization and centralization of the State power caused the invalidation of the ethnic and social diversity of the nation with respect to certain sectors in order to homogenize and validate the economic interests, as well as the cultural and identity values of the ruling class: the white Creoles. The political focus on the Creoles left other parts of the population without land, a situation that created an internal conflict for access to land or territory, after all, because most of the economic model was based on extractivism.

Thus, the struggle for territories between the large landowners, who in turn were large families inserted in the political institutions of the republic, led to constant reforms and struggles with the displaced and de-territorialized, whose rights were not recognized by the State. The plundering of land, as well as internal armed conflicts due to the struggle for territorial control, has placed Colombia as the second country with the

most population displacements between 2010 and 2011, with four million displaced, according to data provided by the United Nations and the Episcopal Conferences of Colombia.

The attention that those groups in rural areas, afro and indigenous, have received from the government through history is reflected to this day at the Chocó department for example. This region presents the second highest rate of illiteracy in the nation with 13.34%, amount that almost triples the national average of 5%. Other rates from Chocó region advice the depth of the problem: 25% without electrical power; 97.7% without natural gas; 71.5% without aqueducts; 80% without sewers and 86.7% without internet, are only some of the numbers provided by DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2018).

The absence of this recognition laid the foundations for the territorial and occupational problems that these social groups face today to such an extent that their social claim would not be reached until the 1991 Constitution, a Magna Carta that accentuates multiculturalism and its territories (Pineda, 1997).

4.1. Resistance under the Community councils' Formula

In the Pacific, as Oslender (2008) explains, not only the past, but also the present and the future are contained in the rivers. The river is the physical and social centre. It is the main "street". It is the place of grounding, of belonging.

> It is where one is born and dies. It is where domestic, family and social relationships are built (...). It is the element that, when made conscious, functions as a framework for the adaptation of imposed forms of organization into its own forms of mobilization: The Community Councils (2008, 133).

These have been so important for the communities that socially struggle for ethnic/ancestral territories are articulated around them, especially with indigenous ones, because this formula retakes ideas about the former communal organization that was gradually eliminated by the Colombian government during the consolidation of republic authority in the nineteenth century. This signifies that the councils are a historical

reparation and validation of the experience of these communities and their vision of life.

This grassroots transformation, due to the appearance of the Community Councils, is explained by Escobar (1999) as follows since the end of the 1980s, the Colombian Pacific coast has been witnessing an unprecedented historical process: "the emergence of ethnic collective identities and their strategic positioning in the culture-territory relationship" (1999, 169). This new emergence is none other than the strengthening of the Community Councils of Black Communities (hereinafter the CCCN).

It should be noted that, both at the local-regional and national-transnational levels, the filigree of social representations and practices are beginning to be anchored, as never before, in the politics of cultural and biological otherness in the region. This has led to the emergence of a novel regime of representation of the Pacific (Restrepo, 2013).

This line of thought has been followed by numerous historians and researchers, who identify with marked emphasis on the policies of recognition of Black communities in organizational terms, as the new paradigm of the defence of collective territories. Thus, recent works appear, such as Molano's —awarded with the most important prize of Colombian journalism— such as his work in *De río en río* [From river to river], where he makes a root characterization about the Pacific, from its culture, biodiversity, to the signing of the peace agreement between the FARC and the national government; a peace in which the Pacific did not participate, as it happened in the nineteenth century with the decisions over communal indigenous lands.

In principle, the State fails to listen and validate the historical experience as a constructive element of the collective life of these groups and communities. Molano (2017) clarifies that, from state neglect to the acquiescence or tolerance of the State with logging and mining concessions which, together with the armed conflict, have de-territorialized its inhabitants, because the State is making them invisible with its actions (see in this regard, I/A Court H.R. 2013).

Restrepo (2015; 2013; 2004) also stands out, with texts that offer a vision of the transformations of Afro-Colombian studies from an anthropological perspective, and comprehensive texts that explain the 'Black communities' as an ethnic group. Likewise, one cannot fail to mention Escobar (2010), with multiple works, which vindicates the new configuration of social movements in the Pacific. This line has also been followed by Oslender (2008). Finally, the work of NGOs and human rights activists cannot be ruled out in these studies, as they have also made their contribution in this area.

Now, regarding the CCCNs, they are legal entities whose creation is authorized by Article 5 of Law 70 of 1993, which develops the transitory Article 55 of the Political Constitution of 1991. The functions of the CCCNs include delimiting and assigning areas within the adjudicated lands, ensuring the conservation and protection of collective property rights, the preservation of cultural identity, and the use and conservation of natural resources. Article 7 of the same law establishes that, "(...) *the part of the land of the black community destined for its collective use is inalienable, imprescriptibly and unseizable*". Likewise, it emphasizes that the traditional practices exercised on (...) the terrestrial and aquatic fauna and flora must be exercised in such a way as to guarantee the persistence of the resources, both in quantity and quality (see art. 19-21). It also reaffirms that collective property must be exercised in accordance with its inherent social and ecological function.

However, various cases and legal praxis demonstrate how the appropriation, exploitation, uses, and abuse of these collective territories has been visible, quite clearly, to the point that ancestral communities have been dispossessed of their territories. It has already been observed that the struggle for ancestral territories has been affected by the interests of the market, the State, and coca derivatives, including those of the armed groups. But there is also another scenario that complicates the situation: the struggle for interests in forestry and mining extraction.

Note that in the case of the *Consejo Comunitario Mayor de la Organización Popular Campesina del Alto Atrato*, better known as COCOMOPOCA, collective territory claimed in land ownership of the Black communities is established in Law 70/1993; from the base it emerged as

resistance and political militancy to the abandonment by the State. This territory is inhabited by large Afro-Colombian ethnic families with a history that goes back more than 350 years, who have adapted to the environment, carried out their cultural practices and formed kinship and solidarity bonds with relation to the settlement of nearby basins and streams, especially in relation to the Atrato, Andagueda, Capá and Tumutumbudó rivers (COCOMOPOCA, 2014).

However, the 43 Afro-Colombian communities that make up COCOMOPOCA, distributed in the municipalities of Bagadó, Lloró, Atrato and Certegui, have been affected to such a degree that they have had to disperse towards the municipal capitals or to cities far from the territory, suffering actions such as threats, selective assassinations and harassment, especially since 2000.

5. DISCUSSION

5.1. Conceptualization of the ancestral ethnic territory

The claim for the right to territory requires an epistemological and counter-hegemonic rethinking of its meaning. Etymologically, the word *territory* comes from the Latin *territorium*, and since Ancient Rome it was a concept used to define the sphere of influence of a given political community. From the 2000's and onwards the concept began to take hold in the social sciences as a notion —either for epistemological reasons or for epistemophilic reasons (because "it must be used") — and was widely incorporated into sociological, anthropological and historical studies. However, its meaning has been explained in different ways to the point that it has been profusely used, most of the time in an unreflective way (Benedetti, 2011).

Because territory "must be used", societies throughout history have decided who would have influence or control of it, in function of their necessities. In that way, the creation or visualization of different kinds of political subjects or citizens from an early European point of view impacted the right of use of the territory and its occupation, a situation which was transferred to America during the colonization

process. We should not forget that America as a continent is a European invention that clashed with the social rules and ideas followed by Americas ethnical groups. This clash comes to fruition after the expansion and, as Capel (2016) indicates, it occurs in order to appropriate their resources, which will thereon out be the main reason for conflict in modern and contemporary America—and still fuels the extractive policies that are implemented within it.

Territory is not only a delimited portion of land with its biophysical complexity (relief, environmental conditions, biodiversity); it is above all, a constructed space historically, economically, socially, culturally and politically (Sosa, 2012). Therefore, territory as opposed to physical space has a cultural significance with varied implications at the social level (Nates, 2011), as it is structured and organized in its spatiality through relationships between human beings and the other elements it contains. Said relation that human beings develop with constructed spaces was named "*topophilia*" by Tuan (1974), where he proposes that people generate a powerful instinct of belonging to the space that has been the product of its own construction.

It is a relationship which makes it, ultimately, a human synthesis: valued, represented, constructed, appropriated, and transformed. It is also a way of apprehending, conceptualizing and appropriating all or part of the social space in which one lives (Damonte, 2011); in such a way that the dynamics that arise in relation to territory are also associated with social struggles.

In order to differentiate these spaces, various geographical structures have been determined to speak *verbigratia* of states, cities, departments, municipalities, townships, districts, villages, regions, communes, provinces, autonomous communities, among others. In places where collectives with their own identity are settled, as Bajoit (2003, 40) expresses, space is of capital importance for the structuring of collective identities.

Thus, Bello y Rangel (2000) affirms that there is an immanent relationship between territory and identity (Giménez, 2005); to clarify that there is a substantial difference between land and territory, the former refers to a means of production, and the latter refers to the sphere of life as a

cultural construction. Therefore, territory as a referent of identity appears as a scenario articulated towards collective identity, a symbolic articulation not only material and productive (Bello y Rangel, 2000).

The connection with identity also seems to be present in the idea of Reboratti (2001), “when he implicitly highlights the importance of lived history to explain the territory from an "archive" of events that occurred over time, which leave traces that are superimposed in a kind of palimpsest” (2001, 80-93). The same vision is assumed by Sosa (2012), when he explains the territory from its character as a multidimensional geo-eco-anthropic relationship: “the configuration of the territory is understood from its condition as a framework of concrete possibility in the process of change of human groups” (2012, 7).

The territory ends up being, in short, a space appropriated, occupied and dominated by a social group with the intent of ensuring its reproduction and satisfying its vital needs, which are both material and symbolic; a position assumed by Giménez and Héau-Lambert (2007); Raffestin (2011), followed by Porto-Gonçalves (2009); and Giménez (1996), wherein not only human beings interact among themselves, but also conflicts emerge. These may be associated with the limits of sovereignty (from a legal-political perspective), inter-state conflicts, environmental problems tied to the existence of cultural identities, phenomena and conflicts.

It should be recalled that in the territories not only human activity takes place; essentially, time and space are combined because as explained by Bello and Rangel (2000), the vital experience that sustains the historical memory of the same society, or of a specific collective, has taken place there. The value of culture and ethnicity (Bello, 2004) is historically based on the ability to create cohesion and a sense of belonging that remains both in the territory and outside it.

This demonstrates that in the study of territories, ethnicity and culture are of vital importance, particularly when social identities are de-territorialized and their lives are endangered by factors such as forced displacement and the multiple manifestations of violence; in this case under investigation—that is, Colombia—even with the Havana Peace

Accords, those factors are still a continuum that affects ancestral groups within their territories.

Also, it should be noted that race and ethnicity sustain various cultural, socioeconomic systems and mechanisms of domination through which the equitable access of large human groups to the enjoyment of symbolic and consumer goods is impeded (Wade, 2010). In this regard, Anthias and Yuval-Davis (1992) distinguish race and ethnicity as modes of social categorization, but they also see racism as the discourse and belittlement of outside ethnic groups. Ethnicity refers to the cultural practices and perspectives that distinguish a given community of people and, according to Guiddens (1991), there are various characteristics that can serve to distinguish some ethnic groups from others—the most common are language, history, ancestry (real or imagined), religion, attire and adornment.

Having said this, territory and identity are closely linked notions. In fact, it can be said that identity is a founding element, without which it would be difficult to constitute and lay the historical-political foundations of what is the basis of the ethnic/ancestral territory. In addition, for Capel (2016, 11-12), the territory also constitutes a socially constructed space with symbolic elements created by man and capable of creating identity. This would be nothing other than a factor of social cohesion for ethnic groups.

Indeed, the social struggles that Afro-descendant, indigenous and tribal movements have been waging in the Colombian Pacific for some time now also demonstrate that in the current processes of capital accumulation, new and renewed impositions from the global and national levels and novel forms of local/ethnic power are transcending; as for the notion of territory as a socio-ethnic configuration, articulations are being registered between indigenous peoples, territories and demands for rights with an orientation towards vindicating the prime right of indigenous peoples: self-determination. This articulation of notions, insists Sosa (2012), is beyond its discursive use; it sustains and is linked to resistance processes where identities demand their use and enjoyment of natural resources and the vindication of the territory as a space of ethnic and local jurisdiction.

It is important to highlight the above, given that in Colombia, and particularly in the Pacific, the analysis of territory has been crucial precisely because of the dynamics of the armed conflict, accounting for the fact that entire communities have been de-territorialized, results in the phenomenon known as armed colonization. This fact provoked the vindication of ancestral rights through the Process of the Black Communities in Colombia, with the implementation of the titling of collective lands.

5.2. Land dispossession and armed "colonization"

The Colombian Pacific region—comprising the departments of Chocó, Cauca, Valle del Cauca and Nariño—despite being a megadiverse place in different aspects, is an ancestral region of ethnic groups that has suffered, arduously, the impacts of the armed conflict. However, to explain this phenomenon, Pecaut (1997), a great connoisseur of Colombia's armed history, illustrates quite clearly how in the 80's and 90's, the armed conflict was (and still is) heterogeneous in its forms, with very complex characteristics:

> The confrontations between guerrillas and security forces, the action of paramilitary forces and that of drug traffickers, the exactions of urban militias, the operations of 'social cleansing', political assassinations, organized crime and petty crime, the quarrels between gangs of youths (Pecaut, 1997, 11).

All that evidence the complexity implicit in the armed conflict. To this, it should be added that it has had different levels of intensity and geographic impact, since in the case of the Colombian Pacific, it enjoys significant importance due to the feminization of forced displacement and its undoubtedly ethnic impact, especially for tribal and indigenous groups in Chocó, where women have a fundamental role in its social development and transformation (Arango & Sánchez, 2004).

Despite the above, the Colombian Pacific region is one of the most humid regions in the world, with a high supply of water and natural resources. Those benefits which are present all around the region accentuate the struggle for the land because each group preserves a different vision about how this land could serve for the people and who should be its owner. Humboldt (1982) was one of the first in identifying the natural

wealth and diversity of the region, but also fore-shadowed the consequences if the Pacific, in particular Chocó, were only used to extract minerals, an industry that has been one of the principal economic motors of the region and the forced and armed displacement of tribal and indigenous populations.

The desire for the control of resources by the ruling classes, as well as the armed groups in pursuit of their needs, keeps the de-territorialized groups in suspense and constant violence, since it is a process that continues to not find an effective solution that respects the ancestral rights of the attacked populations and their vision of using the land.

Department of Chocó is located on the Colombian Pacific coast; a geotropically and strategic region, since it facilitates the exchange of products not only to the interior of the country, but also to other parts of America and the Asia-Pacific community. At present, it is a territory made up mainly of Afro-Colombians and indigenous people, who have constantly suffered from de-territorialization due to armed colonization, suffering the consequences of displacement.

It should be noted that, although rivers for the inhabitants of the Pacific are the place where identities are built and ethnicity is reaffirmed (Oslender, 2008), in the case of the *Wounaan ethnic group*—who used to live according to the laws of their preserved ancestral culture on the coast of the San Juan river, in the Pacific forest of the department of Chocó—today, thanks to the phenomena described above, they are added to the totality of the thirty-two indigenous peoples on the verge of extinction (Vera, 2012).

Many years ago, the 2005 census, for example, warned that in relations to the ravages of the armed conflict, indigenous and Afro-Colombian peoples are the most affected by forced displacement: the threat to their lives was the reason for a change of residence for 12.27% of indigenous people, while for Afro-Colombians it was 6.9% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, 2005). The reports are also conclusive when they ratify that—in the Pacific, the main scenario for the titling of collective lands of black communities—ethnic groups have

been especially affected, not only by the phenomenon of forced displacement but also by the dispossession of communities.

Unofficial numbers offered by a spokesperson of ACNUR sustain that, at least during the first months of 2016, over 13,000 people in Chocó, between displaced and affected, experiment some kind of situation related to armed conflict (Spindler, 2016). In this context, according to CODHES - Colombian Episcopal Conference (Conferencia Episcopal de Co-lombia) data, this is the most serious crisis in Colombian history *(Brown, 2021).*

In the period between 1985 and 2005, 3,662,842 people have been displaced from their usual places of residence or work, of which 2,942,842 in the last decade. Due to the magnitude and impact on individual, family and social life, this situation configures one of the humanitarian crises more serious (CODHES, 2006).

Globally, almost one-in-five IDPs reside in Colombia. Estimated at 5.7 million in 2013, Colombia's IDP population accounts for 19% of the worldwide total (Shultz, et, al. 2014). Some regions increased the forced displacement of their population disproportionately. Thus, for instance, Antioquia, a department with a total population of over three million and high expulsion rates, reports 2196 displaced persons in 2004, while Chocó, whose total inhabitants' amount to 251,000, tripled this figure that same year, that is to say 6469 displaced persons (Shultz, et, al. 2014).

These factors, in addition to those mentioned above, are related to the extraordinary risk of aggravation of racism and racial discrimination: forced displacement forces the Afro-Colombian people to assume the new and inhospitable environment in a process of readaptation of their cultural practices and appropriation of other forms of urban life, and of frank resistance to the different overt and sophisticated forms of racism and social exclusion as an ethnic group (...)" (Constitutional Court of Colombia, 2009).

There are factors that explain in depth how in Chocó a set of circumstances has been mixed in, which has impacted not only the economy but also its culture. Moreover, both the Afro-Colombian and indigenous

populations are currently undergoing an accelerated process of migration to urban centres as a result of forced displacement, which is a key factor in the de-territorialization that different ethnic groups are suffering.

Unfortunately, the independence did not change that reality, keeping them in that condition of marginality with respect to the new republican authority and their groups of power, above all, because these dominant elites refused to see as equals those who at some points were under their authority (Blanco, 2010). For this reason, the freedom of the individual in independence had different nuances, and the fullness of its enjoyment was more cemented towards economic issues or those who financially supported the new State.

6. CONCLUSIONS

The phenomenon of de-territorialized social identities has reached a bottom with the multiple manifestations of violence: environ-mental, armed and cultural, which have ignored the mandate of the Colombian Constitution and Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169), insofar as the right granted to indigenous and Black authorities to administer and manage their territories according to their ancestral vocation is not respected.

The aforementioned is not really a concluded issue, as Colombia is not exhausted in the enactment of amnesty laws and in peace dialogue and negotiations; this is only part of the immediate actions tasked with ending the armed conflict. This does not mean that it is the only answer to solve the structural problems that Colombian society has suffered for decades, since history shows that the armed conflict derives, precisely, from unheard claims in the past.

The fact that the structural problems and issues from the past have been unheard since the beginning of contemporary Colombian and republican society, because independence has not worked against the social inequalities of the colonial period; rather, the situation has become a cumulative tension that has found—in violence—a mechanism to maintain power and control of the lands.

The negligence of the government and its groups of power in recognizing the rights of Afro, indigenous and tribal communities for centuries, especially during the consolidation of the Republic, has made them invisible—an action that only changed in 1991 with the new constitution but with the resistance of some social groups that do not see themselves as equals. Even when the government, on one hand, created a legal structure to recognize, protect and preserve those ethnic communities, with the other it promotes the exploitation of those lands with commercial uses which are not in accord with the ancestral vision of the communities that inhabit it.

7. ACKNOWLEDGMENTS

This study was carried out thanks to the "María Zambrano" International Talent Attraction Program for Postdoctoral Research, with the support of the Human Rights Observatory, the Department of Criminal Law, Theory and History of Law and the Group of Family Law and Human Rights Research, attached to the University of Valladolid, Spain, in association with Researcher Edwin Sierra González from Pablo de Olavide University.

8. REFERENCES

Anthias, Floya y Yuval-Davis, Nira. (1992): Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle, London, Routledge.

Arango, Raúl y Sánchez, Enrique. (2004): *Los pueblos indígenas en el umbral del nuevo milenio*, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación.

Bajoit, G. (2003): Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas, Santiago de Chile, LOM Ediciones.

Bello, Álvaro. (2004): Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas, Santiago de Chile, CEPAL.

Bello, Álvaro y Rangel, Marta. (2000). Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe, ECLACLC/R.1967/Rev.1., Santiago de Chile, CEPAL.

Benedetti, Alejandro. (2011): Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea, en Souto, Patricia (coord.), Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 11-82.

Blanco, Jacqueline. (2010): Derechos civiles y políticos para negros e indígenas después de la independencia, Precedente Revista Jurídica, 121-139. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/precedente/article/view/1446/1842.

Brown, Matthew. (2021): 9 facts about IDPS in Colombia, The Borgen Project. https://borgenproject.org/idps-in-colombia/.

Capel, Horacio. (2016): Las ciencias sociales y el estudio del territorio, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. XXI, No. 1.149, 1-38. http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf.

CODHES. (2006): Magnitud e impacto del desplazamiento forzado: 1995-2005, en Henao, Héctor Fabio (dir.), Desafíos para construir nación El país ante el desplazamiento, el conflicto armado y la crisis humanitaria 1995-2005, Bogotá, CODHES, Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, 19-60.

Consejo Comunitario Mayor de la Organización Campesina del Alto Atrato (COCOMOPOCA). (2014): Juzgado 1 Civil del Circuito Especializado en Restitución de Tierras, Dirección Territorial y de Asuntos Étnicos, Quibdó.

Corte Constitucional de Colombia, Auto 005, 2009, Bogotá.

I/A Court H. R. (2013): Comunidades Afrodescendientes Desplazadas de la Cuenca del Río Cacarica (Operación Génesis v. Colombia, Preliminary Objections, Merits, Reparations and Costs, Judgment of November 20, 2013, Series C No. 270.

Damonte, Gerardo. (2011): Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas, (Lima-Buenos Aires), GRADE – CLACSO.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2018): Censo Nacional de Población y Vivienda de Colombia. https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2005): Censo General, Dirección de Censos y Demografía, Bogotá.

Escobar, Arturo. (2010): Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes, Eduardo Restrepo (trad.), Popayán, Envión Editores.

Escobar, Arturo. (1999): El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea, Bogotá, CEREC.

Gallup, Ignacio. (2002): The Door of the Seas and Key to the Universe: Indian Politics and the Imperial Rivalry in the Darién, 1640-1750, (New York), Columbia University Press.

Giménez, Gilberto y Héau-Lambert, Catherine. (2007): El desierto como territorio, paisaje y referente de identidad, Culturales 3, no. 5, Universidad Autónoma de Baja California, 7-42, www.redalyc.org/pdf/694/69430502.pdf.

Giménez, Gilberto. (2005): Territorio e identidad Breve introducción a la geografía cultural, Trayectorias 7, 17, 8-24, https://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf.

Giménez, Gilberto. (1996): Territorio y Cultura. Estudios sobre las culturas contemporáneas, Época 2, no. 4, 9-30, http://www.redalyc.org/pdf/316/31600402.pdf.

Guiddens, Anthony. (1991): Sociología, Madrid, Alianza Editorial.

Humboldt, Alejandro. (1982): Alexander von Humboldt en Colombia. Extractos de sus diarios, Academia Colombiana de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, 187-234, https://repositorio.accefyn.org.co/handle/001/23.

Inter-American Commission on Human Rights, IACHR. (2015a): Indigenous peoples, Afro-descendant communities and natural resources: protection of human rights in the context of extraction, exploitation and development activities, OEA/Ser.L/V/II. Doc. 47/15. Available in: http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/IndustriasExtractivas2016.pdf,

_____. (2015b): Press Release 95/15, Available in: http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2015/095.asp.

_____. (2009a): The Situation of Ethnic Groups in Colombia, Annual Report, OEA/Ser.L/V/II.Doc.51. Available in: http://www.cidh.oas.org/annualrep/2009sp/cap.4colo.09.sp.htm.

_____. (2009b): Indigenous and Tribal People's Rights over their Ancestral Lands and Natural Resources: Norms and Jurisprudence of the Inter-American Human Rights System. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 56/09, https://www.oas.org/en/iachr/indigenous/docs/pdf/ancestrallands.pdf.

Martínez, Mónica. (2011): La autonomía indígena en Panamá: la experiencia del pueblo kuna (siglos XVI-XXI), SENACYT, Panamá, Editorial Abya Yala.

Mejía, Oscar y Tickner, Arlene. (1992): Cultura y democracia en América Latina. Elementos para una reinterpretación de la cultura y la historia latinoamericana, Bogotá, M&T.

Molano, Alfredo. (2017): De río en río. Vistazo a los territorios negros, Bogotá, Penguin Random House - Grupo Editorial Colombia.

Nates, Cruz. (2011): Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio, Co-herencia 8, 14, 209-229.

Oslender, Ulrich. (2008): Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca/Universidad del Cauca.

Pecaut, Daniel. (1997): De la violencia banalizada al terror: el caso colombiano, Controversia, Bogotá, CINEP, 171, 8-31. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100916014110/politicaysociedaddelaviolenciabanalizadaControversia171.pdf.

Pineda, Roberto. (2002): Estado y pueblos indígenas en el siglo XIX, Credencial Historia. Visto en: https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix

Pineda, Roberto. (1997): La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia, Alteridades 7, no. 14, 107-129. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/747/74745549008.pdf.

Pizarro, Antonio. (2013): Leyes de Burgos: 500 años, Diálogos Revista Electrónica de Historia 14, no.1, 31-78.

Porto-Gonçalves, Carlos. (2009): De Saberes y de Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana, Polis, 22, 1-11.

Raffestin, Claude. (2011): Por una geografía del poder, Villagómez Velázquez, Yanga, (trad.), Michoacán, El Colegio de Michoacán.

Ramírez Velázquez, Blanca. (2004): Lefebvre y la producción del espacio. Sus aportaciones a los debates contemporáneos, Revista Veredas, 8, 61-73.

Reboratti, Carlos. (2001): Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio, Sociologías 3, (5), 80-93. www.redalyc.org/pdf/868/86819570005.pdf.

Restrepo, Eduardo. (2015): Estudios Afrocolombianos: cartografías del campo, Centro de Estudios Afrodescendientes, Bogotá, Envíon Editores.

_____. (2013): Etnización de la negridad: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

_____. (2004): "Hacia los Estudios de las Colombias Negras, en Rojas Martínez, Axel comp., Estudios afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 19-57.

Sánchez, Rafael. (2012): Las Leyes de Burgos de 1512 y la doctrina jurídica de la conquista, Revista jurídica de Castilla y León, 28, 1-55.

Shultz, James; Gómez Ceballos, Ángela; Espinel, Zelde; Ríos Oliveros, Sofía; Fonseca, María; Hernandez Florez, Luís. (2014): Internal Displacement in Colombia: Fifteen Distinguishing Features, Disaster Health, 2, 1-12. DOI: 10.4161/dish.27885.

Sosa, Mario. (2012): ¿Cómo entender el territorio?, Ramos Muñoz, Belinda (ed.), Guatemala, Editorial Cara Parens.

Spindler, William. (2016): Aumenta el desplazamiento forzado en el departamento del Chocó, en el oeste de Colombia, ACNUR, 2016, https://www.acnur.org/noticias/briefing/2016/5/5af306d313/aumenta-el-desplazamiento-forzado-en-el-departamento-del-choco-en-el-oeste-de-colombia.html.

Tamayo, Juan. (2011): El sermón de Fray Antón Montesino, El País, 2011, https://elpais.com/diario/2011/12/20/opinion/1324335605_850215.html.

Tobón, María. (2011): El Chocó: Una historia de saqueo y pobreza que se repite en manos de la megaminería y del Estado colombiano, Revista Semillas, 42/43, 76-81, https://www.semillas.org.co/es/revista/consultar-revista?numero=42/43.

Tuan, Yi-Fu. (1974): Topofilia. A study of environmental perception, attitudes and values, (New York), Columbia Press University.

Vera, Noelia. (2012): Los Wounaan, desplazados a la miseria, Hemisferio Zero, https://www.youtube.com/watch?v=IiDKeZBIWAI.

Wade, Peter. (2010): Race and ethnicity in Latin America, Chicago, Pluto Press.

INVESTIGADOR EDUCATIVO. CONDICIÓN HUMANA, LABORAL Y PROFESIONAL

MA. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se identifican las prácticas profesionales desarrolladas por tres investigadoras del ámbito educativo, con el propósito de reflexionar las condiciones humanas, laborales y profesionales que las legitiman al realizarse dentro y fuera de la institución educativa donde laboran.

Las preguntas a responder son: ¿qué significa condición humana y cuáles son los momentos propuestos por Hannah Arendt?, ¿cuál es la ubicación escalafonaria, expectativas, expresiones, nociones y autoridad sobre el investigador educativo?, ¿qué significa práctica profesional y cuál es la clasificación hecha por García? y ¿cuáles son las prácticas profesionales honoríficas elegidas y desarrolladas por las informantes del trabajo?

Por las fuentes de consulta revisadas, la investigación cualitativa es de corte teórico con referente empírico, análisis interpretativo y crítico, enfoque retro y prospectivo, orientado hacia la biografía profesional.

Con base en su intencionalidad, la hermenéutica analógica de Beuchot (1997) es el referente metodológico que ha sido elegido por el interés de identificar las semejanzas, sobre todas las diferencias en los hallazgos durante el proceso indagatorio.

El referente teórico está constituido principalmente por las aportaciones de Arendt (1998) en torno a la condición humana, la clasificación de las prácticas profesionales del investigador educativo de García (2012) y las

nociones y atributos del investigador educativo descritos en el libro "Las nociones de formación en los investigadores".

La historia efectual y el concepto “ser histórico” provenientes de la hermenéutica filosófica de Gadamer (1993) son el referente epistémico. Tal elección se debe a la primacía de la historia sobre las acciones humanas de recepción y cambio (Gondin,1999) y la condición de ser histórico del investigador educativo, al ejercer las prácticas profesionales cotidianamente.

Tal y como se mencionó al inicio del trabajo, las informantes son tres investigadoras del ámbito educativo que laboran en instituciones de educación ubicadas en distintos estados de la república mexicana: Estado de México, San Luis Potosí y Zacatecas.

Han sido elegidas a partir de los criterios siguientes: antigüedad laboral de más de 14 años en la institución, realizan la investigación de manera cotidiana y son miembros activos en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).

El instrumento de información aplicado a las informantes es un cuestionario semiestructurado enfocado hacia las prácticas profesionales del investigador educativo.

Los apartados en que se organiza este texto son: Condición humana, Condición laboral, Condición profesional y Prácticas profesional de las informantes.

2. CONDICIÓN HUMANA

El apartado se desarrolla considerando los planteamientos de Hannah Arendt (1998) sobre la condición humana.

La autora define la condición humana como estado de sujeción, estar atado, enraizado, arraigado, con todas las cosas con las que el ser humano tiene contacto y que hacen que éstas se conviertan de manera inmediata en condición de su existencia:

> “todo lo que entra en el mundo humano por su propio acuerdo o se ve arrastrado a él por el esfuerzo del hombre, pasa a ser parte de la condición humana” (Arendt, 1998:21-22).

Propone que la condición humana está constituida por tres momentos: labor, trabajo y acción. La primera, se centra en satisfacer las necesidades vitales a través del contacto con los objetos y sujetos del mundo de la vida. La segunda, por la utilidad que ofrece a los contactos para construir herramientas con objeto de tener una vida mejor. La tercera, es la capacidad de elegir acciones para lograr las pretensiones del ser humano. En este caso, la acción, entendida como capacidad propia del ser humano, es el hecho que permite que la sujeción disminuya para dar paso a la libertad humana. La acción es determinante para comprender las prácticas profesionales desarrolladas por las informantes, en tanto que la profesión del investigador educativo no se reduce ni restringe a las funciones institucionales.

3. CONDICIÓN LABORAL

Entendida como funciones de carácter obligatorio, legitimadas a través de un nombramiento, respaldados por un contrato de trabajo, techo jurídico y percepción salarial y rigurosamente planeados y evaludos, la reflexión sobre la condición laboral se realiza a partir de los ejes de análisis: Ubicación escalafonaria, Expectativas, Expresiones y Nociones sobre investigador educativo.

2.1 Ubicación escalafonaria

Se inicia señalando que el investigador es un actor educativo polémico, controvertido, utópico, paradójico, complejo e histórico por diversos aspectos.

El hecho de ocupar uno de los niveles más elevados de la jerarquía laboral del subsistema educativo estatal y por consiguiente, recibir una percepción salarial elevada, genera situaciones de debate sobre las funciones realizadas y los logros obtenidos en la institución donde labora. Véase la tabla siguiente.

TABLA 1. *Tabulador para servidores públicos docentes educación básica y normal*

Categoría	Sueldo base
HC AL	293.00
HC PSI “A”	386.80
HC PSI “B”	311.60
Director escuela para adultos “A”	5 681.60
Director escuela para adultos “B”	5 682.60
Promotor de educación artística	9 723.70
Promotor de educación física	9,723.70
Promotor de educación ambiental y salud	9,972.50
Coordinador de promotores	21,968.10
Pedagogo Educación especial	10,624.10
Profesional educación especial	10,591.70
Profesor supernumerario “B”	4,294.20
Profesor supernumerario “A”	4,688.20
Profesor estudiante	5,953.90
Profesor pasante	6,921.70
Profesor titulado	9,525.30
Secretario escolar Prees. y Primaria	9,302.90
Subdirector escolar Prees. y Primaria	9,784.90
Director escolar Prees. y Primaria	11,812.70
Profesor telesecundaria	8,972.50
Profesor pasante	6,921.70
Profesor telesecundaria pasante	10,270.40
Profesor telesecundaria titulado	12,796.10
Orientador técnico	10,689.60
Secretario escolar Sec. Gral.	11,022.40
Subdirector escolar Sec. Gral.	11,221.80
Director escolar Sec. Gral. Y Ts.	13,780.10
Pedagogo “B” Sec. Téc.	10,675.00
Secretario escolar Sec. Téc.	11,032.70
Subdirector escolar Sec. Téc.	11,481.60
Director escolar Sec. Téc.	14,050.20
Asesor Técnico Pedagógico	9,242.30
Auxiliar técnico de supervisión	19,150.90
Auxiliar técnico de Coord. regional	21,676.10
Supervisor escolar	27,871.80
Pedagogo “A”	21,875.60
Investigador educativo	27,492.80

Subdirección académica de normal	27,584.20
Subdirector administrativo de normal	27,584.20
Hora clase “A” SU	496.40
Hora Clase “B” SU	404.30
Hora clase “A” ME	460.80
Hora Clase “B” ME	350.70

Fuente: Convenio de sueldos y prestaciones 2017. Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

2.2 Expectativas

Entendida como posibilidad razonada con base en acciones con fines determinados para que algo suceda a través de la planeación, las expectativas de las autoridades educativas e institucionales giran principalmente sobre las funciones realizadas por el investigador educativo en la institución educativa donde labora.

Desde mi punto de vista, las principales son las siguientes:

- Formación de los cuadros profesionales en calidad, perfil idóneo, innovadores, emprendedores y capaces de competir con sus pares nacionales e internacionales.
- Producción de conocimientos que resuelvan problemas educativos de manera inmediata, aún de que sus orígenes se remotan a la estructura del sistema educativo y la tradición mexicana.
- Acciones acordes con las condiciones de la sociedad actual.
- Liderazgo en las corporaciones económicas, tecnológicas y hegemónicas.
- Dedicación exclusiva a las funciones sustantivas y comisiones institucionales.

Las expectativas mencionadas son imposibles de lograrse en un corto periodo, debido a que están sujetas a múltiples factores que obstaculizan su desarrollo de manera directa, indirecta, transversal, circunstancial, inesperada, ocasional, premeditada, consciente e inconsciente.

Entre los factores en mención se encuentran:

- La formación en y para la investigación no se logra de la noche a la mañana.
- Las condiciones institucionales son precarias y generalmente privilegian la docencia.
- El financiamiento a la investigación es inexistente, salvo en el caso de las universidades a las que se les otorga bajo criterios rigurosos.
- Carencia de apoyos económicos para la difusión, diseminación y divulgación del conocimiento educativo.
- Pocas posibilidades de publicación con apoyo institucional.
- La racionalidad de contraloría y de la burocracia administrativa se han exacerbado al adueñarse de las instituciones educativas.
- Existencia de muchos prejuicios respecto al quehacer del investigador educativo.
- Intereses de las autoridades eductivas centrados en funciones administrativas y no en conocer y apoyar las prácticas profesionales del investigador educativo, aún del beneficio y ventajas que ofrecen.
- Los funcionarios negativos caracterizados por la obediencia irrestrictiva (Hirsh, 1996) se incrementan en número y con ello su temor ante la posibilidad de perder las canonjías del puesto desarrollado.

2.3 Expresiones

Entendida como declaración sobre algo basada en una preciación personal imaginaria o real y transmitida de distintos modos -verbal, gesto y escrito-, los estudiantes también tienen expectativas sobre el investigador educativo, principalmente cuando ellos son asignados como tutores, directores de tesis, o bien al impartir algún seminario.

Las expresiones utilizadas por ellos para desacreditar o reconocer el desempeño del investigador esucativo son inevitables. Generalmente se

expresan cotidiana y verbalmente en pasillos, biblioteca, patios y en otros lugares institucionales.

Algunas expresiones escuchadas en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y registradas por García (2012) son presentadas en el Tabla 2.

Las expresiones son clasificadas con base en dos criterios: sentido e intencionalidad.

El primero está determinado por la subjetividad de los estudiantes y por la posición de ellos en torno a la aceptación o rechazo sobre la autoridad del investigador educativo, entendida como atributo de formación, conocimiento, reconocimiento, confianza, competencia, veracidad, autodisciplina, autocrítica, ética, productividad, liderazgo, etc. otorgado a una persona por otra.

TABLA 2. *Expresiones sobre el investigador educativo*

Ámbito	**A favor**		**En contra**	
Saber	Experto		Intolerante	Simulador
	Especialista		Embustero	
	Autoridad		Charlatán	
Poder	Tolerante	Responsable	Prepotente	Irónico
	Paciente	Afable	Soberbio	
	Respetuoso	Tenaz	Autoritario	Vanidoso
Deseo	Seductor	Comprometido	Injusto	Intemperante
	Sistemático		Cobarde	Omnipotente
	Creativo		Narcisista	Frustrado

Fuente: García, M. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F., pp. 117-118.

El segundo hace referencia a tres ámbitos: saber, poder y deseo. El primero, se refiere al conocimiento acumulado, aprehendido y construido. El segundo, conocimiento acumulado, aprehendido y construido. El tercero, capacidad de hacer algo.

Las expresiones son opiniones que tienen como base experiencias vivenciales y personales hacia el desarrollo de investigación realizada por

el estudiante y son generadas por diversas cuestiones. A continuación se describen las expresiones relacionadas con las condiciones de la investigación educativa, capital cultural del estudiante, investigador educativo y autoridad institucional.

En relación al primero, la investigación educativa requiere distintos procesos para su desarrollo, éstos son progresivos, consecutivos y permanentes; tienen que construirse y para ello se requiere de un conjunto de referentes relacionados no solo con el objeto y/o sujeto de estudio, sino también con el problema observado, las maneras de problematizarlo, los objetivos y preguntas a plantearse y los referentes conceptuales, teóricos, metodológicos, epistémicos y ontológicos mínimos.

A lo anterior hay que incluir otros elementos particulares como las herramientas y técnicas de obtención de información, indagación documental (ponencias, artículos de revista, tesis, libros, videos, apoyos hemerográficos, telemáticos, entre otros), además de una pormenorizada revisión de los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana, sin omitir los criterios éticos para su desarrollo.

En relación al segundo, las dificultades del estudiante hacia el desarrollo de la investigación, puede generarse por diversas circunstanciascomo tener poca o nula experiencia en la investigación; no poseer las habilidades, cualidades, capacidades, destrezas o competencias mínimas; dificultades para escribir, leer, dialogar, analizar y sistematizar la información localizada; escases de referentes disciplinarios y culturales; impaciencia por hacer una investigación de la noche a la mañana; egos imaginarios en torno al saber y conocer; no saben escuchar; no lograr superar los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, entre otros factores (García,2018).

En relación al tercero, el estrés del investigador educativo puede ser la causa del malestar en los estudiantes. Laboralmente, ellos tienen que realizar actividades paralelas en la docencia, investigación, difusión, cumplimiento de comisiones, actividades propias del cuerpo académico de pertenencia, colaboración en redes de investigación; conclusión y difusión de los proyectos de investigación registrados en la institución durante los periodos temporales acordados; enfrentar y atender problemas

familiares; conformación de un estilo y personalidad peculiar; debido al cúmulo de tareas por cumplir, se tornan intolerantes; en ocasiones carecen de tacto para comunicarse con otras personas; sobreviven a la burocracia administrativa; tienen poca o demasiada trayectoria profesional; exigen respeto a los derechos laborales; se expresan utilizando arbitrariedades lingüísticas, errores, aciertos y tergiversaciones; llegan a padecer una especie de trastornos psíquicos; muestran ansiedad ante el saber; no se conforman con los logros obtenidos; necesitan debatir y exigen participaciones acompañadas de argumentos referenciados; asumen posturas críticas; cuestionan las exclusiones, marginaciones y preferencias de las autoridades académicas hacia algunos de ellos, etcétera (García, 2018).

Por último, las autoridades institucionales: privilegian la docencia y en menor grado la investigación y difusión; asumen el papel de funcionarios desde posicionamientos verticales e inflexibles; aplican la estructura burocrática administrativa sin ninguna mediación; evitan los apoyos económicos; tienen celotipia, favoritismo, exclusión y marginación hacia algunos investigadores; toman decisiones arbitrarias y discrecionales; muestran desinterés hacia la publicación, difusión e investigación; tratan de recaudar fondos económicos para que la institución sea autosostenible; ignoran las cuestiones académicas; resuelven problemas desde la lógica administrativa en menoscavo de las actividades académicas; no escuchan ni aplican las recomendaciones de los investigadores; eluden la organización democrática al interior del espacio institucional, entre otros aspectos (García,2018).

2.4 Nociones

Entendida como juicios premeditados, intencionados, argumentados o expontáneos sobre un fenómeno, en este apartado se presentan las nociones del investigador educativo ubicadas en tres ámbitos: laboral, ISCEEM y profesional.

En relación al primero, las nociones tienen como base los principales criterios de contratación del investigador educativo.

TABLA 3. *Criterios de contratación del investigador educativo*

Grado de maestro o doctor según el nivel de la institución que lo contrata	**Publicaciones (libros, capítulos de libro, artículos de revista, etc.)**	**Distribuidor del conocimiento educativo (difusión, diseminación y divulgación)**
Reconocimiento	Ser una autoridad	Experiencia docente
Experiencia investigativa	Participar en redes de investigación	Experiencia en formación de formadores

Fuente: García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F.

Haber realizado los estudios doctorales en una institución prestigiada, especialmente ubicada en el extranjero, así como el dominio del idioma inglés o francés y el manejo de las tecnologías en la educación, en ocasiones se convierten en requerimientos de contratación de algunas instituciones públicas o privadas en la república mexicana.

A continuación, se presentan algunas de ellas.

TABLA 4. *Nociones de investigador educativo en el ámbito laboral*

'Profesional que hace investigación en áreas económico-social, histórico-política y social-educativa'.	**En los años sesenta del siglo pasado: 'Ser un profesor normalista cuyo grado máximo de estudios es la licenciatura'.**
'Científico y tecnólogo que tiene un contrato o convenio institucional vigente de al menos 20 horas-semana-mes, para realizar actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico en las instituciones y organizaciones de los sectores público, privado y social o en su defecto se encuentren realizando una estancia posdoctoral ya sea en México o en el extranjero'.	'Profesional de reconocida capacidad, que asumirá la responsabilidad de plantear el proyecto, diseñar el proceso de realización, dirigir su ejecución y presentar sus resultados, en forma de artículos y monografías dentro de plazos previstos", contratado por tiempo completo y con carácter de exclusividad'.
'Personal que, además de formar profesionales de la Educación de Nivel Básico Superior y Medio Superior e Investigadores, organiza y realiza investigaciones sobre problemas socio pedagógicos de interés regional, nacional o internacional; desarrolla actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura y participa en la dirección y administración de las actividades mencionadas que la autoridad respectiva le encomienda'.	

Fuente: García, M. D. (2012), Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F.

En relación al segundo, las nociones elaboradas por los informantes de la investigación "Las nociones de formación de los investigadores", adscritos al ISCEEM, son las siguientes:

TABLA 5. *Nociones de investigador educativo en el ISCEEM*

'Tejedor de conceptos'	'Es mi forma de vida'	'Significa, mi vida'
'Intérprete de la realidad'	'Realización profesional'	'Comprometerme con lo que hago'
'Quien busca una razón lógica de lo que está pasando'	'Pasión desbordada para dar respuesta a las preguntas'	'Sujeto que puede construir conocimientos en tanto construye redes conceptuales'

Fuente: García, M. D. (2012), Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F.

Por último, las nociones elaboradas por profesionales de la investigación educativa, son las siguientes:

TABLA 6. *Nociones de investigador educativo por profesionales de la investigación*

Autoridad	Intérprete	Crítico	Intelectual
Interlocutor	Experto	Tecnólogo	Líder
Especialista	Creador de empresas culturales	Críticos ante el Estado	Actor histórico
Mediador de contenidos y realidad	Constructor de conocimiento	Tejedor de conceptos	Sujeto cultural e histórico
Amigo	Innovador	Biógrafo	Científico
Formador de investigadores	Comprometido con la realidad y consigo mismo	Artesano del conocimiento	Generador de cambios individuales y grupales
Docente	Promotor de la difusión	Tutor	Asesor
Capacitador	Instructor	Productor de conocimiento	Reproductor ideológico
Formador de capital humano	Funcionario	Forjador de pensamientos	Labora en una institución de educación superior y posgrado

Fuente: García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F.

3. CONDICIÓN PROFESIONAL

Las prácticas profesionales del investigador educativo tienen un campo de acción amplia y abarcan distintos ámbitos de la vida social, cultural, política, económica e histórica, entre otros. Para reflexionar la condición profesional, se desarrollan los aspectos siguientes: ética del investigador educativo, acciones acordes con la sociedad actual, autoridades del investigador educativo y prácticas profesionales.

3.1 Ética del investigador educativo

Las acciones del investigador están determinadas por los principios donde se enraiza la investigación educativa así como los princios de formación logrados a través de distintos procesos. Entre ellos se encuentran la experiencia, los estudios realizados, los juicios apriori o posteriori, la solidaridad, la visión de pueblo y el sensus comunis.

Algunos principios éticos del investigador educativo son los siguientes.

TABLA 7. *Ética del investigador educativo*

Develar lo oculto	Uso de la razón	Producir conocimiento
Resolver problemas educativos	No elaborar interpretaciones precipitadamente	Capaz de poner límites a la desmesura de la investigación
Comunicar libremente los resultados de la investigación	Defender la autonomía, neutralidad y objetividad de su quehacer cotidiano	Huir de la competitividad y de cualquier lucha en la investigación
Salvaguardar la libertad de la investigación ante los poderes fácticos de la sociedad	Buscar desinteresadamente el conocimiento, utilizar los descubrimientos científicos en beneficio de la humanidad	Negarse a cooperar en investigaciones que dañen directamente a los seres humanos y al medio ambiente
Ser constante en el trabajo emprendido, defender la autonomía, neutralidad y objetividad de su quehacer cotidiano	Evitar todo tipo de reduccionismos y restricciones en las concepciones de hombre y de la humanidad	Disfrutar el quehacer investigativo, de manera que sea la fuente de su felicidad y realización personal
Pensar que la verdad es un patrimonio de todos los humanos	Comunicar con honestidad, generosidad y alegría su propio saber	No extrapolar más allá de los límites de la propia conciencia sus afirmaciones
Preservar la actitud de búsqueda de la verdad	Renunciar a la pretensión de apresurar el proceso de la investigación con intenciones de ser el primero en terminar	Asumir una actitud crítica

Mantener la libertad y la independencia de los factores fácticos en la lección del tema de investigación	Utilizar los descubrimientos científicos en beneficio de la humanidad	Evitar las relaciones de lucro del conocimiento.
Ser capaz de poner límites a la desmesura de la investigación	Pensar que la verdad es un patrimonio de todos los humanos, comunicar con honestidad, generosidad y alegría su propio saber	No perder la actitud de búsqueda de la verdad, ser constante en el trabajo emprendido – sobre todo si se cree que merece la pena comenzar-
Estar dispuesto a reformular sus propias hipótesis si la experimentación demuestra que son falsas	No tener prisa por ser el primero en terminar la investigación, no extrapolar más allá de los límites de la propia conciencia sus afirmaciones	Evitar todo tipo de reduccionismos y restricciones en las concepciones del hombre y de la humanidad
Ser competente en su saber	Huir de la competitividad y de cualquier lucha en la investigación	Humanizar la ciencia para frenar el galope de la tecnociencia
Luchar por que las funciones asignadas dejen de tener un sentido técnico especializado en la aplicación de modelos preparados para el estudio de problemas específicos	Presentar los resultados y gozar siempre con el quehacer de manera que la investigación sea la fuente de su felicidad y realización personal	Incorporar los valores constantes del trabajo de investigación (cambio, innovación, apertura democrática e igualdad de oportunidades)

Elaborado por Ma. Dolores García Perea

Fuente: Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo.* UAA, México; Núñez de Castro, Ignacio (2000). "Investigación". *En 10 palabras claves en ética de las profesiones*. A. Cortina-J. Conill (Directores). Editorial Verbo Divino, España; Puigrós, A., Quintanilla, S., López, S. y Gómez, M. (1981). "*Las investigaciones educativas referidas a las relaciones entre educación y sociedad. Aspectos teóricos metodológicos*". En *Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Documento base, V.1.

3.2 Acciones acordes con la sociedad actual

Las acciones identificadas por García (2015) son presentadas a continuación:

TABLA 8. *Acciones acordes a la época actual*

Acciones	Características
Gestor del conocimiento	Es un enfoque que gira sobre los problemas de capitalización, creación y difusión del conocimiento (Benavides,2003). Su complejidad radica en seguir el rastro del conocimiento desde las personas que lo construyen y lo usan para solucionar problemas exitosamente: además se identifican los modelos y escenarios para incrementar su movilidad, la creación y distribución del conocimiento explícito e implícito, conseguir el equilibrio entre las personas, los procesos y la tecnología, los ambientes en diversos espacios y la voluntad de compartir, etc. La responsabilidad del gestor del conocimiento recae en los líderes y en los miembros de las redes, asociaciones, consejos de investigación.
Tecnólogo	Se caracteriza por tener un sentido dinámico, abierto, flexible y en constante construcción derivado de la ética profesional y la gestión del conocimiento cotidiano. Las personas que integran este tipo de grupo, aplican el conocimiento del más alto nivel, ocupan un lugar preponderante en las sociedades actuales, en función del liderazgo que tienen como gestores del conocimiento; representan al mayor grupo de trabajadores del conocimiento en el mundo y está creciendo a partir de las redes sociales. Son los auténticos sucesores de los trabajadores cualificados de los siglos XIX, XX y XXI y su productividad se destaca porque vinculan las tareas del trabajador del conocimiento y las del trabajador manual (Drucker,2008).
Actitud empresarial	En este rol, el investigador es concebido como una persona responsable de concebir y hacer realidad las innovaciones, es decir, la aplicación del conocimiento, al vincular la ciencia y la tecnología en una unidad indivisible y poderosa (Drucker,2008). Cumple con el rol social de "adelantar las innovaciones, buscando nuevos negocios y creando nuevos mercados y nuevos clientes" (Altarejos,1999). El principio que guía la motivación empresarial –the practice of entrepreneurship- es la astucia para manejar, conocer y hacer efectiva la aplicación del conocimiento en el mundo del negocio. Por tal motivo, tiene que pensar, conquistar nuevos clientes y nuevos mercados, mantener negocios rentables y mejorar la productividad. También son los encargados de incorporar el conocimiento a las empresas e industrias y los beneficios monetarios, culturales, tecnológicos, empresariales, etc. que ocasionan (Drucker,2008).
Trabajador del conocimiento	En esta función, ha sido etiquetado por el área administrativa y contable de las empresas e industrias como generador de gastos (Drucker,2008), sin darse cuenta que el conocimiento producido por él es el principal activo en la transformación y solución de problemas. Los factores que perfilan su efectividad son: conocen muy bien lo que hacen; se gerencian a sí mismos o auto gerencian –to manege by themselves o managing oneself-; manejan un alto nivel de independencia y autonomía científica y tecnológica; la innovación forma parte vital de su cotidianidad laboral; están en aprendizaje continuo; las evaluaciones realizadas responden a procesos de feedback con sus superiores; se relaciona con compañeros de idénticos niveles jerárquicos y con otros agentes externos a las organizaciones, con quienes interactúan y ponderan la calidad (Drucker,2008).

Fuente: García, M. D. (2015). Los investigadores educativos en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II. Castellanos editores, México, D. F.

3.3 AUTORIDADES DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

Entendida como atributo otorgado siempre por una persona a otra con base en el conocimiento y en el reconocimiento (Gadamer,1993), la autoridad está emparentada con el término 'autorizado', que significa no apelar a su propia autoridad, debido a que no lleva implícita protesta alguna (Gadamer,1996).

En este trabajo, se privilegian 4 tipos de autoridades otorgadas al investigador educativo: epistemológica, deontológica, tradicional y legal. Los rasgos característicos son presentados a continuación:

TABLA 9. *Autoridades del investigador educativo*

Nombre	Características
Tradicional	También llamada estamental, se caracteriza por privilegiar jerarquías exclusivas de los grupos sociales hegemónicos. El criterio para su otorgamiento es subjetivo y depende de los valores e ideales de la sociedad y de la pertenencia y/o adscripción al grupo (Weber,1984)
Legal	También llamada autoridad estatutaria o administrativa, se centra en los lineamientos y criterios establecidos en reglamentos y estatutos institucionales. El criterio de otorgamiento es cuantitativo y está determinado con base en las políticas educativas establecidas por organismos nacionales e internacionales y por las cuestiones jurídicas del sistema educativo (García,2012).
Deontológica	Se caracteriza por el poder de mando y la emisión de reglas de conducta. Los criterios de otorgamiento son la presencia de un objetivo práctico deseado y creer que la condición indispensable para su logro es obedeciendo, acatando y cumpliendo las órdenes de la autoridad, aún que éstas carezcan del fundamento verdadero y/o no sean compartidas por los otorgantes (Bochénski,1989).
Epistémica	Se fundamenta en el conocimiento. Los criterios para su otorgamiento son el estar persuadido de que el portador conoce realmente su ámbito, admitir que al menos en ese campo, sabe de algún modo más que nosotros y supone que no engaña, sino que dice lo que realmente sabe. En otras palabras, la confianza, la competencia y la veracidad son las condiciones necesarias para apelar a este tipo de autoridad (Gadamer,1993 y 1996).

Fuente: García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F

3.4 Prácticas profesionales del investigador educativo

Entendidas como conjunto de actividades, funciones, acciones realizadas por el investigador educativo (García,2021), las prácticas profesionales tienen un radio de acción amplio, abarcan distintos ámbitos del mundo de la vida, son remuneradas económicamente y honorífica, son obligatorias y libre de elección, entre otros aspectos.

A continuación, se presenta la clasificación elaborada y se incorporan algunos datos para contextualizarlas y precisarlas:

TABLA 10. *Prácticas profesionales del investigador educativo*

Carácter	Orientación	Grupo	Nombre	Contexto
Obligatorio	Deber-hacer y deber-ser	1	Tradicional	Sociedad renacentista
		2	Normativa	Sociedad industrial
Honorífica	Poder-hacer y Poder-ser	3	Institucionalizadas	
		4	Formativa	
		5	De oficio	Transición de la sociedad industrial a la sociedad post-industrial
		6	Emergentes	Sociedad post-industrial

García, M. D. (2021). *Educational Researcher´s Professional Practices in Postgraduate Level*. Journal of Modern Education Review, ISSN 2155-7993, USA January 2021, Volume 11, No. 1, pp. 69–77 Doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/01.11.2021/010 Academic Star Publishing Company, 2021 http://www.academicstar.us

Los dos primeros grupos pertenecen al ámbito laboral y las restantes al ámbito profesional. A continuación, se presentan algunas características y el ámbito al que pertenecen:

TABLA 9. *Características de las prácticas profesionales del investigador educativo*

Nombre	Características	Ámbito
Tradicional	Nace en la sociedad renacentista (Heller, 1980). Inicialmente fue realizada por científicos o investigadores de las ciencias duras, contratados bajo determinados requisitos y con la asignación de presupuesto económico.	Vigente en el ámbito personal y colectivo.

Normativa	Tienen un respaldo jurídico y están contempladas en acuerdos de creación y transformación de las instituciones educativas y centros de investigación. Tiene un techo financiero, están reglamentadas y controladas por una racionalidad administrativa y burocrática y sujetas a evaluación y rendición de cuentas.	Institución laboral
Institucionalizadas	Surge al institucionalizarse la investigación educativa mexicana, aproximadamente en la década de los años ochenta del siglo pasado. No cuentan con una estructura jurídica administrativa y un presupuesto económico, está exenta de planeación, seguimiento y evaluación.	Redes, consejos, asociaciones de investigación.
Formativa	También conocidas como las acciones realizadas por el agente de la investigación educativa, se caracteriza por tener un doble impacto del conocimiento construido: enriquecer el campo temático y la transformación del investigador. No todas las funciones y acciones de las comunidades científicas y de investigación logran trascender al status de agente de la investigación, por múltiples razones, entre ellas, se habla de que el investigador, además de sus características específicas, tiene que ser un especialista y experto en su disciplina y los productos logrados a través de la investigación tienen que ser avaladas con los miembros de una institución reconocida en el ámbito nacional.	Organizaciones sociales y políticas
De oficio	También denominadas como sociales y culturales por atender las necesidades de éstos ámbitos, han sido llamadas así por tres cuestiones: se orientan al quehacer cotidiano que también caracterizan a las prácticas profesionales anteriores, enfatizan la particularidad de una institución educativa de posgrado y son emitidas por un grupo de investigadores educativos que se esfuerzan por convertirse en agentes de la investigación educativa con, sin y a pesar de los apoyos institucionales (García, 2017).	Organizaciones comunitarias
Emergentes	Tienen como base el boom tecnológico. Los radios de acción e impacto son amplios y potentes, pueden ser realizadas por todos los actores educativos y personas interesadas, dejan de ser exclusivas del investigador y generalmente se desarrollan fuera de la institución porque no tiene jurisprudencia y en ocasiones, son realizadas fuera del horario laboral (García, 2019). Asimismo, están respaldadas por las sociedades post-industriales, sociedades del conocimiento y las sociedades de la información. Su importancia está respaldada por los aspectos siguientes: los logros obtenidos son a corto plazo, los resultados tienen un impacto individual, profesional, institucional y social, los beneficios son del orden económico, político, fomativo y ético; se privilegia el trabajo colegiado y colaborativo entre comunidades de investigación educativa y no educativa en los ámbitos nacionales e internacionales, entre otras cuestiones.	Sociedad

Fuente: García, M. D. (2021). *Educational Researcher´s Professional Practices in Postgraduate Level*. Journal of Modern Education Review, ISSN 2155-7993, USA January 2021, Volume 11, No. 1, pp. 69–77 Doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/01.11.2021/010 Academic Star Publishing Company, 2021 http://www.academicstar.usNota. Ámbito es el nombre de la columna que se incorpora

4. PRÁCTICAS PROFESIONALES DESARROLLADAS POR LAS INFORMANTES

Las prácticas profesionales desarrolladas por las informantes son presentadas a continuación. Primero se presentan las institucionales y posteriormente las de libre elección:

TABLA 10. *Prácticas profesionales institucionales desarrolladas por las informantes*

Aspectos	1	2	3
Adscripción	UAZ	CINADE	ISCEEM
Estado	Jubilada	Activa	Activa
Docencia	X	X	X
Investigación	X	X	X
Difusión	X	X	X
Extensión	X	X	X
Cuerpo académico	X	X	-
Línea de investigación	X	X	X
Campos de conocimiento	X	X	X
Comisiones institucionales realizadas	X	X	X
Comisión institucional actual	-	1Representante institucional en la Red de Posgrados en educación 2Coord. del doctorado	-

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Cuestionario semiestructurado Prácticas profesionales del investigador educativo

TABLA 11. *Prácticas profesionales desarrolladas fuera de la institución por las informantes*

Aspectos		1	2	3
Redes de investigación nacionales		Red de Posgrados en Educación REDIEZ REDIAyJ REDMIIE	REDMIIE	AFIRSE SMGEEM REDUVAL ANACI REDIAyJ SOMEC REDMIIE
Redes de investigación internacional		AIDIPE Red temática de Formación y asesoría de tesis en posgrados en educación en Latinoamérica	Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva	REDEM REDIPE
REDMIIE	Coordinadora general	X	-	-
	Coordinadora de Sub-área	X	X	-
	Organizadora del I Congreso	X	X	X
	Comisión	-	-	X
	Diagnóstico institucional	X	X	-
COMIE	Estado de conocimiento	X	X	X
	Arbitro de ponencias	X	X	X
	Ponente	X	X	X
	Simposio	X	X	X
Comité Tutoral externo		X	X	X
Gestor de Convenios académicos		X	X	X
Creador Organizaciones de aprendizaje		X	X	X
Comunitario		X	-	X
Programas de apoyo a la investigación		X	X	X
Actitud empresarial para la publicación de libros		-	-	X
Cubrir gastos de difusión		X	X	X

Elaborado por Ma. Dolores García Perea
Fuente: Cuestionario semiestructurado Prácticas profesionales del investigador educativo

5. CONCLUSIONES

Las prácticas profesionales del investigador educativo no se reducen ni restringen al ámbito laboral porque tienen un campo de acción amplio.

Algunos investigadores educativos eligen y realizan prácticas profesionales de carácter no obligatorio por convicción, compromiso y responsabilidad social y ética, sin descuidar las laborales.

Las autoridades educativas e institucionales tienen que implementar acciones acordes a la época histórica, por consiguiente, impulsar, fomentar y consolidar tanto las realizadas al interior como exterior de la institución para logar un impacto favorable y beneficios que incidan en los ámbitos de la vida institucional, estudiantil, comunitaria, social del país. Probablemente no apoyen económicamente el desarrollo investigativo, pero incorporarlas a la planeación, repercutirá favorablemente en la institución.

Las sociedades de hoy, exigen a los profesionales actitudes emprendedoras y las prácticas profesionales desarrolladas fuera de la institución, indican la innovación y la transformación acorde con la época histórica.

El investigador que realiza prácticas profesionales al interior y exterior de la institución donde labora, es un ser histórico. Para Gadamer (1993), ser histórico significa ser un sujeto que jamás termina de interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo. Los investigadores educativos que realizan las prácticas profesionales al interior y exterior de la institución, son un ejemplo de ello.

6. BIBLIOGRAFÍA

Altarejos, F. (1999). Dimensión ética de la educación. Pamplona, EUNSA

Arendt. H. (1998). La condición humana. Paidós, México

Benavides, C. A. (2003). Gestión del conocimiento y calidad total. Ediciones Díaz Santos y Asociación Española para la calidad, España

Beuchot, M. (1997). Tratado de hermenéutica analógica. UNAM, México

Bochénski, J. M. (1989). ¿Qué es autoridad? Herder, Barcelona.

Drucker, P. F. (2008). “La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío”, en Gestión del capital humano. Ediciones Deusto.

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método I. Salamanca, Sígueme

Gadamer, H. G. (1996). El estado oculto de la salud. Barcelona, Gedisa

García, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. México, D. F., Castellanos Editores

García, M. D. (2015). El investigador educativo y la difusión de la investigación. Castellanos Editores, México, D. F.

García, M. D. (2017). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I y II. México, D. F., Castellanos Editores

García Perea, M. D. (2018). Prácticas profesionales del investigador educativo. Paradojas y utopías. Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática: RISCI. Revisa JSCI y Proceedings indexados. Volumen 15, Número 1, Año 2018

García, M. D. (2018). "El investigador educativo mexicano. Imágenes sociales y prácticas profesionales estereotipadas". En Erdösová, Z. (Coordinadora). La imagen estereotipada de México. Perspectivas internas y externas. México, Universidad Autónoma del Estado de México

García, M. D. (2021). Educational Researcher´s Professional Practices in Postgraduate Level. Journal of Modern Education Review, ISSN 2155-7993, USA January 2021, Volume 11, No. 1, pp. 69–77 Doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/01.11.2021/010 □ Academic Star Publishing Company, 2021 http://www.academicstar.us

Grondin, J. (1999). Introducción a la hermenéutoca filosófica. Barcelona, Herder

Heller, A. (1980). El hombre del renacimiento. Barcelona, Península

Hirsch, A. (1996). Educación y burocracia. La organización universitaria en México. México, Gernika.

Martínez Rizo, Felipe (1997). El oficio del investigador educativo. UAA, México.

Núñez, I. (2000). “Investigación”. En 10 palabras claves en ética de las profesiones. A. Cortina-J. Conill (Directores). Editorial Verbo Divino, España.

Puigrós, A., Quintanilla, S., López, S. y Gómez, M.(1981). “Las investigaciones educativas referidas a las relaciones entre educación y sociedad. Aspectos teóricos metodológicos”. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento base, V.1.

Weber, M. (1984). Economía y sociedad. México. Editorial Fondo de Cultura Económica

SMSEM. Convenio de sueldos y prestaciones 2017.

Cuestionario

Prácticas profesionales del investigador educativo

Estimado investigador educativo, agradeciendo su disposición, conteste los siguientes reactivos con la mayor sinceridad posible.

I. Adscripción laboral

- Nombre de la institución:
- Antigüedad laboral, institucional y en la investigación educativa.

II. Funciones realizadas en la institución donde labora.

III. Prácticas profesionales realizadas fuera de la institución donde labora:

1. Redes de investigación nacional (es).
2. Redes de investigación internacional (es).
3. Actividades y comisiones en REDMIIE.
4. Colaboración en COMIE.
5. Actividades emprendedoras (por ejemplo: inversión personal para la publicación de los productos de investigación, difusión de la investigación, entre otras).
6. Gestiones en Convenios Académicos.
7. Trabajo colaborativo entre pares académicos. (Organizadores de eventos académicos interinstitucionales, simposios, conversaciones, talleres, entre otros.)
8. Trabajo colaborativo de tipo social y cultural. (Por ejemplo, organizar grupo de lectura con los vecinos, en la iglesia parroquial, con grupos de personas de capacidades especiales y grupos originarios-étnicos, entre otros).

¡Muchas gracias!

INNOVACIÓN DOCENTE EN FORMACIÓN DE MAESTROS: DIDÁCTICA DEL OBJETO, ALFABETIZACIÓN DE FUENTES PRIMARIAS Y CREACIÓN DE MALETAS DIDÁCTICAS

NAYRA LLONCH-MOLINA
Universitat de Lleida

CLARA LÓPEZ-BASANTA
Universitat de Lleida

JESÚS SAURET-VIDAL
Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

El área de didáctica de las ciencias sociales (CCSS) y la enseñanza-aprendizaje vinculada a esta área (enseñanza del medio social y cultural) son inseparables del entorno. Dicho de otra forma, el objeto de estudio, análisis, conocimiento y aprendizaje de la didáctica de las CCSS (desglosada a menudo en una didáctica de la historia, didáctica de la geografía, didáctica de la historia del arte, didáctica de la antropología, etc.) es el entorno histórico, geográfico, social, cultural, etc.

La aproximación a este entorno físico y sensorial, que tiene a la vez conexiones inmateriales, es, por tanto, imprescindible, y son numerosos los educadores y movimientos educativos que, a lo largo del tiempo, han considerado fundamental que el aprendizaje significativo de los niños debe estar conectado con este entorno (Pestalozzi, 1999; Rousseau, 2011; Montessori, 2014). Este concepto de entorno es muy amplio y comprende desde los ámbitos más cercanos, como la familia y la escuela, a otros de interacción menos habitual.

En las escuelas, el contacto con el entorno menos habitual se desarrolla en las salidas didácticas vinculadas a menudo con la educación ambiental y la educación patrimonial. Estas salidas educativas son fundamentales para el desarrollo de los niños y es por este motivo que es necesario que los maestros en formación conozcan y experimenten ejemplos de buenas prácticas vinculados a estas salidas para que sean competentes en su práctica docente presente y futura (García Ferrandis et al., 2020). Pero existe también otra forma de entrar en contacto con este entorno menos conocido sin necesidad de salir de la escuela: a través de introducir objetos en las aulas.

De hecho, el poder educativo de los objetos está recogido en teorías como la didáctica del objeto (DO) o *object-based learning* (Durbin et al., 1990; Paris, 2002; Santacana y Llonch-Molina, 2012, 2022), que tiene en cuenta la doble naturaleza de los objetos: objetos culturales (artefactos) y objetos naturales (Martos y Martos García, 2014). Se trata de una teoría que enlazan con pensadores del siglo XVIII y XIX, que defendían un enfoque del aprendizaje práctico, intuitivo, experimental y sensorial (Pestalozzi, 1999; Rousseau, 2011) en la que los objetos tenían una importancia considerable porque su comprensión se obtenía, en primer lugar, a través de los sentidos. A principios del siglo XX, este pensamiento cristalizó en las denominadas *leçons de choses* (Pape-Carpantier 1900; Buisson 1911) y llega hasta nuestros días con trabajos desde la psicología infantil como los de Rengifo-Herrera y Melo-Rodrigues (2020) o de Rodríguez y de los Reyes (2021), por citar algunos de los más recientes. Por otra parte, la *Artifactual Critical Literacy* (Pahl y Rowsell, 2011) pone especial énfasis en el valor educativo de los objetos cotidianos. Los trabajos de Parisi-Moreno et al. (2019, 2021) recogen este testimonio y lo dirigen hacia la reconceptualización de un espacio educativo poco conocido: el museo escolar (ME).

Así pues, el abordaje educativo de los objetos, como hemos dicho, tiene una larga tradición desde el punto de vista de la psicología evolutiva, pero no se circunscribe de manera exclusiva a dicho ámbito, sino que cada vez son más las experiencias e investigaciones que giran en torno a la introducción de la DO en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, especialmente de la historia. Encontramos ejemplos en los distintos

niveles educativos, desde educación infantil (Hawkes, 1996; Arias et al., 2016; Arias y Casanova, 2018; Cava y Arias, 2021) hasta formación de maestros (Llonch-Molina, 2017; Llonch-Molina y Parisi-Moreno, 2018), pasando por educación primaria (Arias et al., 2016; Tapia y Arias, 2021; Santacana y Llonch-Molina, 2022) y secundaria (Gómez Carrasco y Prieto, 2016; Medina y Cobá, 2021), así como trabajos que abordan el potencial educativo de los objetos en la enseñanza de la historia y del patrimonio histórico y cultural a cualquier edad y tanto en educación formal como no formal (García Blanco, 1994, 1997; Bardavio y González, 2003; Prats y Santacana, 2011; Santacana y Llonch-Molina, 2012; Llonch-Molina y Parisi-Moreno, 2016).

La importancia especial que suscitan los objetos en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, y particularmente de la historia, radica en el hecho que estos son un tipo de fuente primaria (FP), es decir, una fuente de información de primera mano y no mediatizada. En el caso de la didáctica de la historia, los objetos del pasado son, además, testigos de otros tiempos y sociedades que nos aportan información valiosa sobre otras épocas. Por ello, quienes abogan por una didáctica de la historia alejada de la memorización y transmisión de mensajes propagandísticos en pro de fomentar una didáctica de la historia basada en el desarrollo del pensamiento histórico y sus competencias (Seixas y Peck, 2004; Santisteban et al., 2010; Seixas y Morton, 2013; Santisteban, 2017), encuentran en la DO como FP un recurso muy útil, complementario al uso de otras FP (como documentos escritos, obras artísticas, fotografías o grabaciones audiovisuales, entre otros), para entrar en contacto con la historia de manera directa y vivencial, desarrollar habilidades de pensamiento histórico simulando el trabajo de los historiadores y sus métodos, y crear explicaciones y narrativas históricas derivadas de la observación directa y el estudio crítico de las fuentes.

El poder alfabetizador de las FP como fuentes de información, en todas sus tipologías, lo recogen la Association of College and Research Libraries' Rare Book and Manuscript y la Society of American Archivists, que definen la alfabetización de FP (*Primary Source Literacy*) como "the combination of knowledge, skills, and abilities necessary to effectively find, interpret, evaluate, and ethically use primary sources within

specific disciplinary contexts, in order to create new knowledge or to revise existing understandings." (ACRL RBMS-SAA, 2017, pp. 1-2).

Por todo lo dicho, para explotar al máximo las virtudes educativas de los objetos cotidianos como fuentes de información cuya manipulación e interacción física, intelectual y sensorial permiten el desarrollo evolutivo de niños y niñas, además de la adquisición de competencias y habilidades tanto en edades tempranas como en adolescentes, e incluso adultos, y con el fin de incluir su uso en las aulas, es fundamental dotar a los maestros en formación de las herramientas necesarias para poder incluir la DO en su labor docente cotidiana.

Con la finalidad de aportar a los futuros maestros dichas competencias, se diseñó para el curso 2021-2022 un proyecto de innovación docente que aunase la DO y la alfabetización de FP con la educación patrimonial, la creación de ME y el diseño y creación de maletas didácticas (MD) como metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras. De hecho, el trabajo con objetos en el aula y fuera de ella presenta multiplicidad de formatos, de los que se escogieron los cuatro mencionados:

1. Por un lado, existen equipamientos culturales y educativos que generan conocimiento poniendo el foco de atención en los objetos, como es el caso de los dos asociados al proyecto (el *Camp d'Aprenentatge de la Noguera*,[8] https://serveiseducatius.xtec.cat/cda-noguera/, y las *Botigues Museu de Salàs de Pallars*,[9] https://botiguesmuseusalas.cat/es/).
2. Por otro lado, permite la creación de ME, a los que hemos hecho mención con anterioridad, ya que, según Parisi-Moreno (2021) estos son "una colección de objetos cotidianos y artefactos culturales que se albergan en los centros educativos y que son utilizados con fines didácticos por los docentes de todas las áreas curriculares" (p.75); aún más, para Parisi-Moreno et al. (2019) se trata de

[8] Campo de Aprendizaje de la Noguera, Sant Llorenç de Montgai, La Noguera, Lleida. Se le conoce con la abreviatura CdA de la Noguera.

[9] Tiendas Museo de Salàs de Pallars, Pallars Jussà, Lleida.

3. espacios donde se almacenan y exponen objetos para su uso educativo, permiten desarrollar habilidades distintas tanto de búsqueda de información como comunicativas […] puesto que a través de ellos se plasman algunas ideas de la multimodalidad de la comunicación humana y de la multialfabetización (Gee, 1999; Area, Gros y Marzal, 2008). (p. 1874).
4. Otra manera de trabajar con objetos en el aula es a través de la realización de talleres de reproducción de objetos, que parten de la observación y análisis de un objeto para posteriormente realizar una réplica lo más similar al original posible. Ello permite desarrollar multitud de competencias, puesto que reproducir un objeto con rigor supone un trabajo previo para adquirir un conocimiento exhaustivo de su forma, materiales, función, origen, técnica de producción, historia, contexto de creación y de uso, etc.
5. Finalmente, otra manera de introducir objetos en las aulas es a través de la creación de MD, que son "artefacto[s] móvil[es] y autónomo[os] con finalidad didáctica que contiene[n] en su interior diversos recursos educativos agrupados bajo un concepto de unidad que permiten abordar un tema concreto y la consecución de unos objetivos previamente establecidos." (Portela y Martín, en prensa).

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es presentar el desarrollo y resultados del proyecto de innovación y mejora de la docencia de la Universitat de Lleida para el curso 2021-2022. Dicho proyecto pretendía recuperar la docencia presencial tras dos años de docencia virtual en los cursos de 3º y 4º de las titulaciones de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) de la Universitat de Lleida (UdL), a través de la aportación de experiencias y de la implementación de metodologías y buenas prácticas docentes activas e innovadoras que incluían visitas académicas a espacios patrimoniales y de aprendizaje, manipulación de FP, principalmente objetuales, desarrollo de talleres didácticos y concepción y elaboración de recursos y material educativo en

forma de ME y de MD; todo ello con la finalidad de facilitar un aprendizaje constructivo y significativo vinculado al entorno y enfocado a la adquisición de habilidades y competencias específicas y transversales entre los futuros maestros.

Los cinco objetivos específicos que se pretendían alcanzar con el proyecto son los siguientes:

1. Desarrollar competencias vinculadas con la alfabetización de FP, con especial protagonismo de los objetos, y la creación de ME.

2. Dotar al alumnado de la FEPTS de competencias y recursos docentes para trabajar el entorno, la educación patrimonial y la DO a través de la experiencia directa con salidas educativas a espacios como el CdA de la Noguera (Sant Llorenç de Montgai) y las *Botigues Museu de Salàs de Pallars*.

3. Generar espacios de aprendizaje para la reproducción de objetos y la creación de otros recursos educativos, como MD, a través de talleres vivenciales.

4. Mejorar los recursos y materiales didácticos online, así como las "lecciones" creadas en el campus virtual y desarrollar nuevos recursos digitales a través del servicio de Apoyo y Asesoramiento a la Actividad Docente de la UdL.

5. Plasmar los aprendizajes y competencias adquiridas durante la asignatura con la creación de un ME, que debe servir como herramienta de evaluación continua y formativa.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolló en 5 grupos (172 alumnos) de la asignatura Didáctica de las CCSS de 3º curso del Grado de Educación Primaria y de 4º curso de las dobles titulaciones Educación Infantil y Primaria, y Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso 2021-2022.

En un primer momento, dado que inicialmente la distribución horaria de las asignaturas para el curso 2021-2022 en la UdL debido a la pandemia por COVID-19 era de entre un 50%-70% de presencialidad y un 30%-50% de virtualidad, el proyecto concedía un peso importante a la docencia híbrida, con un énfasis especial en la *flipped classroom*, si bien se centraba en aportar, durante las sesiones presenciales, el máximo posible de experiencias alejadas de la virtualidad y que permitieran la interacción con el entorno, con agentes educativos distintos a los habituales, talleres experimentales, etc. Finalmente, puesto que las circunstancias permitieron que para el segundo semestre la docencia fuera íntegramente presencial y dado el agotamiento y fatiga de virtualidad que manifestaban los estudiantes tras casi dos años de docencia online, se optó por limitar a la mínima expresión la docencia virtual. Aun así, tal y como estaba previsto en el proyecto, el equipo docente trabajó en la mejora de los recursos y materiales didácticos online y se crearon nuevos recursos digitales; así, con el servicio de Apoyo y Asesoramiento a la Actividad Docente de la UdL se continuó con la digitalización de objetos en 3D para su consulta online (figura 1), se crearon vídeos tutoriales de reproducción y uso de objetos históricos en el aula[10] (figura 2) y se actualizaron y completaron las "lecciones" creadas en el campus virtual, que incluían, entre otros, los nuevos materiales creados.

[10] Los vídeos se colgaron en el canal de youtube "Museos y Bibliotecas Escolares UdL" (https://tinyurl.com/2edrpzf6)

FIGURA 1. *Captura de pantalla que muestra un ejemplo de digitalización de objetos romanos en 3D realizada por el equipo docente con la ayuda del servicio de Apoyo y Asesoramiento a la Actividad Docente de la UdL.*

Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. *Captura de pantalla de un vídeo tutorial realizado por el equipo docente sobre la reproducción de una lucerna de Terra Sigillata.*

Por todo lo dicho, la formación del alumnado en los contenidos, herramientas y metodologías vinculadas a la alfabetización en FP, la DO, la educación patrimonial y la creación de MD y ME, se realizó, fundamentalmente, en formato presencial, si bien con el soporte de las herramientas y recursos online a modo de complementación del trabajo en el aula y de la visita a espacios patrimoniales y educativos del entorno. Las sesiones sobre alfabetización en FP, su potencial educativo en didáctica de las CCSS y de la historia y sobre DO se realizaron en el aula a través de sesiones de experimentación con fuentes, con protagonismo especial de los objetos (figura 3).

FIGURA 3. *Ejemplos de sesiones de trabajo con objetos (originales y réplicas) y otras FP.*

Fuente: elaboración propia

Dichas sesiones fueron complementadas con sendas salidas educativas al CdA de la Noguera y les *Botigues Museu de Salàs de Pallars*. Ambos espacios se encuentran en el entorno de la provincia de Lleida y en ellos los objetos tienen un valor central. En el caso del CdA (figura 4), los objetos vinculados a la prehistoria, por un lado, pero también los vinculados a la Guerra Civil, por otro, puesto que no solo disponen de la recreación de un campamento paleolítico y uno neolítico, junto con un espacio patrimonial asentamiento de neandertales, como es la Cova del Bous-Espai Orígens (http://espaiorigens.es/la-roca-dels-bous-5/), sino que también asocian su labor educativa a la generación de conocimiento

y reflexión sobre el espacio El Merengue, cabeza de puente de Balaguer (http://www.espaisdememoria.udl.cat/?q=node/52), del Memorial Democràtic (https://memoria.gencat.cat/ca/inici). En el caso de les *Botigues Museu de Salàs de Pallars* (figura 5), los protagonistas son los objetos que se encuentran dentro de hasta ocho tiendas antiguas (pronto serán nueve) recreadas en una localidad pirenaica, que recogen la historia de los comercios, de sus objetos, de las primeras marcas comerciales y de su publicidad desde 1870 hasta 1970, aproximadamente.

FIGURA 4. *Composición de imágenes de la visita al CdA de la Noguera.*

Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Imágenes de la visita a las Botigues Museu de Salàs de Pallars.*

Fuente: elaboración propia

Con la finalidad de mostrar más ejemplos (y lo más variados posible) sobre el potencial didáctico de los objetos y su uso en el aula, se concibieron dos talleres de reproducción de objetos y de creación de MD que incluyesen esos objetos, entre otras fuentes originales o reproducidas. Uno de los talleres consistía en la creación de artefactos y simulación de la escritura medieval para crear una maleta sobre escritura medieval, que pudiera formar parte de una más completa sobre historia de la escritura; el otro consistía en crear objetos y una MD sobre magia, religión y superstición. Finalmente, por falta de tiempo, se realizó solamente el primer taller (figura 6).

FIGURA 6. *Taller sobre escritura medieval, confección de la tinta con agallas de roble, agua, sulfato de hierro y goma arábiga.*

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la creación del ME, que había de servir como herramienta de evaluación continua y formativa, no pudo llevarse a cabo por falta de tiempo. Sí se realizó la formación, pero no fue posible desarrollar todas las fases, puesto que se prefirió concentrar esfuerzos en los otros dos trabajos que debía realizar el alumnado de manera cooperativa y que consistieron en el análisis de una FP objetual familiar y en la creación de MD interdisciplinares a partir del objeto analizado.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del trabajo del alumnado a través de una selección y muestra de dos de los mejores ejemplos de análisis de un objeto como FP a partir del modelo propuesto por Santacana y Llonch-Molina (2012) y de conceptualización y creación de MD a partir de los postulados de Portela (2021). Para presentar una visión de conjunto, en la tabla 1 se pueden consultar la totalidad de objetos analizados, el grupo clase al que pertenecen, y el título o temática de la MD derivada.

TABLA 1. *Objetos familiares analizados.*

Nº del grupo	Grupo clase*	Nombre del objeto	Título / temática maleta didáctica
1	B	Busto (realizado por un artista leridano reconocido: Leandre Cristòfol)	Busteando
2	B	Radio (Telefunken)	Un viaje al pasado
3	IP	Radio (Telefunken Bahia 1065-U)	Los medios de comunicación y la crítica ciudadana
4	IP	Radio (Philips BE-362-U)	Del hogar al bolsillo
5	T	Radio (Gacela)	Medios de comunicación de ayer y de hoy
6	D	Radio transistor (LAVIS S.A.)	¿Cómo nos podemos conectar con el mundo?
7	D	Cámara de fotos (Zeiss Ikon)	La fotografía y su evolución
8	B	Cámara de fotos (Kinax III)	Capturamos el paso del tiempo
9	B	Cámara de fotos (Winar Univex)	¡Fotografiamos el pasado!
10	IP	Cámara de fotos (Werlisa color)	¿Cómo era la sociedad en la década de los años 60?
11	IP	Lata de Cola-Cao	¡Justa la compra! MD para trabajar la globalización
12	B	Lata de café (Bracafé)	La maleta del colono Manelic
13	D	Pelota de tiento	Qué ha cambiado y qué se ha mantenido a lo largo de los años desde una perspectiva de género
14	D	Uniforme escolar	Viajamos a la escuela del pasado
15	D	Plancha	Desestereotípate
16	IP	Plancha	¡Yo también puedo ayudar en casa!
17	PC	Plancha	Sostenibilidad y el consumo responsable
18	D	Casco militar (Stahlhelm 35)	Los cascos del conocimiento
19	D	Juego (Juegos Reunidos Geyper)	La maleta de Martín
20	D	Canuto	Los diferentes sistemas de intercambio que ha habido a lo largo de la historia
21	T	Canuto	Abre la maleta y los ojos. MD para trabajar el rol de género en el siglo XIX

22	D	Antorcha olímpica (México 1968)	Maleta Olímpica. Valores referentes en los JJOO para mejorar la convivencia
23	D	Sacudidor	Fer i desfer, la feina del matalasser (Hacer y desacer, la tarea del colchonero)
24	D	Hoz	De lo manual a lo mecanizado. La dependencia energética en el trabajo y en la vida cotidiana
25	IP	Balanza de precisión	Caminando por la historia. La huella del tiempo
26	IP	Bioplastina serono	Del ramillete de flores a la pastilla
27	IP	Caja esterilizadora de jeringuillas	La ciudad de nuestros abuelos. Un viaje a los años 60
28	IP	Molinillo de café (artesanal)	Koppi
29	IP	Molinillo de café (Elma)	Del café al arte. Descubrimos los orígenes del café
30	IP	Máquina de escribir (Amaya)	¿A, b, c o d? Historia y evolución de la máquina de escribir
31	IP	Cardador de lana	¿Por qué el cardador de lana?
32	PC	Televisor (Philips TX E12B710/18S)	Nos comunicamos como nuestros abuelos y abuelas
33	PC	Muñeca (Nancy)	La moda y ELLE. La moda y la mujer de la segunda mitad del siglo XX en España, reflejo de la sociedad
34	PC	Máquina de coser (Refrey)	No coseremos nunca más vuestros botones
35	T	Máquina de coser (Singer)	La evolución del mundo de la confección
36	T	Acordeón	Tradiciones arraigadas. El contexto cultural de los Pirineos en el siglo XX
37	T	Lechera	¿Cómo los medios de comunicación nos influyen en el consumo de leche?
38	T	Picadora de carne	Las máquinas del sereno barcelonés
39	T	Chapa identificación Guerra Civil	Guerra Civil. ¿Aprendemos de los errores?
40	T	Proyector NIC	Más de 100 años de cine
41	T	Baraja de cartas	La Ruta de la Seda. Cambios y continuidades

*B (bilingüe) D (dual) IP (infantil-primaria) PC (primaria-CAFE) T (tarde).
Fuente: elaboración propia

La premisa para seleccionar los objetos era que debían ser familiares y tener una antigüedad mínima de 50 años. También debían ser objetos que se pudieran transportar y llevar al aula. En cuanto a las MD, debían presentar un eje temático principal vinculado a la didáctica de las CCSS, si bien tenían que ser interdisciplinares; contenido y continente debían estar relacionados, y la conceptualización de la MD tenía que estar estructurada en función del currículum, atendiendo a objetivos de aprendizaje, competencias y contenidos curriculares de un curso o ciclo concretos.

4.1. Ejemplo 1: de la plancha de carbón a una MD sobre sostenibilidad y consumo responsable[11]

Uno de los objetos más recurrentes fue la plancha (junto con la radio y la cámara de fotos) (tabla 1). Un grupo analizó de manera pormenorizada y extensa una ejemplar de plancha de chimenea. Descubrieron el fabricante (la Unión Cerrajera Mondragón); que era un producto nacional; que las planchas se clasificaban por su tamaño y peso, a más pesadas, más eficientes, más materia prima y más caras; que tenían una doble función: estética e higiénica; identificaron los materiales que la componían y sus características, vinculadas a la función que desempeñaban; identificaron todas las partes y su función y analizaron el sistema de funcionamiento, basado en el calor que emitían las brasas que contenía; dataron de manera aproximada el objeto; realizaron un análisis de los tipos de acero; realizaron un trabajo exhaustivo de investigación para exponer el proceso de producción de la plancha e incluso, a través de la búsqueda de artículos científicos realizaron una estimación de los costes del material y de producción del objeto en su época; se analizó su evolución y su papel social, etc. En todo momento los datos aportados estuvieron sustentados por el uso y la correcta citación de FP y secundarias.

Al finalizar el análisis debían detectar competencias que se podían trabajar a través de su objeto y concretar cómo trabajarlas. Además de competencias vinculadas al medio, también indicaron competencias de los ámbitos lingüístico, de educación en valores y digital.

[11] Basado en los trabajos de S.A., E.C., P.R. y P.T. del doble grado de Educación Primaria-CAFE, 4º curso.

Finalmente, el grupo de trabajo decidió basarse en el tipo de combustible que usaba la plancha para funcionar (el carbón) para centrarse en el uso y evolución de las fuentes de energía y de los tipos de energía y crear una MD sobre sostenibilidad y consumo responsable, cuyos objetivos de aprendizaje fueron:

- Encontrar alternativas al uso de energías no renovables.
- Mostrar actitudes de consumo responsable.
- Identificar los cambios a lo largo del tiempo en el uso de energía de aparatos cotidianos.

Contemplaban el uso de la maleta tras haber trabajado en clase las fuentes de energía y los conceptos de energía renovable y energía no renovable, por lo que situaban su implementación en el tercer trimestre de 3º curso de Primaria.

FIGURA 7. *Continente de la MD sostenibilidad y consumo responsable.*

Fuente: S.A., E.C., P.R. y P.T.

El continente se concibió en forma de carro de la compra, con cuatro ruedecitas, para facilitar el transporte del contenido (figuras 7 y 8). Hacía también referencia a los hábitos de consumo responsable y sostenible, además de tratarse de una máquina que transforma la energía de nuestros músculos en el movimiento lineal.

FIGURA 8. *Contenido de la MD Sostenibilidad y consumo responsable.*

Fuente: de S.A., E.C., P.R. y P.T.

El desarrollo de la maleta se organizó a través de tres actividades concebidas como rincones y/o experimentos. En el primero, se trabaja o repasa el concepto de "energía" con la intención de que el alumnado sea capaz de comprobar que, más allá de la proveniente de la red eléctrica, existen diferentes maneras de obtener energía. Para ello se planteaban una serie de experimentos en aras de un aprendizaje vivencial y experimental (como construir un horno solar). En el segundo, se identifica si los objetos de la maleta utilizan energías renovables o funcionan con energías que no lo son. Se habla de los propios hábitos de consumo y se acaba construyendo papel a partir de reciclar cartones o papeles

desechados. En el tercer y último rincón, se trabaja la evolución energética de algunos objetos y máquinas a partir de la identificación de las diferencias entre ejemplares de distintas épocas y de la construcción de objetos que utilizan energía sostenible. La duración total de la implementación de las actividades es de entre 1 h 30' y 2 h.

4.2. Ejemplo 2: del canuto a una MD sobre los roles de género en el siglo XIX y la discriminación de las mujeres a lo largo de la historia[12]

Como en el ejemplo anterior, y tal como se les solicitaba, el grupo hizo un análisis en profundidad del objeto desde un punto de vista morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, estético e histórico a partir de las pautas de Santacana y Llonch-Molina (2012) y siguiendo la propuesta de Llonch-Molina y Parisi-Moreno (2016). En este caso, además, por tratarse de un objeto, el canuto, que históricamente ha tenido una doble función: de monedero, en algunos casos, y de recipiente estanco para guardar documentos importantes, se halló en su interior tres documentos de entre finales del siglo XIX y principios del XX: dos documentos de dote y uno de exención a filas con marca de agua, sello y tampón oficiales. Este hallazgo llevó al grupo a analizar, además del canuto de hojalata, los documentos, especialmente el oficial, y establecieron la relación entre estos canutos y su uso por los soldados a través de una canción de la campaña de África ("Se sale de la cantina / con dirección a la plaza / para comprar una cinta / y un canuto de hoja de lata"). Averiguaron, además, que los soldados solían guardar su licencia absoluta y su historial militar.

A partir del canuto y los documentos hallados en su interior, el grupo hizo inducciones con el mundo del campesinado (puesto que el objeto pertenece a una familia campesina de la Baronia de Rialb, La Noguera, Lleida) y con el hecho que solo los más ricos podían pagar documentos de exención a filas y ello lo vincularon con el detonante de la Semana Trágica (1909). Además, los alumnos establecieron la relación directa de los canutos con las *capsae* romanas, lo que los llevó a analizar la

[12] Basado en los trabajos de S.G., X.M., A.T. y E.T. del grado de Educación Primaria, 3º curso.

historia de la encuadernación y almacenaje de documentos. Finalmente, vincularon ambos usos del canuto con sendas frases hechas: "*Salut i força al canut*!" y "Las pasó canutas". Así, con la primera, se desea salud física y económica y, con la segunda, se indica que alguien está pasando por un mal momento, y hace referencia al hecho que los solados, tras licenciarse después de un largo servicio militar y obtener la "canuta" (que era como se conocía al documento de licencia), muy a menudo tenían problemas para reincorporarse a la vida civil y encontrar trabajo.

De todas las conexiones que el grupo estableció, decidió explotar la que estaba vinculada con los roles de género y la figura de la mujer. Se percataron que en los documentos e información que hallaban solo aparecían nombres masculinos o roles masculinos, incluso en los documentos de la dote, y lo vincularon al rol secundario de la mujer. Así, a partir de observaciones como la siguiente

> al contrario de la instrucción de los hombres, que va dirigida al intelecto, al cerebro, la enseñanza de las mujeres va dirigida al aprendizaje de las labores propias de su sexo, a las cuestiones domésticas, siendo también necesario recurrir a los principios morales y religiosos (Quintana, citado por Álamo, 2011, p. 15),

el grupo decidió crear una MD cuya finalidad fuera trabajar el rol de género en el siglo XIX y poner de manifiesto las desigualdades de género que han estado presentes a lo largo de la historia en diferentes contextos. La maleta tenía como objetivo hacer un recorrido por diferentes entornos y vivenciar con el alumnado situaciones de injusticia que vivieron las representantes del género femenino en nuestro país, así como descubrir (reivindicar) figuras femeninas que han sido oprimidas y silenciadas por el hecho de ser mujeres. El título escogido fue el de "Abre la maleta y los ojos".

La MD estaba diseñada para ciclo suprior de educación primaria y se distribuía en una actividad inicial, para captar la atención del alumnado, cuatro actividades estructuradas en estaciones (educación, hogar, economía y cultura), y una actividad final de *role-playing* y la duración de su implementación estaba pensada entorno las 2h. Las competencias que se trabajaban estaban vinculadas al medio, al ámbito lingüístico y al de la educación en valores sociales y cívicos.

En cuanto al formato, la MD era una maleta antigua que en su interior contenía diversos objetos, fuentes primarias gráficas y escritas y otros recursos creados ex profeso por los alumnos (figura 8).

FIGURA 8. *Contenido de la MD Abre la maleta y los ojos.*

Fuente: S.G., X.M., A.T. y E.T.

La actividad inicial (¿Él o ella?) persigue captar la atención del alumnado y presentar la temática y los objetos de la MD.

En la primera estación, la de la educación (Y tú, ¿qué estudias?), se pretende comparar las materias que estudiaban los niños con las que estudian las niñas, así como reflexionar las horas de dedicación escolar de cada género. En la segunda estación, la del hogar (Mi día a día), los objetivos son comparar las tareas y actividades que realizaban a lo largo del día un hombre con las que realizaban una mujer, y encontrar diferencias y reflexionar sobre el día a día de las personas según su género. En la tercera estación, la vinculada a la economía (Dime quién eres y te diré qué puedes comprar), se pretende hacer tomar consciencia de las

diferencias de clases y de género a través de un proceso de hacer la compra. En la cuarta estación, la de la cultura (¿Quién es quién?), se persiguen dos objetivos: conocer mujeres relevantes de finales del siglo XIX y principios del XX y aportar refrentes femeninos al alumnado.

La actividad final, de *role-playing*, persigue identificar situaciones de injusticia según el género y escenificar y representar las situaciones plantadas.

5. CONCLUSIONES

Una vez expuestos la metodología de trabajo y un par de ejemplos de los resultados del trabajo realizado por los alumnos, cabe mencionar que, en términos generales, se puso de manifiesto el potencial educativo de la propuesta y el atractivo que el trabajo con objetos, las visitas educativas vinculadas y los talleres tienen en los futuros maestros, que expresaron la necesidad de realizar más salidas educativas y más talleres en las aulas, así como la voluntad de llevarlas a cabo en su futura labor docente. Para próximos cursos, se fomentará el desarrollo de más talleres en las aulas a la vez que se aportarán más vídeos tutoriales que serán colgados en el canal de youtube "Museos y bibliotecas Escolares UdL" (ver nota al pie 3) para que tanto el alumnado como el profesorado en activo que lo desee pueda visionarlos.

La amplia variedad de objetos escogidos, de tipologías muy diversas y vinculados a aspectos de la vida más o menos cotidiana también muy distintos, así como de la variedad de temáticas derivadas, evidencia el potencial didáctico de los objetos para abordar cualquier temática del currículum. Dicho de otra manera, el currículum puede trabajarse a partir de la utilización, manipulación y análisis de objetos. Es más, un solo objeto puede servir para desarrollar distintos contenidos y competencias. Por poner un ejemplo de esto último, el canuto (un objeto que nunca antes había sido escogido en nuestras aulas), este curso fue analizado por dos grupos y, mientras uno centró su MD en los roles de género del siglo XIX y la discriminación de la figura de la mujer (como hemos visto), el otro grupo se centró en su función de monedero y desarrolló

una MD que servía para trabajar los diferentes sistemas de intercambio a lo largo de la historia.

Ahora bien, también se evidenciaron dificultades por parte del alumnado en la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda y análisis crítico de fuentes, tanto primarias como secundarias, así como en la capacidad de desarrollar propuestas educativas transdisciplinares y didácticas de calidad que sean originales, experienciales y significativas. De hecho, la adquisición de estas competencias fue desigual. Por un lado, diversos grupos manifestaron problemas para analizar en profundidad los objetos, puesto que buscaban la información de manera literal y les costaba establecer búsquedas por aproximación a partir de datos previos obtenidos y de la formulación de hipótesis. Por otro lado, algunos trabajos empleaban únicamente literatura gris, sin referencias ni consulta a trabajos científicos. Otra problemática se manifestó en los casos en que los análisis de los objetos habían sido más superficiales, puesto que el alumnado tuvo problemas importantes para encontrar temáticas sobre las que realizar la MD. La falta de profundidad en el abordaje de temáticas sobre las que realizar una propuesta educativa basada en el rigor, también se manifestó como algo reiterado en algunos grupos. Finalmente, las MD, cuya concreción de su diseño debía ir acompañada de una guía de uso para el profesorado que debía plantearse en formato de unidad didáctica, puso de manifiesto dificultades por parte del alumnado de cursos finalizadores en la conceptualización de propuestas didácticas realmente significativas, que presentaran el desarrollo de competencias transversales y correctamente estructuradas en forma de unidad didáctica. La detección de estas limitaciones nos ha permitido mejorar el modelo implementado de cara al próximo curso, en qué se va a hacer mayor hincapié en la resolución de estos problemas, invitando al alumnado a formarse en cursos gratuitos sobre la búsqueda de fuentes científicas de información (como los que oferta el servicio de biblioteca de la universidad) y en el sistema de citación y referencias APA; se va a incorporar una sesión en que se simulará y recreará el análisis de un objeto tal cual lo tiene que realizar el alumnado en su trabajo, y el equipo docente confeccionará una MD vinculada a un elemento patrimonial del entorno que contenga objetos y otras fuentes y que vaya acompañada de

una guía del profesorado que presente el formato, la estructura, enfatice la creación de actividades interdisciplinares, etc. y que se implementará en el aula con el alumnado universitario.

Por último, cabe mencionar que, de los cinco objetivos específicos que se pretendían alcanzar con el proyecto, tres de ellos se han abordado de manera satisfactoria, recogidos en color verde en la tabla 2. Uno de ellos presenta importantes márgenes de mejora, a los que ya hemos hecho referencia y hemos propuesto soluciones (en color amarillo, en la tabla 2). Mientras que el quinto no se ha llevado a cabo por los motivos expuestos con anterioridad (en color rojo, en la tabla 2), si bien queda pendiente de desarrollar en futuros cursos.

TABLA 2. *Grado de consecución de los objetivos del proyecto de innovación y mejora de la docencia de la UdL para el curso 2021-2022.*

Nº del objetivo	Enunciado de los objetivos	Nivel de consecución
1	Desarrollar competencias vinculadas con la alfabetización de FP, con especial protagonismo de los objetos, y la creación de ME.	
2	Dotar al alumnado de la FEPTS de competencias y recursos docentes para trabajar el entorno, la educación patrimonial y la DO a través de la experiencia directa con salidas educativas a espacios como el Cda de la Noguera (Sant Llorenç de Montgai) y las Botigues Museu de Salàs de Pallars.	
3	Generar espacios de aprendizaje para la reproducción de objetos y la creación de otros recursos educativos, como MD, a través de talleres vivenciales.	
4	Mejorar los recursos y materiales didácticos online, así como las "lecciones" creadas en el campus virtual y desarrollar nuevos recursos digitales a través del servicio de Apoyo y Asesoramiento a la Actividad Docente de la UdL.	
5	Plasmar los aprendizajes y competencias adquiridas durante la asignatura con la creación de un ME, que debe servir como herramienta de evaluación continua y formativa.	

Fuente: elaboración propia

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha realizado con el apoyo del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Calidad de la Universitat de Lleida dentro de la Convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de innovación y mejora de la docencia en la UdL (2021-22).

7. REFERENCIAS

ACRL RBMS-SAA. (2017). Guidelines for Primary Source Literacy: Final Draft. https://tinyurl.com/amc787wz

Álamo, M.D. (2011). La discriminación legal de la mujer en el siglo XIX. Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones, 1, 11-24. https://tinyurl.com/2rfxba58

Arias, L., y Casanova, E. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años. En A. Egea, L. Arias y J. Santacana, (Coords.), Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio (pp. 121 -135). Trea.

Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. En R. López- Facal (Ed.), Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Actas del VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano (pp. 136 -148). Red 14 - Universidad de Santiago de Compostela.

Bardavio, A., y González, P. (2003). Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales. Universitat de Barcelona. ICE.

Buisson, F. (Dir.). (1911). Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire. Librairie Hachette et Cie. https://tinyurl.com/y89crnm

Cava, M., y Arias, L. (2021). Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil: evaluación de una estrategia de intervención. REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, 8, 224-242. https://doi.org/jc3r

Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1990). A Teacher's Guide to Learning from Objects. English Heritage.

García Blanco, A. (1994). Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos. Ediciones de la Torre.

García Blanco, A. (1997). Aprender con los objetos. Ministerio de Educación y Cultura.

García Ferrandis, I., Colomer, J. C., Mayoral, O., y Amórtegui, E. F. (2020). Contribución de las salidas educativas al cambio de percepción del entorno en la formación del profesorado. Aula De Encuentro, 22(1), 111–140. https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.5

Gómez, C.J., y Prieto, J.A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 31, 5-22. https://doi.org/10.7203/dces.31.8228

Hawkes, A. (1996). Objects or pictures in the infant classroom? Teaching History, 85, 30-35.

Llonch-Molina, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15(1), 147-174. https://doi.org/jc2j

Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una 'vasulla'. Panta Rei. Revista digital de ciencia y didáctica de la historia, 10, 111-124. https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7

Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. Panta Rei. Revista digital de ciencia y didáctica de la historia, 12, 161-176. https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8

Llonch-Molina, N., Parisi-Moreno, V., López-Basanta, C., y Sauret-Vidal, J. (2021). Objetos pandémicos: creación de un museo escolar virtual para el trabajo transdisciplinar de documentación y reflexión de la experiencia vivida. En F. D. Guillén Gámez, M. Gómez García, T. Linde Valenzuela, i Elena Sánchez Vega (Coords.), Procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores mediados por tecnología (pp. 103-112). Octaedro.

Llonch-Molina, N., Parisi-Moreno, V., Roger-Goncé, C. Berenguer, I., Falguera, E., y López-Basanta, C. (2021, 7-9 de julio). Aps para el desarrollo de la competencia alfabetizadora a través de la creación de museos escolares en centros educativos [Presentación de comunicación]. X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario, Las Palmas de Gran Canaria, España.

Martos, E. y Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetitzación en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, 26(1), 119-135. https://doi.org/c6q7

Medina, V., y Cobá, L. (2021). Los objetos del pasado y la enseñanza de la historia: la experiencia de "El Museo Móvil". Clio & Asociados, 33, 127-144. https://tinyurl.com/3ck7cr9y

Montessori, M. (2014). El método de la pedagogía científica. Biblioteca Nueva.

Pahl, K., y Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. Berkeley Review of Education, 2(2), 129-151. https://doi.org/10.5070/B82110050

Pape-Carpantier, M. (1900). Histoires et leçons de choses pour les enfants (15ème édition). Librairie Hachette et Cie.

Paris, S. G. (Ed.). (2002). Perspectives on Object-Centered Learning in Museums. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Parisi-Moreno, V. (2021). El museo escolar y la biblioteca escolar. Recursos para desarrollar la competencia informacional en educación infantil y educación primaria [Tesis doctoral, Universitat de Lleida]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://tinyurl.com/3ze24c9n

Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Selfa, M. (2021). Information literacy instruction in early childhood education: the school museum. Literacy, 55(2), 83-90. https://doi.org/10.1111/lit.12238

Parisi-Moreno, V., Selfa, M., y Llonch-Molina, N. (2019). Bibliotecas escolares, museos escolares y competencia informacional: una propuesta de trabajo interdisciplinar en la formación de maestros de educación infantil. En S. Alonso, J. M. Romero, C. Rodríguez-Jiménez, y J. M. Sola (Eds.), Investigación, innovación docente y TIC: nuevos horizontes educativos (pp. 1872-1882). Dykinson.

Pestalozzi, J. E. (1999). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (6ª ed.). Porrúa.

Portela, A. (2021). El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España. Análisis y clasificación de propuestas y usos [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://tinyurl.com/56vc8azv

Portela, A., y Marín, C. (en prensa). Maletas didácticas: definición, modelos y pautas para su diseño. Ediciones Trea.

Prats, J., y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas (pp. 11-37). Graó.

Rengifo-Herrera, F.J., y Melo-Rodrigues, A.P.G. (2020). Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. Psicol. Caribe,.37(3), 237-258. https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.372.21

Rodríguez, C., y de los Reyes, J.L. (2021). Los objetos sí importan. Acción eductiva en la escuela infantil. Horsori.

Rousseau, J. J. (2011). Emilio o de la educación. Alianza Editorial.

Santacana, J., y Llonch-Molina, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. Ediciones Trea.

Santacana, J., y Llonch-Molina, N. (2022). Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti. Carocci Editore.

Santisteban, A.(2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. Diálogo Andino, 53, 87-99. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087

Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R.M. Ávila, P. Rivero, y P.L. Domínguez (coords.), Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 115-128). Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS. https://tinyurl.com/yc3vp2xr

Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), Challenges and Prospects for Canadian Social Studies (pp. 109-117). Pacific Educational Press.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). The Big Six: Historical Thinking Concept. Nelson College Indigenous.

Tapia, F., y Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 14(28), 44-56. https://tinyurl.com/mw228djp

LA ANCESTRALIDAD COMO RESISTENCIA EN CONTEXTOS DE GUERRA A LA PAZ EN EL PACÍFICO COLOMBIANO

YENNESIT PALACIOS VALENCIA
Investigadora Posdoctoral María Zambrano
GIR Derecho de Familia y Derechos Humanos
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del conflicto armado comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas y tribales, en el pacífico colombiano, han sufrido las secuelas de la guerra con el desplazamiento forzado, padeciendo diversos daños, entre ellos, uso, abuso y explotación de sus recursos naturales y prácticas extractivas, por manifestaciones de violencias asociadas al propio conflicto, situación que ha comprometido la extinción de grupos étnicos. Contextualmente, es de advertir que, el conflicto armado ha tenido distintas víctimas, niveles, variaciones y diversos bandos enfrentados: los grupos paramilitares, los narcotraficantes, la guerrilla y el propio Estado.

Lo anterior ha derivado reformas institucionales, leyes de amnistías y procesos de paz, como el gestado en la Habana, Cuba. No obstante, junto al conflicto armado, aún presente, se ha impulsado un modelo de "desarrollo" donde los proyectos transnacionales afectan, esencialmente, la diversidad cultural presente en el Chocó y su herencia ancestral, en el pacífico colombiano. En este contexto, el capítulo tiene como objetivo central estudiar los distintos escenarios de resistencia, en el marco de la ancestralidad anclada al territorio étnico, en la lucha contra la explotación ambiental por prácticas extractivas, en tanto padecimiento de las comunidades negras, indígenas y tribales. Afectación que incorpora

desde la dinámica del desplazamiento forzado hasta el extractivismo minero y forestal en el contexto del conflicto.

Contexto

Problematizar sobre el conflicto armado colombiano y dejar a un lado su proceso histórico-evolutivo, teniendo en cuenta el propósito de este estudio, es, sin duda alguna, un despropósito. Puesto que, para conocer el grado de afectación de colectivos específicos en el marco del conflicto, es necesario recurrir al pasado para entender precisamente, las vicisitudes del presente. Así, estudiar este ángulo de la violencia colombiana permite comprender desde la base, un proceso de descomposición que declinó el idealismo político hasta convertirlo en delincuencia y criminalidad, con las más peligrosas connotaciones sociales, económicas, legales, y por supuesto, culturales.

Colombia ha sido un país de múltiples manifestaciones de violencias: ambiental, cultural y estructural, algunas de ellas en una estrecha relación con las violencias derivadas del conflicto armado. Lo cual, en sus inicios, no fue considerado en relación al impacto especial que estas manifestaciones de violencia generaban a colectivos étnicos en sus territorios ancestrales, por varias razones:

> en la formación social colombiana los grupos de poder han generado distintas modalidades de apropiación de los recursos y de control de su población, separando a las comunidades de sus tierras y territorios tradicionales y limitando el acceso a los mismos mediante procedimientos en los que se han combinado el ejercicio sistemático de la(s) violencia(s) con políticas de apropiación y distribución de las tierras públicas (Fajardo, 2015, 8).

Para contrarrestar el conflicto se han usado reformas institucionales, que incluso, han incluido políticas de tolerancia (Zalazar, 2009), que junto al fenómeno del narcotráfico, han influido directamente en la situación jurídica, política, económica y social del país.

En principio, las guerrillas aparecen en Colombia para luchar por la justicia social en defensa de la población campesina, su principal énfasis era defender al proletariado de los mismos abusos del poder estatal. Pero las graves violaciones a los derechos humanos y las serias infracciones

al derecho internacional humanitario, cometidas en razón y en el contexto del conflicto, explican por sí sola, las consecuencias de su actuar. Recuérdese que las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Las FARC, encabezaron, por ejemplo, la lista de los terroristas más buscados en el orden mundial.

Es durante el período conocido como *La violencia*, que tiene sus bases en el asesinato del líder populista Jorge Eliecer Gaitán, en 1948 –fenómeno conocido como el Bogotazo– que se propaga en el ámbito rural colombiano diferentes estrategias de resistencia campesinas, influidas por ideas socialistas y comunistas. Pero desencadenada *La violencia*, con la rebelión social del campesinado en contra de terratenientes y latifundista, se establecen las bases de las autodefensas campesinas para liderar la lucha armada.

Dicho de otra forma, la lucha contra de los intereses de los grandes hacendados como forma de resistencia y militancia política; los ataques violentos bipartidista entre los partidos tradicionales, esto es, liberales y conservadores; y la disputa por la limitada participación política imperante en la época conocida como la alternancia durante el frente nacional (1958 -1974); fueron factores determinantes que, sumados a hechos posteriores, llevaron al origen y establecimiento de "la guerra de guerrillas".

De esta manera, aparecieron paulatinamente durante y después de la década de los 60s diferentes bandos: Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Las FARC); Ejército Popular de Liberación (EPL); Movimiento guerrillero M-19 (transformado a *posteriori* en partido político); Ejército de Liberación Nacional (ELN), aún existente a la fecha; Ejército *Revolucionario Guevarista (ERG); Movimiento* Armado *Quintín Lame* (MAQL); siendo este último, a diferencia de los restantes, instituido de base por indígenas. Todo esto ha permitido que el escenario colombiano goce de gran particularidad, justamente por las distintas expresiones de violencia, con protagonistas diversos, participantes que, junto al fenómeno del narcotráfico, han influido directamente en la situación jurídica, política, económica y social, dejando toda clase de estragos y víctimas a su paso, sobresaliendo, entre ellas, las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas y tribales del Pacífico colombiano, los cuales

siguen sufriendo de manera desproporcionada el impacto del desplazamiento forzado.

No obstante, en este marco problematizador, la ancestralidad aparece en clave de resistencia, pues la perseverancia de las comunidades y movimientos de base etnicoterritorial involucran, entre otros factores, la oposición, defensa y afirmación de los territorios (Escobar, 2016).

2. OBJETIVO

Determinar en el tránsito de la guerra a la paz la importancia de la ancestralidad como resistencia en el pacífico colombiano.

3. METODOLOGÍA

El estudio se articula al enfoque cualitativo, lo cual permite la comprensión del fenómeno proporcionando riqueza interpretativa al poner en dialogo el texto con el contexto, desde una perspectiva multidisciplinar. La pretensión, desde este marco, como explican Fernández, Collado, & Baptista, (2014), es comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes.

La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo, es multiparadigmática en su enfoque, donde la sensibilidad interpretativa y las múltiples posiciones éticas y políticas (Herrera, J. s.f.), están presente en el escenario investigado, en un todo armonioso y desde una perspectiva, por lo general, holística. En suma, citando lo expresado por Mesías (2010), este tipo de investigación por su esencia "rechaza la pretensión racional de solo cuantificar la realidad humana, en cambio da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores" (2010, p. 1).

Acorde a lo anterior, el fenómeno objeto de interpretación y como eje problematizador, es el contexto del conflicto armado en Colombia. Una categoría clave, que ha tenido variaciones e impactos significativos, según su expansión, por áreas geográficas y, entre ellas, el Chocó, en la región del pacífico, sobresale de manera sustancial.

El rastreo y sistematización de la información contribuye a este escrito con un acercamiento histórico al origen del conflicto armado, describiendo su afectación a la etnicidad y la cultura, factores esenciales, si se piensa en el impacto medio ambiental del conflicto armado en las poblaciones afrodescendientes, indígenas y tribales, el cual es valorado en los hallazgos encontrados como grave y permanente. Por ello, surge la necesidad de enfocar el estudio en la ancestralidad como forma de resistencia.

4. RESULTADOS

En general, Colombia tiene hoy más de seis millones de desplazados internos, tres de cada diez personas desplazadas son afrocolombianas; un número desproporcionadamente grande, dado el hecho de que la población afrocolombiana constituye 4.3 millones del total nacional. La falta de poder político y económico sumado a su estado de marginación y exclusión social además de política e históricamente los ha hecho más vulnerables a los abusos cometidos por todos los actores en conflicto (Consejo Nacional de Paz Afrocolombiano, 2015, p. 2). Coyuntura que ha desconocido los derechos ancestrales de las comunidades negras, no solo desplazándolas, sino despojándolas de sus territorios.

Aunque la Ley 70 –promulgada el 27 de agosto de 1993– ya reconocía a las comunidades negras de Colombia como grupo étnico con derechos colectivos a sus territorios y a su identidad cultural; identificando aquellos asentamientos ancestrales que han mantenido ocupación colectiva y creó los mecanismos para la titulación colectiva de dichos territorios; aún en la década del 2000 se carecía de una política orientada a las especificidades la población negra o afrocolombiana dispersa en campos y ciudades que se encuentran en condiciones de marginalidad, exclusión e inequidad socioeconómica. Por lo anterior, se hizo necesario avanzar en acciones afirmativas orientadas a crear mecanismos para el mejoramiento de sus condiciones de vida (Conpes, 2004).

Recalcando en este caso, que el Pacífico colombiano (Escobar, 1999) no solo es uno de los territorios donde más abunda la pobreza, sino que ha sido golpeado, significativamente, por el conflicto armado, a tal punto,

que los derechos que invocan los colectivos étnicos apelan a la supervivencia misma.

Nótese al respecto que, la afectación no es solo sobre el territorio, sino que la misma Corte Constitucional (2016) ha alertado sobre algunos grupos étnicos que se encuentran en riesgo de extinción, junto con la destrucción de fuentes hídricas, pues como efecto rebote por la minería ilegal en sus territorios ancestrales, los ríos se han convertido en un riesgo para la salud humana por el uso de contaminantes como el mercurio (Echavarría-Rentería & Hinestroza-Cuesta, 2021). Generando, al mismo tiempo, la pérdida de la biodiversidad, aunque el pacífico es un territorio rico en recursos naturales, donde los ríos (Wade, 1996), juegan un factor clave para las comunidades que los habitan. Los ríos, por ejemplo, conectan el territorio, en tanto todas las actividades del afrocolombiano/a se articulan "en torno a él (2008), no solo el pasado, sino también el presente y el futuro, están contenidos en los ríos (2008, p. 133).

Entre otras cosas, cuando tales actividades se desarrollan de forma "(…) irregular o al margen de los intereses de las comunidades afectadas, llevan a situaciones especialmente graves en términos de protección y garantía de derechos fundamentales, como es el desplazamiento forzado interno" (Auto A-005, 2009). Si bien, Colombia es un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, según lo establecido en último censo del *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE, 2018), la grave afectación reniega de los derechos humanos por el actuar inoperante del Estado, por ser un sujeto pasivo y permisivo, en la implementación de megaproyectos.

Lo anterior, por la lógica del extractivismo minero (Melo, 2016) y forestal en los territorios ancestrales, impulsando el proceso de exclusión/expulsión. Ligado esto, al hecho que, las guerrillas llegaron en los años 80s a la región e impulsaron el cultivo de coca y adoctrinaron a la población con miras a crear un nuevo teatro de guerra (Molano, 2017).

A nivel de educación, aunque el magisterio es una de las profesiones más representativa en el departamento del Chocó, su población cuenta con altos índices de analfabetismo y el desarrollo industrial, a diferencia de otros departamentos, como lo es Antioquia, es prácticamente

inexistente. Realmente lo que más ha movido su economía ha sido el auge de la minería tradicional, que no destruye el hábitat, principalmente, la del oro, la plata, el platino y el cobre, sin desmeritar la riqueza maderera, que ha sido también fuente de uso, abuso y explotación. Circunstancia que ha facilitado la desterritorialización de colectivos étnicos, pues los grupos armados ilegales se han disputado el dominio y control sobre los territorios rompiendo con la lógica de la ancestralidad para apropiarse de sus recursos.

En un caso concreto, por ejemplo, las comunidades Afrodescendientes de la Cuenca del Río Cacarica, ubicada ésta, en el departamento del Chocó, quienes históricamente se asentaron en forma lineal a lo largo de las corrientes de agua, a mediados del siglo XIX, justo después de la abolición de la esclavitud (Corte IDH, 2013), han resistido a la guerra organizativamente, mediante los Consejos Comunitarios, mismos que, como persona jurídicas reconocidas, mediante el mandato del artículo 5 de la ley 70 de 1993, tienen la administración y protección de las tierras de propiedad colectiva. Dicho de otra forma, es un mecanismo de resistencia que da vida a los derechos ancestrales.

Es de resaltar, igualmente, que el Chocó es un departamento habitado por poblaciones tanto afrodescendientes, mayoritariamente, como por pueblos indígenas y tribales. Así lo confirma el censo elaborado por el *Departamento Administrativo Nacional de Estadística* (DANE, 2018). En todo el Pacifico, el Chocó, puntualmente, se caracteriza por ser el único departamento que limita con Panamá y es el único con costas en los océanos Pacífico y Atlántico, circunstancia que lo sitúa en una posición geográfica estratégica en diferentes aspectos, algunos de ellos asociados a la proliferación de grupos armados, dada su condición selvática de difícil acceso.

En el caso de los *Emberas,* espacialmente ubicados en el Chocó, esto es, los *Eyabidá* o habitantes de la cordillera, los *Dobidá* o gentes del río y los *Pusabidá* o habitantes de los lechos marinos o de las desembocaduras de los ríos, tienen como característica básica su relación cultural con las vertientes hidrográficas (Observatorio del Programa Presidencial de DD.HH y DIH, 2010), pues su ciclo vital también gira en torno a la

cuenca de los principales ríos, tales como: Atrato, San Juan, Bojayá y Baudó.

La etnia *Embera,* asentada en el Chocó en 14 municipios –Acandí, Alto Baudó, Bojayá, Carmen del Darién, Carmen de Atrato, Juradó, Lloró, Medio Atrato, Medio Baudó, Nóvita, Río Quito, Riosucio; San Francisco de Quibdó y Unguía– ha sido gravemente afectada no solo por amenazas permanentes de grupos armados ilegales, sino por desplazamientos y reclutamientos forzados. Los cuales son elementos que "potencian la desestructuración de comunidades enteras y el riesgo de desaparecer como pueblos distintos y diferentes" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Por otra parte, si bien, para los pueblos indígenas y tribales sus territorios tienen un valor ancestral —poco entendido por quienes no conocen sus culturas— las prácticas extractivas asociadas al conflicto armado, están agravando la situación, no obstante, los Acuerdos de Paz, firmados en La Habana, Cuba. Esto puede ser explicado de la siguiente manera:

> no todos los recursos tienen el mismo proceso de valor y aprecio, ya que para ellos algunos elementos representan toda una espiritualidad, diferente a otros que representan una simbología que puede ser cotidiana, de escasez o de abundancia. Lo que en verdad es cierto es que todo lo que tiene que ver con su alimentación, vestido o vivienda se debe abordar desde los enfoques de espiritualidad o simbología, para poder hacer un acercamiento a valores entendibles de los simples modelos económicos convencionales (Monje, 2015, p. 36).

En esta medida, en lo que a las poblaciones indígena y tribales se refiere, deben tenerse en cuenta otros aspectos conciliables desde componentes fundamentales que atiendan su proceso de vida, para entender, sustancialmente, porqué los fenómenos de desposesión, desplazamiento forzado y explotación ambiental, en los territorios ancestrales de comunidades negras y pueblos indígenas y tribales en el Pacífico, gozan de un impacto doblemente agravado. Este entendimiento permite visibilizar que la protección a los derechos humanos amerita un tratamiento especial y diferenciado. Por lo anterior, hay quienes sostienen, por ejemplo que,

> En los territorios ancestrales del afro-Pacífico ha tenido lugar un daño cultural, cuya reparación debió haber sido prioritaria dentro de las negociaciones de paz entre el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (Farc-EP): la mutilación o aniquilamiento de sus sistemas polimorfos de producción, a los cuales los caracteriza la sincronización entre la agricultura (basada en el policultivo de tubérculos, cereales y frutales) y la minería aluvial del oro, la pesca, la cacería y la recolección. Sin embargo, a lo largo del decenio de 1990, tanto el conflicto armado como la agresividad del desarrollo capitalista pusieron en riesgo esos sistemas de producción (Arocha, 2016, p. 115).

En el Alto Andagueda, en el municipio de Bagadó, por ejemplo, los indígenas Emberá-katíos, han sido víctimas y protagonistas del control de las minas de oro y en 2014, vía estrados judiciales, se ordenó suspender la explotación minera que era ajena a la comunidad indígena. Fallo que favoreció a estas comunidades desplazadas por actores armados ilegales en el departamento del Chocó, en un territorio que aún su carácter ancestral, fue concesionado a empresas mineras nacionales y multinacionales (Verdad abierta, 2014), a la par de la disputa territorial históricamente establecida por los actores armados.

En consecuencia, un primer acercamiento permite visibilizar que, siendo el Chocó "un territorio rico en biodiversidad, el abandono ha permitido que actores post-paramilitares, guerrillas, disidencias, grupos y empresariales mineros se adueñen del suelo, produciendo riqueza basados en la explotación que son fuente de financiación de actores legales e ilegales del territorio" (Asociación Nacional de Zonas de Reservar Campesinas, 2019).

Así, la situación es realmente crítica, pues comunidades negras, indígenas y tribales, son víctimas directas del conflicto armado interno por la disputa territorial, hoy, todavía presente, entre los distintos actores armados, pues sus condiciones geográficas y su riqueza natural hacen de estas tierras escenarios propicios para la minería ilegal y los cultivos ilícitos (Echavarría-Rentería y Lisneider, 2018). Circunstancias que deben estar presentes en los debates y toma de decisiones tanto jurídicas como políticas, si se piensa, *verbigratia*, en el camino de la guerra a la paz y en la protección de los derechos humanos de comunidades afrodescendientes, indígenas y tribales, como sujetos culturalmente distintos

y con especificidades que demandan un entendimiento y tratamiento especial diferenciado, acorde a lo siguiente:

> a) Las consideraciones culturales y naturales de la zona de vida desde la recuperación de sus procesos culturales y respetos naturales ancestrales, estimando como fundamental su espiritualidad y simbología. b) Un proceso de organización social, de respeto natural, para definir sustentos de vida natural en una relación ecosocial y unos papeles de responsabilidad ecosistémica del pueblo indígena en su territorio. c) Una construcción básica de entendimiento de que sus recursos por difícil o fácil que sea su apropiación, colección, siembra o cosecha, tiene un valor y no un precio, y depende directamente de los equilibrios que dejen los dos puntos anteriores, para ser preservado y conservado en tiempo y espacio; sustentada ahí la pervivencia del pueblo indígena en sus zonas de vida (Monje, 2015, p. 37).

Es fundamental entender también, que las comunidades negras han deconstruido históricamente, durante más de 500 años, según lo explicado por el Proceso de Comunidades Negras - PCN "territorios ancestrales a partir de las luchas de nuestros ancestros por librarse de la esclavitud y manteniendo la memoria recreada por la gente negra traída de África" (2012: 3). Escenario donde han resignificado sus creencias, la ancestralidad y raíces culturales. Aunque la Constitución de 1991 y la posterior expedición de la Ley 70 del 93, han representado un avance, aunque limitado (PCN, 2012: 3).

Se trata entonces, de des-pensar para transformar, desde una lectura analítica del territorio para armonizar la ancestralidad y resistencia de las culturas amenazadas por la occidentalización, en aras de priorizar la gestión integral de su salvaguardia. Escenario en el cual, el territorio, la tierra y la autonomía son una triada de poder (Blanco, 2011) para dicha salvaguardia.

La lucha desde la ancestralidad también está en los pueblos indígenas. Es imperativo, por ende, así como lo ha manifestado la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante "Corte IDH"), en diferentes oportunidades, que en lo que respecta, a pueblos indígenas, es necesario y connatural entender que la tierra significa, para aquellos, más que meramente una fuente de subsistencia; también es una fuente necesaria para la continuidad de la vida y de la identidad cultural. Así, "es indispensable que los Estados otorguen una protección efectiva que tome en cuenta

sus particularidades propias, sus características económicas y sociales, así como su situación de especial vulnerabilidad, su derecho consuetudinario, valores, usos y costumbres".[13]

6. CONCLUSIONES

Las tradiciones por incipientes que parezcan, encarnan de raíz, en Colombia, la estrecha relación de la cultura negra con la naturaleza, entre otras cosas, por su propio sistema de autosubsistencia, en tanto muchas comunidades sobreviven de la pesca y de sus propios cultivos, mismas que dependen de la permanencia en el territorio étnico ancestral para, precisamente, conservar los usos y costumbres típicos del Pacífico. No obstante, el conflicto armado rompió ese nexo umbilical presente en la historicidad de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas, por el hecho mismo del desplazamiento, pues aquel estuvo acompañado del saqueo, despojo y destrucción, de bienes individuales y colectivos.

A la par del deterioro ambiental, el Chocó también es un territorio que goza de un elevado abandono gubernamental, situándolo en una región donde abunda la pobreza (Banco Mundial, 2018), lo cual se agrava no solo con el impacto del conflicto armado, sino con la apropiación que de él hacen multinacionales y empresas que usan y abusan de sus recursos naturales. En su conjunto, todos los factores mencionados han sido transversales para intensificar el grado de afectación, contribuyendo para que diversos grupos étnicos sean los más afectadas por el fenómeno del desplazamiento forzado.

La conclusión inmediata es que los grupos étnicos en el departamento del Chocó han sido afectados de manera especial en la relación

---

[13]Corte IDH (Sentencia de 14 de octubre de 2014). *Caso de los Pueblos Indígenas Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus Miembros vs. Panamá*. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas., párr. 167; Corte IDH (Sentencia de 26 de noviembre de 2008). *Caso Tiu Tojín vs. Guatemala*. Fondo, Reparaciones y Costas., párr. 96; Corte IDH. (Sentencia de 27 de junio de 2012). *Caso Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador*. Fondo y reparaciones, párr. 264; Corte IDH (Sentencia de 28 de noviembre de 2007). *Caso del Pueblo Saramaka. vs. Surinam*. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de párr. 178; Corte IDH. (Sentencia de 27 de junio de 2012). *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaxa vs. Paraguay*. Fondo, Reparaciones y Costas., párr. 83.

intrínseca respecto de su territorio, tanto por el conflicto armado, como por prácticas extractivas que desplazan a sus comunidades, ubicándolas en situación de disputa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio es resultado parcial del proyecto de investigación: "Problemas actuales de la justicia transicional y el sistema de responsabilidad penal internacional: Estudio sobre las víctimas de violaciones de derechos humanos en el conflicto armado colombiano", como parte del Programa Posdoctoral para la atracción de talento internacional "María Zambrano", vinculado al Grupo de Investigación Derecho de la familia y Derechos Humanos, de la Universidad de Valladolid.

8. REFERENCIAS

Arocha, A. (2016). Territorio y daño cultural en el afro-pacífico. En S. Gruner, M. Blandón Mena, J. Gómez Caicedo, & C. Mina-Rojas (Edits.), Des/DIBUJANDO EL PAIS/aje. Aportes para la paz con los pueblos afrodescendientes e indígenas: territorio, autonomía y buen vivir (págs. 115-132). Medellín: Poder Negro - Centro Popular Afrodescendiente (Cepafro).

Asociación Nacional de Zonas de Reservas Campesinas. (Febrero 24, 2019). Chocó vive por la guerra y el abandono estatal, Agencia Prensa Rural. https://prensarural.org/spip/spip.php?article24034.

Blanco Blanco, J. (2011). Tierra, autonomía y ancestralidad, una tríada de poder al interior de la jurisdicción especial indígena en Colombia. Prolegómenos, 14(28), 25-44. https://doi.org/10.18359/prole.2377.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Informe general Grupo de Memoria Histórica.

CONPES. (2004). Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana, Consejo Nacional de Política Económica y Social Departamento Nacional de Planeación, Bogotá.

Consejo Nacional de Paz Afrocolombiano. (2015). Otro proceso de paz sin afrocolombianos. Incidencia política para garantizar inclusión 2014-2015. Bogotá, CONPA.

Corte Constitucional (2016), Auto 373. M.P. Luís Ernesto Vargas, Bogotá.

Corte Constitucional (2009). Auto 005. M.P. Manuel José Cepeda, Bogotá.

Corte IDH. (Sentencia del 20 de noviembre de 2013). El caso de Las comunidades afrodescendientes desplazadas de la Cuenca del río Cacarica, "Operación Génesis" vs. Colombia, (Excepciones preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C. no. 270.

Corte IDH (Sentencia de 14 de octubre de 2014). Caso de los Pueblos Indígenas Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus Miembros vs. Panamá. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas.

Corte IDH (Sentencia de 26 de noviembre de 2008). Caso Tiu Tojín vs. Guatemala. Fondo, Reparaciones y Costas.

Corte IDH. (Sentencia de 27 de junio de 2012). Caso Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador. Fondo y reparaciones.

Corte IDH. (Sentencia de 28 de noviembre de 2007). Caso del Pueblo Saramaka. vs. Surinam. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2007.

Corte IDH. (Sentencia de 29 de marzo de 2006). Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaxa vs. Paraguay. Fondo, Reparaciones y Costas.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2018). Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP), Bogotá: DANE. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf.

Echavarría-Rentería, Y. L., & Hinestroza-Cuesta, L. (2021). Judicialización de los conflictos ambientales en el departamento del Chocó: ríos de mercurio. Revista Iusta (55) https://doi.org/10.15332/25005286.6852.

Echavarría-Rentería, Y. L., & Hinestroza-Cuesta, L. (2018). Cómo va la reparación colectiva para las comunidades negras en el departamento del Chocó. Revista Jurídicas, 15 (2), 104-130, DOI: 10.17151/jurid.2018.15.2.7.

Escobar, A. (2016). Territorios de diferencia: ontología política de los «derechos al territorio». En S. Gruner, M. Blandón Mena, J. Gómez Caicedo, & C. Mina-Rojas (Edits.), Des/DIBUJANDO EL PAIS/aje. Aportes para la paz con los pueblos afrodescendientes e indígenas: territorio, autonomía y buen vivir (págs. 91-108). Medellín: Poder Negro - Centro Popular Afrodescendiente (Cepafro).

Escobar, A. (1999). El Final del salvaje: Naturaleza, cultura y política en las sociedades contemporáneas. Bogotá, ICAN.

Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad

colombiana. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, Espacio Crítico, ed. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33442.pdf.

Herrera, J. (s.f.). La investigación cualitativa. Recuperado de: https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf.

Melo Ascencio, D. (2016). La Minería en Chocó, en Clave de Derechos. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios para la Justicia Social Tierra Digna.

Mesías, O. (2010). La investigación cualitativa. Seminario de tesis, doctorado en urbanismo, Universidad Central de Venezuela, 38. https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/La-Investigaci%C3%B3n-Cualitativa.pdf.

Monje Carvajal, J. (2015). El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una construcción de etnoecodesarrollo. Luna Azul, Universidad de Caldas, (41), 29-56. http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n41/n41a03.pdf.

Molano, A. (2017). De río en río. Vistazo a los territorios negros. Bogotá: Penguin Random House Grupo (ed).

Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2010). Diagnóstico de la situación del pueblo indígena Embera Katío. https://2014.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Documents/2010/DiagnosticoIndigenas/Diagnostico_EMBERA%20KAT%C3%8DO.pdf.

Oslender, U. (2008). Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, ICANH, Universidad del Cauca.

Proceso de Comunidades Negras – PCN (2012). La paz desde la perspectiva del Proceso de Comunidades Negras. Primer borrador. Bogotá, PCN.

Salazar, R. (2009). Policialización del ejército y tolerancia cero para los movimientos populares en América Latina. Frónesis, 16(2), 274-290.

Verdad Abierta (26 septiembre, 2014). Benefician a los Emberá-Katíos con primera sentencia de restitución étnica en el país. Disponible en: https://verdadabierta.com/benefician-a-los-embera-katios-con-primera-sentencia-de-restitucion-etnica-en-el-pais/.

Villamagua, R. (2022). Una propuesta metodológica innova el abordaje crítico del patrimonio cultural inmaterial en América Latina, Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, (106) pp. 2-25. http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/5154.

Wade, P. (1996). Identidad y etnicidad. Escobar, A & Pedrosa, A. (eds.), Pacífico: ¿Desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano, 283-298, Bogotá: CEREC.

TIEMPO LIBRE Y BIENESTAR SUBJETIVO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ANDALUCES

NIEVES FÁTIMA OROPESA RUIZ
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día la adolescencia como etapa supone un gran reto evolutivo, que entraña continuidad y cambio con respecto a periodos anteriores y posteriores. El tiempo libre estructurado y supervisado por los progenitores u otras figuras de autoridad y una amplia oferta de actividades que dé respuesta a las necesidades e intereses de los adolescentes se presentan como factores de protección claves que debemos fomentar para contribuir a mejorar la calidad de vida.

Las implicaciones para el desarrollo de las diferentes formas de ocupación del tiempo libre dependen de qué actividades llevan a cabo los jóvenes durante este tiempo. Existen diferentes y variadas maneras de ocupar el tiempo libre, pues cuando se analizan los distintos parámetros de las rutinas de vida cotidiana se obtienen patrones de comportamiento muy heterogéneos que probablemente influyan en las trayectorias de vida a corto y medio plazo (Oropesa, 2014; Oropesa et al., 2014). En este sentido, debe procurarse la posibilidad a los adolescentes de acceder a actividades que realmente satisfagan sus necesidades individuales.

El término de bienestar subjetivo (SWB) fue desarrollado por Diener (1984) para hacer referencia a la satisfacción y las reacciones emocionales asociadas con la vida. Incluye componentes cognitivos y emocionales que pueden ser estudiados de manera independiente (Lucas et al., 1996). La satisfacción con la vida se corresponde con el componente

más cognitivo del bienestar (Diener et al., 1999) y se define como la valoración positiva que la persona realiza de su vida, tanto en términos generales o bien por dominios específicos (familia, ocio, trabajo, etcétera). Se trata del componente más sólido y estable del bienestar subjetivo y habitualmente ha sido valorado mediante Satisfaction With Life Escale (SWLS; Diener et al., 1985). Las reacciones emocionales asociadas con la vida se han evaluado a través de la manifestación de afectos tanto positivos (alegría, felicidad, cariño, entusiasmo) como negativos (culpa, vergüenza, tristeza, estrés), siendo uno de los instrumentos de medida más utilizados Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson et al., 1988). Este componente del bienestar, a diferencia de la satisfacción vital, se ha considerado más variable, dependiente del contexto y del momento actual. Csikszentmihalyi (1996) plantea que cuando las personas pierden la noción del tiempo, estando absortas realizando una determinada actividad, experimentan un estado subjetivo óptimo, que denominó flow, que se acompaña de sensaciones positivas asociadas con la felicidad y una gran satisfacción.

Aunque la investigación en el análisis de la relación entre el tiempo libre en general y el bienestar subjetivo debe ampliarse (Bell, 2006; Rodríguez et al., 2008), los autores vienen asumiendo, en base a los resultados obtenidos, que no todas las actividades de tiempo libre contribuyen del mismo modo a la satisfacción con la vida. Así, por ejemplo, en el caso de las actividades culturales la correlación tanto con la satisfacción vital como con el bienestar psicológico ha sido significativa y de signo positivo, sobre todo, cuando estas actividades suponen un alto nivel de compromiso y son realizadas junto al grupo de amigos (Grossi et al., 2013; Hansen et al., 2015; Moreno et al., 2015). Por su parte, en el estudio de Brown et al. (2015) el nivel de satisfacción vital de las personas que participaron en actividades culturales fue mayor que el nivel de satisfacción de las personas que no participaron. La participación en un tipo de ocio activo, entendido como aquel que incluye actividades físicas y deportivas, también facilita la satisfacción con la vida (Brown et al., 2015; Moreno et al., 2015; Sarriera et al., 2009; Shin y You, 2013; Rodríguez et al., 2008; Trainor et al., 2010). En cuanto al ocio más pasivo, los resultados no son concluyentes y dependen del tipo de actividad. En

cuanto a la actividad de estudiar, en la investigación de Brown et al. (2015), estudiar se asoció positivamente al bienestar personal. En este sentido, otros estudios encontraron que la experiencia escolar y la satisfacción con la vida se relacionaron positiva y significativamente (Alfaro et al., 2016; Mesurado, 2010).

Por otra parte, Reyes-García et al. (2009) hallaron que el ocio social, referido al tiempo compartido con otras personas, se relaciona positivamente con la felicidad. Así mismo, puede ayudar a reducir el riesgo de comportamientos perjudiciales, como el comportamiento violento y el consumo de tabaco, además de apoyar resultados positivos de desarrollo (Eisman et al., 2018; Fredricks y Simpkins, 2012). Además, son los chicos los que dedican más tiempo a realizar actividades deportivas en comparación con las chicas (Aguinaga, 1996; Auhuber et al., 2019; López, 2010; Tejerina et al., 2016). Los chicos prefieren socializarse a través de la práctica deportiva que se realiza por equipos (Aguinaga, 1996; Hermoso, 2009; Passmore y French, 2001). En cuanto a las actividades artísticas y culturales, diferentes investigaciones informan del papel positivo que dichas actividades juegan en la regulación emocional (Morinville et al., 2013; Vanegas et al., 2017).

2. OBJETIVOS

En este trabajo vamos a estudiar la relación que existe entre diferentes actividades de tiempo libre con la satisfacción vital y el afecto positivo y negativo, entendiendo el tiempo libre como un contexto transversal a la escuela y la familia donde se producen múltiples aprendizajes.

3. MÉTODO

La muestra estuvo formada por un total de 269 adolescentes que asistían a tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, cuyas edades se encontraban entre los 14 y 18 años (M = 15.09; DT = .83). Del total de estos adolescentes, un 46.8% (n =126) eran chicos y un 50.2% (n = 135) eran chicas. La satisfacción vital se midió a través de la prueba The Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985). Esta escala ofrece una puntuación global sobre la satisfacción con la vida. Consta

de cinco ítems, que están expresados en una escala tipo Likert de 1 (Muy en desacuerdo) a 7 (Muy de acuerdo). El afecto positivo y negativo se evaluó mediante el PANASN (Romero et al., 1997; Sandín, 2003). Es una versión del Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark y Tellegen, 1988) dirigida a niños y adolescentes. El cuestionario sigue la misma estructura que la prueba original y está constituido por 20 ítems, 10 referidos al afecto positivo y 10 sobre el afecto negativo. Tan solo incorpora cambios en la redacción de los ítems para que sean correctamente comprendidos por los niños y adolescentes. Por otro lado, para evaluar las actividades de tiempo libre empleamos un cuestionario elaborado y diseñado para esta investigación, que ofrece información sobre el número de horas dedicado a diferentes actividades de tiempo libre, con las siguientes opciones de respuesta: 1 = ninguna; 2 = menos de 1 hora; 3 = 1 a 3 horas; 4 = 3 a 6 horas; 5 = 7 o más horas. La recogida de datos se realizó contando con la colaboración de los equipos directivos de los centros educativos y con el profesorado. Para medir la magnitud y el signo de la relación entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 27.0.

4. RESULTADOS

A continuación, en la tabla 1 se presentan las correlaciones entre el tiempo dedicado a diferentes actividades de ocio y tiempo libre y la satisfacción vital de los adolescentes.

***TABLA 1**. Correlación de Pearson entre el número de horas dedicado a las actividades de tiempo libre y la puntuación global de satisfacción vital*

Actividades de Ocio y Tiempo Libre	Satisfacción Vital
Actividades física-deportivas dirigidas p or un monitor (fútbol, etc.)	.132*
Actividades física-deportivas no dirigidas por un monitor (correr, etc.)	.076
Actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor (música, etc.)	-.063
Actividades artísticas y culturales no dirigidas por un monitor	-.116

Actividades de grupos organizados (scouts, parroquia ...)	.076
Ver/escuchar TV o vídeos en YouTube	-.006
Jugar con ordenador, tablet, móvil, consolas	.093
Usar el ordenador, tablet o móvil para correo electrónico, whatsapp, etc.	-.017
Leer	-.068
Escuchar música	.025
Estudiar o hacer deberes	.129*
Trabajar (recibes a cambio dinero)	.010
Estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.)	.046
Beber alcohol	.040
Ir de compras o de tiendas	.077
Acudir a un espectáculo (cine, concierto, deporte, teatro…)	.027
Senderismo o actividades en la naturaleza	.049
Estar con tu pareja	.107
Colaborar con las tareas domésticas (hacer la cama, poner la mesa, etc.)	.068
No hacer nada (tumbarte en el sofá o cama para pensar, repasar el día, etc.)	-.038

*$p < .05$

Fuente: elaboración propia

El cálculo del coeficiente de correlación r de Pearson entre el tiempo dedicado a diferentes actividades de tiempo libre y la puntuación general de satisfacción vital no resultó significativo en la mayoría de las actividades realizadas por los adolescentes. Tan solo se obtuvieron dos correlaciones significativas de signo positivo: una, entre la realización de actividades física-deportivas dirigidas por un monitor (fútbol, baloncesto, etc.) y la puntuación global de satisfacción vital (r =.132; p = .038) y, otra, entre la tarea de estudiar y hacer los deberes y la satisfacción vital (r =.129; p = .044), siendo el tamaño del efecto, en ambos casos, pequeño. Según este resultado cuanto mayor fue el tiempo dedicado a la participación en actividades física-deportivas dirigidas por un monitor o a estudiar y hacer los deberes la puntuación obtenida por los adolescentes en satisfacción vital fue más elevada.

No se hallaron correlaciones significativas entre la satisfacción vital y las siguientes actividades de ocio y tiempo libre: Actividades física-

deportivas no dirigidas por un monitor (correr, etc.) (r = .076, p = .230); Actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor (música, etc.) (r = -.063, p = .324); Actividades artísticas y culturales no dirigidas por un monitor (r = -.116, p = .069); Actividades de grupos organizados (scouts, parroquia ...) (r = .076, p = .231); Ver/escuchar TV o vídeos en YouTube (r = -.006, p = .931) ; Jugar con ordenador, tablet, móvil, consolas (r = .093, p = .147); Usar el ordenador, tablet o móvil para correo electrónico, whatsapp, etc. (r = -.017, p = .794); Leer (r = -.068, p = .288); Escuchar música (r = .025, p = .702); Trabajar (r = .010, p = .880); Estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.) (r = .046, p = .480); Beber alcohol (r = .040, p = .532); Ir de compras o de tiendas (r = .077, p = .235); Acudir a un espectáculo (cine, concierto, deporte, teatro…) (r = .027, p = .677); Senderismo o actividades en la naturaleza (r = .049, p = .450); Estar con tu pareja (r = .107, p = .096); Colaborar con las tareas domésticas (hacer la cama, poner la mesa, etc.) (r = .068, p = .292); No hacer nada (tumbarte en el sofá o cama para pensar, repasar el día, etc.) (r = -.038, p = .552).

En la tabla 2 se muestran las correlaciones entre el tiempo dedicado a diferentes actividades de ocio y tiempo libre y el afecto positivo y negativo de los adolescentes.

TABLA 2. *Correlación de Pearson entre el número de horas dedicado a las actividades de tiempo libre y el afecto positivo y negativo*

Actividades de Ocio y Tiempo Libre	Afecto Positivo	Afecto Negativo
Actividades física-deportivas dirigidas por un monitor (fútbol, etc.)	.164*	-.153*
Actividades física-deportivas no dirigidas por un monitor (correr, etc.)	.171*	-.102
Actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor (música, etc.)	.029	.203**
Actividades artísticas y culturales no dirigidas por un monitor	.021	.114
Actividades de grupos organizados (scouts, parroquia ...)	.011	-.059
Ver/escuchar TV o vídeos en YouTube	-.127	.017
Jugar con ordenador, tablet, móvil, consolas	-.119	-.083

Usar el ordenador, tablet o móvil para correo electrónico, whatsapp, etc.	.081	.026
Leer	-.016	.081
Escuchar música	.099	.105
Estudiar o hacer deberes	.050	.139*
Trabajar (recibes a cambio dinero)	.044	-.136*
Estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.)	.138*	-.043
Beber alcohol	-.024	-.060
Acudir a un espectáculo (cine, concierto, deporte, teatro…)	-.006	.045
Ir de compras o de tiendas	.136*	.040
Acudir a un espectáculo (cine, concierto, deporte, teatro…)	-.006	.045
Senderismo o actividades en la naturaleza	.062	-.023
Estar con tu pareja	.091	.049
Colaborar con las tareas domésticas (hacer la cama, poner la mesa, etc.)	.002	.064
No hacer nada (tumbarte en el sofá o cama para pensar, repasar el día, etc.)	-.088	.033

*$p < .05$
**$p < .01$
Fuente: elaboración propia

En cuanto al afecto positivo, se encontraron correlaciones significativas y positivas entre la realización de Actividades física-deportivas dirigidas por un monitor ($r = .164$, $p < .05$), Actividades física-deportivas no dirigidas por un monitor ($r = .171$, $p < .05$), Estar con los amigos (almorzando, cenando, etc.) ($r = .138$, $p < .05$), Ir de compras o de tiendas ($r = .136$, $p < .05$) y el afecto positivo experimentado por los adolescentes. De este modo, a más horas dedicadas a actividades físico-deportivas dirigidas y no dirigidas por un monitor, así como a estar con los amigos o a ir de compras o de tiendas mayor puntuación en afecto positivo en los adolescentes en relación con estas actividades.

En cuanto al afecto negativo, se halló una correlación significativa y positiva entre participar en Actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor (música, pintura, teatro, danza, bailes regionales, manualidades, robótica, etc.) y afecto negativo ($r = .203$, $p < .01$). Esto significa, que cuanto mayor fue el tiempo dedicado a actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor más afecto negativo experimentaron los

adolescentes. Asimismo, se obtuvieron correlaciones significativas y negativas entre la práctica de Actividades física-deportivas dirigidas por un monitor (fútbol, baloncesto, etc.) (r = -.153, p < .05), Trabajar (recibe a cambio dinero) (r = -.136, p < .05) y afecto negativo. Estos resultados apuntan a que a mayor tiempo dedicado a actividades física-deportivas dirigidas por un monitor y a trabajar menos afecto negativo muestran los adolescentes.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo ha consistido en estudiar la relación entre diferentes actividades de ocio y tiempo libre y la satisfacción vital y el afecto positivo y negativo en una muestra de adolescentes andaluces.

En base a los resultados anteriores, la satisfacción vital en nuestro estudió correlacionó significativa y positivamente con el tiempo que los adolescentes dedican a actividades físico-deportivas dirigidas por un monitor durante el tiempo libre, así como con estudiar y hacer los deberes. Así, a medida que aumentó el tiempo dedicado a estas actividades de tiempo libre los adolescentes puntuaron más alto en satisfacción con la vida. Respecto a la relación entre actividades físico-deportivas dirigidas por un monitor y la satisfacción vital, el estudio de Brown et al. (2015) sobre si diferentes tipos de ocio tienen la misma influencia en la satisfacción con la vida y si la satisfacción con la vida depende de la frecuencia de participación o del número de actividades realizadas, mostró una asociación positiva e independiente entre la participación en actividades deportivas y la satisfacción vital. En este estudio los niveles de satisfacción aumentaron cuanto mayor fue el número de actividades de ocio y tiempo libre practicadas por los participantes. En otra dirección, en el estudio de Rodríguez et al. (2008) correr y caminar para hacer ejercicio, que correlacionaron con las necesidades psicológicas de autonomía y relación, predijeron la satisfacción con la vida. Sin embargo, otros deportes, como nadar o levantamiento de pesas, que no correlacionaron con ninguna de las necesidades psicológicas estudiadas en la citada investigación, no predijeron la satisfacción vital. Estos autores sugieren

que debe tenerse en cuenta el papel mediador que juega la satisfacción de diferentes necesidades psicológicas en la relación que se establece entre el tipo de ocio y la satisfacción vital, teniendo en cuenta que cuanto mayor es la frecuencia de participación en las actividades, mayor es la satisfacción de las necesidades psicológicas. Por su parte, Moreno et al., (2015) demostraron que cuando las actividades físico-deportivas son organizadas y se realizan con una alta periodicidad (de 3 a 6 horas o más a la semana) mejoran la satisfacción con la vida. Otros estudios también hallaron relación entre actividades físico-deportivas y satisfacción con la vida, en la misma dirección que nuestros resultados (Sarriera et al., 2009; Shin y You, 2013; Trainor et al., 2010).

Por otra parte, nuestros resultados respecto a la existencia de una relación significativa y positiva entre estudiar y hacer los deberes y satisfacción vital coincide con los resultados obtenidos por Brown et al. (2015). En esta dirección, el estudio de Mesurado (2010) plantea que cuando los estudiantes sienten que poseen las habilidades para desarrollar las actividades escolares, las cuales suponen un desafío para ellos, se implican más en las tareas y experimentan un estado mental de satisfacción mayor, tanto a nivel cognitivo como afectivo, que les puede llevar a dedicar más tiempo a las tareas escolares y a implicarse en estas actividades. Sin embargo, en la investigación de Alfaro et al. (2016) la experiencia escolar explicó en menor medida la satisfacción con la vida que la satisfacción con la escuela, dejando esta cuestión abierta para futuras investigaciones. Tal vez, en nuestro caso, la tarea de estudiar pueda generar satisfacción con la vida en los adolescentes debido al reconocimiento social asociado a la obtención de buenas calificaciones escolares y su vinculación positiva con el mundo laboral. Por tanto, sería interesante ampliar la investigación en este sentido, incorporando nuevas variables como, por ejemplo, la motivación y los valores y creencias personales en el desarrollo de actividades de tiempo libre.

Respecto a la relación entre las actividades físico-deportivas dirigidas por un monitor y el afecto positivo y negativo, los resultados reflejaron que cuánto mayor fue el tiempo que los adolescentes dedicaron a actividades físico-deportivas dirigidas por un monitor, más elevadas fueron las puntuaciones en afecto positivo y más bajas fueron las puntuaciones

en afecto negativo. Al respecto cabe mencionar que el ocio activo se ha relacionado con el bienestar psicológico en diferentes estudios sobre ocio y tiempo libre (Oropesa, 2017), siendo más habitual la práctica deportiva en los chicos que en las chicas (Aguinaga, 1996; Auhuber et al., 2019; López, 2010; Tejerina et al., 2016), tendiendo los chicos a socializarse a través del deporte (Passmore y French, 2001).

Algunos autores señalan que cuando las actividades físico-deportivas se realizan de manera organizada y dirigida por un monitor, pueden ayudar a los jóvenes a ampliar las conexiones positivas con sus iguales (Eisman et al., 2018). Junto a este resultado, nuestro trabajo también reveló que a medida que era mayor el tiempo dedicado a estar con los amigos y a ir de compras o de tiendas, los adolescentes también experimentaron más afecto positivo. Estos hallazgos son coherentes con los resultados obtenidos por Reyes-García et al. (2009) que plantearon que el ocio que se realiza en compañía de otras personas contribuye a la felicidad y aumentan los afectos positivos. En nuestro caso, las actividades anteriormente mencionadas se suelen realizar junto al grupo de amigos o con algún miembro del grupo familiar (padre, madre, hermanos).

Sin embargo, los resultados apuntaron en otra dirección respecto a la realización de actividades artísticas y culturales dirigidas por un monitor, de manera que a más tiempo desarrollando estas actividades durante la semana más elevadas fueron las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en afecto negativo. A pesar de que en estudios previos las actividades artísticas y culturales se han asociado al afecto positivo (Morinville et al., 2013; Vanegas et al., 2017), en nuestra investigación los resultados no son coincidentes. Quizás pueda deberse a que la motivación subyacente a la realización de dichas actividades no sea intrínseca (la satisfacción se vincula a la propia actividad), sino que se trate más bien de una motivación extrínseca (la actividad se realiza para conseguir una recompensa externa desvinculada de la actividad). Por otro lado, pueden que no participen en estas actividades ningún miembro del grupo de amigos. Por último, coincidimos con Fredricks y Simpkins (2012) en que los adolescentes pueden necesitar establecer relaciones con sus compañeros (para establecer relaciones de amistad), así como oportunidades para participar de manera significativa y desafiante en las

actividades que desarrollan durante su tiempo libre, para experimentar emociones positivas asociadas a la felicidad.

6. CONCLUSIONES

La participación en las actividades de ocio y tiempo libre probablemente expliquen una pequeña parte de la satisfacción con la vida. Para explicar en mayor medida la relación entre la organización del tiempo libre y la satisfacción con la vida debemos tener en cuenta también otras variables que pudieran ejercer un papel mediador en dicha relación, entre otras las siguientes: la satisfacción con el ocio por parte del adolescente; si las actividades de tiempo libre satisfacen necesidades psicológicas de la adolescencia; cuáles y cuántas necesidades psicólogicas satisfacen las distintas actividades; si las actividades de ocio y tiempo libre se realizan en grupo o en solitario, teniendo en cuenta el destacado papel que juega la necesidad de relación en la socialización de los adolescentes; las diferencias debidas al sexo en la práctica de diferentes actividades de ocio y tiempo libre.

Por último, no queremos dejar de mencionar que cada adolescente es único e irrepetible por lo que sería necesario tener en cuenta en la organización del ocio y el tiempo libre las preferencias y motivaciones individuales, así como que puedan disfrutar de un tiempo libre variado y diverso, en el que realicen diferentes actividades para aumentar la satisfacción con la vida y que generen emociones positivas.

8. REFERENCIAS

Aguinaga, J. (1996). La proyección diferencial del fin de semana entre chicos y chicas. Revista de Estudios de Juventud, 37, 35-43.

Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. Psykhe, 25(2), 1-14. https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842.

Auhuber, L., Vogel, M., Grafe, N., Kiess, W., y Poulain, T. (2019). Leisure activities of healthy children and adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(12), 2078. https://doi.org/10.3390/ijerph16122078.

Bell, D. (2006). Annex 1: Review of research into subjective well-being and its relation to sport and culture. En S. Galloway, D. Bell, C. Hamilton y A.C. Scullion (Eds.), Quality of life and well-being: measuring the benefits of culture and sport literature review and thinkpiece (pp. 98-111). Scottish Government.

Brown, J.L., Macdonald, R., y Mitchell, R. (2015). Are people who participate in cultural activities more satisfied with life? Social Indicators Research, 122(1), 135-146. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0678-7.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Fluir. Una psicología de la felicidad. Kairós.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542-575.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71-75.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjetive well-being: three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276-302. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276

Eisman, A.B., Lee, D.B., Hsieh, H.F., Stoddard, S.A.,y Zimmerman, M.A. (2018). More than just keeping busy: the protective effects of organized activity participation on violence and substance use among urban youth. Journal of Youth and Adolescence, 47(10), 2231-2242. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0868-8.

Fredricks, J., y Simpkins, S. (2012). Promoting positive youth development through organized after-school activities: Taking a closer look at participation of ethnic minority youth. Child Development Perspectives, 6(3), 280-287. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00206.x.

Grossi, E., Compare, A., Lonardi, C., Cerutti, R., Callus, E., y Niero, M. (2013). Gender-related effect of cultural participation in psychological well-being: Indications from the well-being project in the municipality of Milan. Social Indicators Research, 114(2), 255-271.

Hansen, E., Sund, E., Knudtsen, M.S., Krokstad, S., y Holmen, T.L. (2015). Cultural activity participation and associations with self-perceived health, life-satisfaction and mental health: the Young HUNT Study, Norway. BMC Public Health, 15(544), 2-8. https://doi.org/10.1186/s12889-015-1873-4.

Hermoso, Y. (2009). Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Málaga, España.

López, J.A. (2010). Ocio, consumo y medios de comunicación. En J. González-Anleo y González, P. (Dirs y Coords.). Jóvenes españoles 2010 (pp. 228-298). Fundación Santa María. Ediciones SM.

Lucas, R.E., Diener, E. y Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 616-628. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616.

Mesurado, B. (2010). La experiencia de flow o experiencia óptima en el ámbito educativo. Revista Latinoamericana de Psicología, 42, 183-192.

Moreno, M., Ramos, P., Rivera, F., Sanchez-Queija, I., y Morgan, A. (2015). Leisure time activities: The influence of social contexts (family and peers) and its Impact on the positive development during adolescence. Comunicación presentada en 17th European Conference on Developmental Psychology. Braga, Portugal, 8-12 de Septiembre.

Morinville, A., Miranda, D., y Gaudreau, P. (2013). Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 7(4), 384. https://doi.org/10.1037/a0034495.

Oropesa, F., Moreno, C., Pérez, P., & Muñoz-Tinoco, V. (2014). Routine leisure activities: Opportunity and risk in adolescence/Rutinas de tiempo libre: oportunidad y riesgo en la adolescencia. Cultura y Educación, 26(1), 159-183. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908670.

Oropesa, N. F. (2014). La influencia del tiempo libre en el desarrollo evolutivo adolescente. Apuntes de Psicología, 32(3), 235-244.

Passmore, A., y French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescent' participation in leisure activities. Adolescence, 36(141), 67-76.

Reyes-García, V., Godoy, R.A., Vadez, V., Ruíz-Mallén, I., Huanca, T., Leonard, W.R.…Tanner, S. (2009). The pay-offs to sociability: Do solitary and social leisure relate to happiness? Human Nature, 20(4), 431-446. https://doi.org/10.1007/s12110-009-9073-5.

Rodríguez, A., Látková, P., y Sun, Y.Y. (2008). The relationship between leisure and life satisfaction: Application of activity and need theory. Social Indicators Research, 86(1), 163.

Romero, M., Sandín, B., y Chorot, P. (1997). Datos preliminares con el cuestionario de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). Presentado al I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Madrid, 3-5 de abril.

Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 8(2), 173-182. https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953.

Sarriera, J.C., Paradiso, A.C., Abs, D., Soares, D.H.P., Silva, C.L., y Fiuza, P.J. (2013). O bem-estar pessoal dos adolescentes a través do seu tempo libre. Estudos de Psicología, 18(2), 285-295. https://doi.org/10183/109031.

Shin, K., y You, S. (2013). Leisure type, leisure satisfaction and adolescents' psychological wellbeing. Journal of Pacific Rim Psychology, 7(2), 53-62. https://doi.org/10.1017/prp.2013.6.

Tejerina, B., Aldekoa, E., García-Martín, J. (2016). La construcción de la subjetividad juvenil. Experiencias y estilos de vida entre los jóvenes. En J. Benedicto (Dir.), Informe Juventud en España (pp. 327-418). Instituto de la Juventud.

Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., y Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. Journal of Adolescence, 33(1), 173-186. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.013.

Vanegas-Farfano, M., González Ramírez, M.T., y Landero Hernandez, R. (2017). A structural model on stress reduction using artistic material. Arteterapia-Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social, 12, 79-94. https://doi.org/10.5209/ARTE.57563.

Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063-1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063.

LUCES, CÁMARA, ACCIÓN: EL CINE COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

MARÍA ROCÍO RUIZ PLEGUEZUELOS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hablar del siglo XXI es hablar sobre todo del siglo de la tecnología. Cada día en los hogares, en el trabajo, en el ocio, etc. tenemos más objetos digitales y tecnológicos que, teóricamente, nos facilitan la vida. En la enseñanza el mundo digital también ha penetrado, poniendo a disposición del profesor la pizarra digital, para poder ampliar los recursos con los que explicar a nuestro alumnado una determinada materia; pudiendo exhibir mapas, textos, vídeos, etc. a través de la misma. Conectando nuestro aula con recursos virtuales disponibles a través de Internet.

En el campo de la enseñanza encontramos que Internet nos sirve, tanto a docentes como a los alumnos, como una fuente infinita de recursos para adquirir conocimiento; no tenemos más que pensar en las bibliotecas virtuales donde podemos conocer y consultar todo tipo de obras, webs especializadas en artes, en historia, geografía, etc. Otra herramienta que resulta interesante para la enseñanza es el cine. El cine nos ofrece una ventana hacia el pasado que muy bien puede usarse para mostrar y asimilar hechos históricos pretéritos.

El cine puede servirnos para enseñar a nuestro alumnado todo tipo de materias: ciencias, medicina, tecnología, historia, arte, etc. Nos vamos a centrar en la enseñanza de la historia. A través del cine, los alumnos pueden conocer épocas pasadas, personajes históricos, civilizaciones desaparecidas, costumbres,…Pueden disfrutar con recreaciones de ciudades que ya no existen, incluso de las que no quedan apenas vestigios. Pueden comprender la mentalidad de otros hombres por medio de la

representación de un personaje, incluso pueden sentirse identificados en parte con algunos de los personajes o hechos narrados en el filme.

Los problemas de atención en el aula por parte de nuestro alumnado y de falta de interés, hacen que el profesor necesite explotar nuevos recursos o usar los ya conocidos con otro enfoque para poder hacer llegar el conocimiento a sus alumnos. El cine nos ofrece infinitas posibilidades que, como veremos, pueden contribuir de una forma interesante e incluso divertida a difundir conocimientos sobre la historia, nos limitaremos al cine de ficción como recurso para la enseñanza.

Nuestra propuesta quiere tomar el cine como herramienta didáctica pero haciendo que el alumnado sea activo y no pasivo. No queremos que los alumnos vean cine, tomándolo sólo como una plasmación artística, sino que lo usen para documentarse, para contrastar datos y para hacerles pensar acerca del pasado pero también del presente. Se trata de enseñar a través del cine, pero teniendo siempre en cuenta que el alumnado debe tomar perspectiva y contemplar el cine como un documento más y no como una historia verdadera en su totalidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos marcamos son los siguientes:

- mostrar que tanto el cine como la televisión pueden tomarse como documentos para conocer la historia.
- usar el cine y la televisión como un recurso didáctico más en la enseñanza pero no como único recurso.
- enseñar a nuestro alumnado a ser críticos con un documento fílmico de la misma manera que si se tratara de otro tipo de documento.
- poner de relieve que las películas y series deben ser contrastadas con otros documentos.

El cine y, por añadidura, la televisión son herramientas tan válidas para la enseñanza de historia como cualquier otro tipo de documento. En el aula podemos usar tanto el cine documental como el cine de ficción para

ilustrar, completar o ampliar conocimientos. En este artículo, nos hemos propuesto mostrar cómo el cine de ficción puede ser muy útil para transmitir conocimientos. A través de él podemos conocer el pasado histórico. No obstante, debemos enseñar a nuestro alumnado a usar tanto el cine como la televisión como un documento más y no como el único. La enseñanza debe recurrir a cualquier documento que pueda completar la formación del alumnado pero que, además, despierte su curiosidad. No debemos caer en el error de mostrar el cine como único recurso. Para ello es necesario inculcarles un pensamiento crítico y la necesidad de contrastar datos con otras fuentes. Debemos enseñar a nuestro alumnado a profundizar y analizar un documento fílmico de igual manera que si se tratara de un texto o mapa.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestra exposición sobre el uso del cine y la televisión como recurso didáctico, analizaremos una serie de obras, tanto películas como series de televisión para poder mostrar cómo las obras cinematográficas y televisivas nos pueden servir como documento histórico. Además del análisis breve de las distintas obras, se analizaran los elementos presentes en las mismas y se pondrán en contraste con otras fuentes documentales que versen sobre idéntica temática, con el objetivo de comprender los distintos recursos que tenemos a nuestro alcance a la hora de explicar la historia al alumnado. Además usaremos obras en las que el cine se toma como herramienta didáctica para ver las posibilidades que nos ofrece como recurso en el aula.

Una vez que se hayan analizado las diferentes obras, expondremos la manera en que podemos usarlas para enseñar historia y cómo debemos enseñar a nuestro alumnado a ser críticos y a contrastar los datos aportados por el documento fílmico con otro tipo de fuentes.

Por tanto:

- analizaremos películas y series históricas
- expondremos las enseñanzas que se pueden adquirir a través de los documentos fílmicos.
- mostraremos cómo los documentos fílmicos pueden ser un recurso didáctico más.
- comentaremos cómo hacer un buen uso de los documentos fílmicos y cómo debemos enseñar a nuestro alumnado a tratar estos documentos con un enfoque crítico.
- expondremos las obras fílmicas analizadas en relación con otro tipo de documentos.

4. DISCUSIÓN

La apuesta por el cine como medio para la enseñanza de la historia es algo reciente en comparación con el uso de textos históricos, mapas y otros documentos. Al principio, el cine sólo se veía como una plasmación artística más, como podía ser la pintura, escultura o la literatura. Ciertamente, el cine tiene una parte artística innegable pero además, el cine es entretenimiento. De hecho, forma parte de las ofertas de ocio en las sociedades desde su inicio hasta la actualidad. El séptimo arte ha adquirido valor no ya como pasatiempo sino como transmisor de conocimientos. Las distintas temáticas que expone y las relaciones que crea entre el espectador y la pantalla han generado numerosos estudios analíticos. Centrándonos en la historia y el cine, encontramos que los trabajos de Marc Ferro (*Cine e Historia*, 1980, *El cine una visión de la historia*, 2008, entre otros) se dedican al análisis de las relaciones entre estas dos disciplinas. Otro autor que se ha dedicado al cine y la historia es Hueso Montón con obras como *Historia de los géneros cinematográficos* (1976) o *El cine y la historia del siglo XX* (2014). También son importantes los trabajos de Rosenstone, entre los que podemos mencionar *La Historia en el Cine. El cine sobre la Historia* de 2014.

El cine ha ido ganando terreno no sólo como objeto de estudio sino como recurso didáctico. Algunos docentes se han servido del cine para que sus alumnos puedan conocer otros idiomas, el pasado histórico, el mundo de la ciencia, la tecnología, la medicina, etc. Como nos comentan Salvador Mateo Arias y María Pilar López en su introducción:

> Nadie pone en duda que el uso del cine en el aula ha sido y es un apreciado recurso didáctico. También de todos es sabido que el aprovechamiento de dicho recurso no siempre ha corrido la misma suerte y en ocasiones se ha intentado evitar, aludiendo a su longitud (los largos pueden ocupar más de una hora de clase) o incluso se ha infravalorado su utilidad por razones de usos inadecuados. (2022, p.304)

Verdaderamente la utilidad del cine se ha cuestionado mucho por una parte porque, como afirman los autores mencionados anteriormente, se le ha achacado que se pierde demasiado tiempo solamente en el visionado. Pero también, el cine ha sufrido rechazo por parte de algunos docentes por considerar que no se atiene a la verdad de los hechos históricos, en el caso de la enseñanza de la historia, o que se muestran de forma parcial, subjetiva, etc. También es cierto que algunos docentes han abusado de este recurso, entendiendo que toda la historia puede explicarse sólo con el visionado de unas cuantas películas, lo cual no deja de ser un despropósito. Como indicábamos con anterioridad no se trata de poner una película, se trata de hacer un trabajo previo y un trabajo posterior al visionado. Es una forma de completar conocimientos pero nunca debemos entender que el cine es nuestra única herramienta, de la misma forma que los textos o los mapas no son los únicos recursos.

La presencia del cine en el aula es, cada día, algo más común. Se usa este medio tanto en primaria, como en secundaria y bachillerato, para completar y ampliar los conocimientos del alumnado. En las universidades, el cine ha sido considerado tanto como herramienta didáctica para distintas enseñanzas (ciencias, idiomas, historia, música,...) como objeto de estudio en sí mismo (sus técnicas, su calidad, los directores y actores más destacados, sus géneros,…).

> Desde un punto de vista didáctico se pretende ayudar al estudiante de Historia a relacionar cuestiones que percibe de forma parcelada y compartimentada en temas e incluso materias diferentes. Una novela o una película no deben asumirse literalmente como documento histórico, pero

> pueden poner en conexión elementos culturales, económicos, sociales y políticos que el estudiante trabaja en temas diferentes, y que suele percibir como compartimentos estancos. (Salvador Marañón, 1997, p.17)

Aunque, ciertamente, el cine es un buen recurso didáctico, no debemos olvidar que tenemos que hacer un trabajo previo con nuestro alumnado para poder conseguir que se alcancen nuestros objetivos, que no son otros que los de adquirir conocimiento. El alumnado, además, debe ser activo y no pasivo. No es suficiente con que los estudiantes vean determinada película porque no queremos que vean cine, tomándolo sólo como una plasmación artística, sino que lo usen para documentarse, para contrastar datos y para hacerles pensar acerca del pasado, pero también del presente. Se trata de enseñar a través del cine, pero teniendo siempre en cuenta que el alumnado debe tomar perspectiva y contemplar el cine como un documento más y no como una historia verdadera en su totalidad. Debemos prepararles para el visionado, comentarles qué van a ver y por qué y qué elementos deben tener en cuenta.

> (…) NO estamos planteando sustituir la clase de Historia por la proyección de películas o la lectura de novelas. Ni tampoco plantearnos abordar la Historia a través de esos medios, sino utilizar éstos como recursos de apoyo, complementarios a la utilización de fuentes primarias y recursos didácticos propios de la Historia (textos, cartografía, estadísticas, diapositivas, documentales, mapas conceptuales, etc.) que consideramos insustituibles. (Salvador Marañón, 1997, pp.17-18).

Otro de los problemas, que plantean algunos docentes sobre el uso del cine en el aula, es el del tiempo que deben dedicar a preparar tanto las actividades que irán asociadas a cada una de las películas como a la selección de las mismas. No obstante, consideramos que el cine puede aportar perspectivas diferentes a otro tipo de documentos, interesantes y por qué no divertidas. En el aula del siglo XXI, en el que tenemos un alumnado que entiende que todo lo que ocurre en el mundo pasa por Internet, es una buena idea conectar con ellos a través del séptimo arte para transmitirles conocimientos, pero siempre de una forma controlada. Debemos preparar bien nuestras exposiciones con elementos fílmicos, al igual que lo hacemos con otro tipo de documentos. Hacer una buena selección de películas de acuerdo con lo que queramos mostrar y plantearnos unos objetivos a alcanzar.

> Resulta obvio que en el colectivo estudiantil la clase magistral (…) resulta ya tan desmotivante y rutinaria que se hace perentoria la búsqueda de nuevas técnicas a la hora de motivar, en primer lugar, y transmitir, en segundo, el conocimiento científico. (Palacios, 2007, p. 107).

El cine, como recurso didáctico, tiene sus aspectos positivos y negativos, los cuales se van a desarrollar a lo largo de este trabajo. Vamos a contemplar también distintas opiniones sobre si realmente enseñar la historia a través de películas o series contribuye o no a que el alumnado adquiera conocimientos sobre el pasado histórico.

5. RESULTADOS

El cine es un recurso más que podemos usar en la enseñanza. Las temáticas, la forma de presentar hechos, los distintos puntos de vista, etc. hacen que el séptimo arte sea una fuente rica de la que extraer numerosos hechos, datos,…que nos pueden resultar muy útiles a la hora de abordar cualquier tema. Ciñéndonos al cine de ficción y, más concretamente, al histórico, es enorme el abanico de posibilidades que tenemos sobre épocas, personajes y hechos históricos.

En el momento en que nos planteamos elegir el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia (o de cualquier otra materia), tenemos que pararnos a pensar en qué queremos conseguir.

> El uso de películas y novelas como instrumentos para acercar al estudiante a ciertos temas de la Historia pretende fines diversos: facilitar la globalización de aspectos interrelacionados, abordar cuestiones necesarias para una comprensión histórica generalmente no incluidas en las programaciones de Historia, fomentar hábitos de lectura y actitudes menos pasivas ante los medios de comunicación (…).(Salvador Marañón, 1997, p.17)

El visionado de una película debe tener un fin. Ya hemos hecho alusión a que no podemos poner una película simplemente como una actividad sin que tenga vinculación con el tema que estamos explicando y sin relación con las actividades desarrolladas antes y después de la misma. Por lo tanto, antes de exhibir un filme debemos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Qué quiero enseñar?

- ¿Cómo voy a plantear el tema a mi alumnado?
- ¿Qué objetivos pretendo conseguir con el visionado de este documento fílmico?
- ¿Qué actividades voy a diseñar en relación a esos objetivos?

Una vez que hayamos planteado qué es lo que queremos transmitir y cómo lo vamos a hacer, debemos plantearnos la selección de la película o películas. Podemos escoger una o varias en función del tema que vayamos a exponer pero también de lo que queramos resaltar o del tiempo real del que dispongamos con nuestro alumnado. Algunos docentes encuentran que es un problema el poner cine en el aula por el tiempo que se pierde con un largometraje (normalmente varias sesiones). Sin embargo, podemos poner fragmentos de una película o serie que ayuden a la asimilación de esos hechos históricos que queremos remarcar o que contribuyan a obtener una visión diferente de determinados personajes históricos.

Realmente, el docente debe emplear bastante tiempo en la preparación de los materiales porque el cine debe ir acompañado de textos, mapas, fotografías, etc. No queremos hacer una clase magistral, pero tampoco que el cine sustituya las explicaciones que todo alumnado necesita por parte del docente, así como la información contenida en otros documentos; los cuales enriquecen la enseñanza al contrastarlos y analizarlos en comparación con la película o serie vista. No debemos olvidar que tenemos que hacer de filtro para nuestros alumnos, tanto para la selección de películas como para el resto de recursos que usen para completar su formación.

Los criterios para realizar la selección de películas pueden ser muchos, dependerá de varios factores:

- de la edad del alumnado
- de los conocimientos previos que tengan sobre el tema que se va a tratar (en función de esto también haremos más actividades o menos y con mayor o menor profundidad sobre el tema).
- de la motivación del alumnado

– del nivel general de cultura que tengamos en el aula.

Nuestro criterio imprescindible y principal es que la película seleccionada sea útil. Si lo que vamos a mostrar no aporta apenas conocimientos, bien porque nuestro alumnado es joven para entender ciertos relatos, bien porque la película o serie sea difícil de entender (películas con guión enrevesado, exceso de flashbacks, etc.) debemos desechar el documento fílmico como lo haríamos con un texto con un lenguaje complicado para la edad o curso que tenemos.

Respecto a si debemos seleccionar sólo películas recientes o de cualquier época, apostamos por hacer una elección con filmes variados sin importar el año de producción. No obstante, si sabemos que nuestro alumnado está poco motivado, quizá debemos optar por iniciarles en el cine con trabajos recientes, ya que muchos consideran que las obras de hace diez años son algo *antiguo.* Tampoco debemos caer en el error de pensar que todos los alumnos van a tomar de mejor o peor grado una película en función de que sea más antigua o más moderna. Podemos usar cualquier documento fílmico, quizá al principio les cueste más entender o seguir obras más antiguas, pero si hemos trabajado con ellos previamente podemos conseguir que tengan interés en el filme, olvidando la fecha en la que fue creada y centrándose sólo en lo importante: los hechos y personajes.

Una vez elegidas las películas, tenemos que diseñar las actividades que vamos a realizar antes y después del visionado. El trabajo previo resulta fundamental porque aunque el cine es motivador para el aprendizaje, debemos evitar que crean que todo lo filmado es una realidad. Tenemos que proporcionar una información previa y realizar con ellos una serie de tareas antes del ver el filme.

> (…) el visionado de la película habrá de ser lo más activo posible por parte del discente. Por ello, la recomendación de cada una de ellas habrá de venir acompañada por la descripción previa de los objetivos docentes que se persigan. Con esta misma finalidad, se incluirá una serie de tareas complementarias que impliquen el trabajo sobre la película visionada por parte del alumno. Dichas actividades estarán orientadas a dos objetivos fundamentales: por una parte, a que el alumno visualice la película desde la perspectiva de los contenidos didácticos que se pretenden transmitir a través de la misma; y por otra parte, a que el alumno, a través de

> ella, avance en su proceso de aprendizaje, adquiriendo las competencias perseguidas por el profesor en el marco de la titulación concreta que cursa el alumno. (Escribano Gutiérrez, 2017, p.6)

Debemos enseñar a nuestros alumnos a saber analizar una película igual que cualquier otro documento, incidir en que no es una filmación real y fiel de los hechos y que puede contener una carga subjetiva importante. Debemos hacerles comprender que, efectivamente, los documentos fílmicos tienen una parte artística y que por ello, en ocasiones, la música, vestuario, etc. que se ha elegido para representar unos acontecimientos no se corresponde con la realidad histórica. Pero que también, en otros casos, son razones políticas, religiosas, sociales,…las que hacen que unos personajes o hechos se representen de una forma u otra. No obstante, esa subjetividad no está presente sólo en el relato fílmico sino en cualquier documento.

El número de películas que empleemos, así como el número de sesiones dedicadas a la exhibición del filme y la realización de las actividades (tanto las iniciales como las finales) dependerá del tema que queramos explicar y del curso o del tipo de alumnado (de secundaria, preuniversitario, universitario…) principalmente; aunque también dependerá de que dispongamos de una mayor o menor cantidad de horas para nuestras lecciones, de si el alumnado está suficientemente motivado o si el aula reúne las condiciones adecuadas, etc.

El cine es un vehículo útil pero a la vez puede ser divertido e interesante para nuestro alumnado, despertando la curiosidad de los mismos sobre unos acontecimientos o personajes históricos, acercándoles a la historia, haciendo que comprendan otras épocas y culturas, así como otras formas de pensamiento.

> (…) Desde un punto de vista didáctico, la adaptación cinematográfica es considerada como un recurso motivador que puede ser usado para atraer la atención de los estudiantes (…) (Portillo Laguna, 2018, p. 397).

En este caso, el autor se refiere al conocimiento de obras literarias a través del cine, aunque, evidentemente, se puede aplicar a otros campos, como es el caso de la historia. Se trata de aprovechar el cine como medio para la enseñanza.

> (…) el film es una fuente instrumental de la ciencia histórica, ya que refleja, mejor o peor, las mentalidades de los hombres de una determinada época. Además las películas pueden ser un buen medio didáctico para enseñar la historia contemporánea. (Caparrós Lera, 2007, p.25)

Caparrós se refiere a la enseñanza de la historia contemporánea, pero podemos usar el cine para mostrar acontecimientos desde la prehistoria hasta nuestros días. Las películas que seleccionemos pueden estar ambientadas en cualquier época, y pueden ser tanto de cine de ficción como de cine animado (en el caso de que nuestro alumnado sea de primaria o de los primeros cursos de la secundaria). En definitiva, se trata de adquirir conocimientos de una forma relajada, divertida e interesante. Queremos crear una experiencia positiva, que los alumnos quieran saber más, que sientan deseos de ampliar la información que les hemos dado. García Borrás (como se cita en Aldonza y García, 2021, p.355) comenta que:

> El cine es una gran base de datos e información que fomenta aspectos como la crítica, la reflexión, la observación e, incluso, la investigación (…)

El cine es una herramienta útil en el aula siempre que se haga una lectura crítica de la misma. Debemos enseñar a nuestro alumnado a contrastar datos y a no creer en lo que se muestra sin ser analizado previamente y sin tener en cuenta tanto el contexto como la intención con la que fue creada la obra.

> El uso del cine tiene desde nuestra experiencia múltiples ventajas ya que los elementos audiovisuales atraen la atención del alumnado y permiten la visualización de diferentes realidades de manera directa. (Sánchez Domínguez, 2021, p.363)

Pasaremos ahora al análisis de algunos filmes que nos pueden servir como ejemplo de lo que queremos enseñar. Comenzaremos por la etapa más antigua de la historia: la prehistoria. La película *El mundo perdido (The Lost World, Hoyt, □92□)*, es una de esas obras que nos sirven para recrear una época muy lejana en el tiempo como es la prehistoria. El conocimiento que los jóvenes tienen de la misma y de los animales que la poblaban, curiosamente, parte principalmente del cine. Son pocos los que han ido a un museo a contemplar una reconstrucción de un dinosaurio, en comparación con los que alguna vez han visto una película, una serie o una película animada sobre dinosaurios. Los animales más

antiguos son casi los mejor conocidos por el alumnado y, aparejado a ello, tiene una idea bastante próxima a cómo era el contexto que rodeaba a estos seres extintos.

Son muchos los títulos que nos pueden servir para completar la enseñanza de la prehistoria a nuestros alumnos, pero sin duda, *Parque Jurásico* (Jurassic Park, Spielberg, 1993) resulta la mejor en cuanto a recreación de dinosaurios, ya que su realismo es bastante bueno.

Siempre debemos advertir a nuestros alumnos acerca de las modificaciones que estas criaturas puedan sufrir; porque el cine no deja de ser una plasmación artística aunque se pueda tomar como documento histórico. En el caso de los dinosaurios, se les suele representar con facciones más feroces y con una velocidad superior a la que podrían tener. En el trabajo previo con nuestros alumnos, además de haber tratado el concepto de prehistoria y de las distintas épocas en que podemos dividirla, debemos haber mostrado distintas fotografías, esquemas, dibujos,…sobre los dinosaurios y haber visto cuáles eran las características más comunes a todos ellos, destacando aquellos que van a poder ver reconstruidos en el filme. Tras el visionado, podríamos comparar lo visto con las descripciones que aparezcan en nuestro libro de texto o en otros documentos.

Si queremos explicar una época o un personaje concreto podemos hacerlo muy bien a través del cine. Una obra como *Espartaco* (Spartacus, Kubrick, 1960) nos permite presentar ante nuestros estudiantes una civilización antigua, una sociedad muy diferente a la actual, con una muy buena representación de lo que fueron los esclavos y el mundo de los gladiadores. Tras el visionado, en este caso, podríamos proponer al alumnado la investigación acerca de la esclavitud en esa época e incluso compararla con la esclavitud de siglos posteriores.

El cine es un vehículo muy útil cuando queremos representar un acontecimiento histórico como puede ser el llamado *descubrimiento de América*. Pero no se trata sólo de que los alumnos vean la recreación de ese hecho, sino que también podemos hablar de sentimientos ante los sucesos. Podemos poner un fragmento del filme *1492: la conquista del paraíso* (*1492: Conquest of Paradise*, Scott, 1992) para que los alumnos

tengan una referencia de los sentimientos que bien pudieron manifestar aquellos españoles y aquellos indígenas en el que fue su primer contacto. El asombro que debieron sentir unos y otros no se puede explicar con palabras tan claramente a como queda plasmado en el relato fílmico.

También podemos usar una película o serie, o un fragmento, para ilustrar una civilización o una ciudad perdida. Pongamos como ejemplo la ciudad de Tenochtitlán. En la serie *Hernán* (Series Tv, 2019) vemos una reconstrucción virtual de la ciudad que fuera la capital del imperio azteca, ciudad que no existe en la actualidad pero que, sin lugar a dudas, maravilló a los españoles del siglo XVI.

> Naturalmente, se ha de intentar motivar a los estudiantes recurriendo a una escena que sea entretenida, que provoque su curiosidad o interés. (Castiñeiras Ramos y Herrero Vecino, 1998, p. 808)

Tras haber visto el fragmento en el que podemos contemplar la ciudad de Tenochtitlán en todo su esplendor, podemos mostrar a nuestros alumnos un texto con la descripción de la ciudad, realizada por Hernán Cortés, en una carta dirigida al emperador español y en la cual comentaba:

> Tenochtitlán fue una ciudad construida sobre el agua mediante la técnica de chinampas, es decir, capas compactadas de tierra en parte extraída del fondo de los lagos. Esta tecnología agrícola altamente productiva fue un legado de Xochimilco y otros pueblos ubicados en la ribera de otros lagos. La ciudad de Tenochtitlán fue protegida de las inundaciones por un gran albarradón (muro de piedra) edificado por Netzahualcóyotl en 1449, desde el cerro de Atzacoalco (adyacente al de Tepeyác) hasta Iztapalapa; tenía 16 kilómetros de largo y sirvió además para separar las aguas dulces en las que se encontraba la ciudad de las salobres del lago de Texcoco. (…)
>
> Tenochtitlán fue una ciudad sobre el agua, con avanzadas tecnologías para controlar sus niveles y reciclar sus desechos. Así, mostró un notable respeto por la naturaleza. (Legorreta, 2006, p.25)

También podemos proponer a nuestro alumnado una película en la cual se mezclen varias materias como por ejemplo: *El loco del pelo rojo* (*Lust for Life*, Minnelli, 1956). En este filme podemos observar contexto histórico, la figura principal de Van Gogh y sus obras, pero también la de otros artistas como Gaugin y acercarnos de esta manera al arte pero también a la historia. Tras el visionado, podemos generar un debate sobre

qué es arte para que el alumnado aprenda a expresarse, defender sus ideas con argumentos y aprenda a escuchar las opiniones de otros.

Incluso, podemos ver una película que no es puramente de corte histórico, sino que centrándose en un personaje real o ficticio puede recrearnos un tiempo pasado. Este es el caso de *El asesino de Düsseldorf* (*Le Vampire de Düsseldorf*, Hossein, 1965) en la que se nos narra la historia de Peter Kürten un asesino en serie real. En esta cinta, se refleja muy bien cómo era la Alemania de la república de Weimar, la Alemania anterior a la segunda guerra mundial. Es el contexto en el que se desarrolla la historia principal: la del asesino en serie. La tensión política que se vivía en Alemania antes del estallido de la segunda guerra mundial queda muy bien recogida en el trasfondo de este filme.

Son muchas las posibilidades que nos ofrece el séptimo arte, puesto que, trata numerosas temáticas bajo distintos puntos de vista. Aquí sólo hemos ofrecido una pequeña muestra de lo que podríamos plantear como objeto de estudio y de las conclusiones más básicas que podemos sacar de cada una de ellas.

En definitiva, nuestros alumnos pueden adquirir por medio del cine un mayor conocimiento de la historia, haciendo al mismo tiempo que se diviertan, que tomen interés por ciertos personajes, acontecimientos o hechos, que se sientan identificados incluso con algunos personajes o hechos, aunque sólo sea de una forma parcial, pero sobre todo, nuestros metas son:

- que aprendan a ser objetivos, cuestionándose sobre la obra visionada.
- que entiendan que existen varios tipos de contextos (el contexto de la obra en sí y el contexto de cuándo se realiza dicha obra).
- que comprendan que el cine es un recurso más, no el único.
- que sepan que el cine no es un documento histórico fiel, puede ser subjetivo.
- que asimilen que hay que investigar y mantener una postura activa y no pasiva ante la historia.
- deben contrastar hechos y reflexionar acerca de los mismos.

El cine puede completar muy bien una formación en historia junto con el resto de recursos ya conocidos (textos, mapas,…). Es un medio que conocen y al que muy bien podemos sacarle partido en beneficio de nuestros alumnos. Sin olvidar que no debemos abusar de este recurso, y que su uso se limitará según la edad y nivel de formación de nuestros alumnos. Nuestra selección de películas debe tener una finalidad y cumplir con unos objetivos, teniendo como criterio principal el que verdaderamente aporte una nueva visión sobre hechos, datos poco conocidos, que complete conocimientos, etc.

6. CONCLUSIONES

El cine y la televisión se pueden usar para la enseñanza de la historia como un recurso más o incluso como complemento de otros recursos como textos, mapas, fotografías, planos, etc. El cine es una herramienta más para conocer el pasado. Nuestro alumnado tiene que aprender a analizar un filme, de la misma forma que debe saber interpretar un mapa o un gráfico. Debe ser consciente de los errores que puede contener el relato fílmico y contrastar la información siempre. Se puede aprender con el cine, entender comportamientos y mentalidades de otras épocas, visualizar un hecho histórico pasado relevante y conocer el perfil más humano de muchos de los personajes históricos.

El cine histórico puede contener muchas imprecisiones, ser subjetivo, como cualquier otro documento, pero con la ayuda del profesor pueden ser eliminadas muchas de las creencias erróneas sobre la historia que existen en el imaginario popular. En nuestra opinión, es mejor ver cine en el aula, donde el docente servirá de guía y ayuda a los estudiantes a que el alumnado vea películas y series históricas sin criterio y sin ningún tipo de filtros. El docente les prepara para lo que van a ver y les hace reflexionar sobre lo visto. Fuera del aula no ocurre esto y el alumnado suele tomar el relato fílmico como verídico.

A nuestro juicio, el cine en el aula ayudará al alumnado a fijar conocimientos, ampliar su cultura y a desarrollar un espíritu crítico que empleará no sólo en los documentos fílmicos que vean, tanto dentro como

fuera del aula, sino que tendrá una actitud más objetiva ante cualquier tipo de documento o información que se le presente.

7. REFERENCIAS

Artículos y monografías:

Aldonza, P.D. y García, B. (2021). Efecto de la cinematografía en la motivación en Física y Química: Stranger Things. En López Esteban, C. (Ed,), Innovación en la Formación de los Futuros Educadores de Educación Secundaria para el Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (353-364). Ediciones Universidad de Salamanca.

Arias Romero, S.M. y López García, M.P. (2022). La enseñanza de significados culturales a través del cine en el grado de educación primaria. En Romero Rodríguez, J.M., Aznar Díaz, I., Moreno Guerrero, A.J. y Rodríguez Jiménez, C. (Eds.), Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19 (pp. 304-317). Dykinson.

Caparrós Lera, J.M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de cine* (1), pp.25-35.

https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmchd892

Castiñeiras Ramos, A. y Herrero Vecino, C. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español. En ASELE. Actas IX. (pp. 817-824).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0820.pdf

Escribano Gutiérrez. J. (Ed.). (2017). El cine como recurso didáctico en la Enseñanza virtualizada. Estudio y análisis de algunas obras fílmicas. Editorial Universidad de Almería.

Ferro Mestres, M. (1980). *Cine e Historia.* Gustavo Gili.

Ferro Mestres, M. (2008). *El cine una visión de la historia*. Akal.

Hueso Montón, A.L. (1976). *Historia de los géneros cinematográficos* Industrial litográfica.

Hueso Montón, A.L. (2014). *El cine y la historia del siglo XX.* Síntesis.

Legorreta, J. (2006). *El agua y la ciudad de México. De Tenochtitlán a la megalópolis del siglo XXI.* Editorial Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Palacios, S. L. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,* 4(1), 106-122. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92040107

Portillo Laguna, F. (2018). King Lear de Shakespeare: Del texto a la pantalla. En Muñoz Jiménez, J., Martínez Martínez, S. y Peña Acuña, B. (Coords.). La realidad audiovisual como nuevo vehículo de comunicación. (pp. 393-400). Gedisa Editorial.

Rosenstone, R.A. (2014). *La Historia en el Cine. El cine sobre la Historia.* Ediciones Rialp.

Salvador Marañón, A. (1997). Cine, literatura e historia. Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea. Ediciones de La Torre.

Sánchez Domínguez, V. (2021). Aprendiendo entre mapaches: Studio ghibli como herramienta didáctica en ciencias sociales. En Buzón García, O., Romero García, C. y Verdú Vázquez, A. (Coords.), Innovaciones metodológicas con TIC en educación (pp. 355-377).

Películas:

Barrera, J.M. (productor ejecutivo). (2019). *Hernán* [serie de televisión]. Dopamine, Onza Entertainment.

Hossein, A. (director). 1965. *El asesino de Düsseldorf (Le Vampire de Düsseldorf).* [película]. Les Productions Georges de Beauregard, Maleno Malenotti, Mega Film, Producciones Benito Perojo, Rome Paris Films.

Hoyt, H.O. (director). 1925. *El mundo perdido (The Lost World)* [película]. First National Pictures.

Kubrick, S. (director). 1960. *Espartaco (Spartacus)* [película]. Bryna Productions, Universal Pictures.

Minnelli, V. (director). 1956. *El loco del pelo rojo (Lust for Life)*. [película]. Metro-Goldwyn-Mayer.

Scott, R. (director). 1992. *1492: la conquista del paraíso (1492: Conquest of Paradise)*. [película]. Cyrk, Légende Films, Due West, France 3 Cinéma, Gaumont.

Spielberg, S. (director). (1993). *Parque Jurásico (Jurassic Park)* [película]. Universal Pictures, Amblin Entertainment.

CAPÍTULO 24

UN TRIPLE FILTRO PARA UNA TOMA DE DECISIONES SOSTENIBLE

PALOMA ALONSO-STUYCK
CEU Abat Oliba

TERESA ENRÍQUEZ
Universidad Panamericana, México

1. INTRODUCCIÓN

El negocio más ambicioso que logra cada ser humano en el ejercicio de su profesión es desarrollar la mejor versión de sí mismo. Se trata de un trabajo de artesanía en el que *todo cuenta*, cada actuación revierte sobre la persona y la configura. Pérez López (1991) explica que se puede hablar de aprendizaje positivo solo cuando los cambios que ocurren en el interior de los agentes influyen en la siguiente interacción. Con su visión sistémica muestra que simultáneamente cada interacción modifica el entorno a instancias de la naturaleza social del ser humano. En el nicho ecológico cada interacción propaga su influjo hacía ámbitos cada vez más distantes, desde el microsistema pasan al mesosistema hasta llegar al macrosistema (Bronfenbrenner, 1971). Se puede entender como la versión social del *Efecto mariposa* formulado por Lorenz (1963) partiendo quizá del proverbio oriental: El aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo. En ocasiones, esta proyección intersistémica de las decisiones afecta a la estabilidad social.

Pérez-López estudió la interacción entre sistemas estables, supraestables y libremente adaptables en el entorno empresarial (Alcazar-García, 2020). Actualmente el ciberespacio incrementa la complejidad del proceso decisional con la información *just time* del mercado global. Podría parecer que los algoritmos de la *Inteligencia artificial* y las tendencias del *big data* eliminan la parcialidad de información propia del aprendizaje negativo, en el que se logra un beneficio a corto plazo, pero a largo

plazo se destruyen las condiciones necesarias para seguir alcanzándolo, (Pérez Lopez, 1991); sin embargo, Edgard Morin (2009) precisa que esa ilusión de mayor información y cercanía del mercado global no se traduce en negociaciones más fraternales o sostenibles. En la misma línea, en el sugerente libro *La venganza de los lugares que no importan*, Rodríguez-Pose (2017) explica que la revancha de los territorios abandonados se traduce en un creciente populismo social.

Lamentablemente esta megatendencia populista se traduce en polarización social, Olivas-Osuna (2021) explica este proceso complejo que incluye la deshumanización del contrario. La buena noticia es que también se percibe una megatendencia ecológica que podría contrarrestar la crispación social. La reciente Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático en Glasgow -COP 26- ha mostrado la fuerza del lenguaje de la naturaleza para unir a personas de distintas sensibilidades, y aun de intereses contrapuestos. La urgencia de cuidar el planeta forma parte del diálogo social, puede considerarse un interés compartido internacionalmente; y para ello primero habrá que *cuidar a los cuidadores* del planeta.

Las decisiones humanas deben colocar en el centro a la persona y abordar los asuntos en su complejidad, con una visión sistémica que evite soluciones cortoplacistas tal como exponen los investigadores (Ballesteros et al. 2021) en su informe *En búsqueda de un lenguaje común*. Este trabajo se propone buscar en la gramática de la naturaleza un lenguaje común que cimente la estabilidad del ecosistema social y a partir de él elaborar un filtro decisional que asegure el respeto de sus límites. En el siguiente apartado se describen los mensajes universales del lenguaje de la naturaleza, que constituyen la base de una metodología que sitúa a la persona en el centro de las decisiones.

1.1. Tres mensajes del lenguaje de la naturaleza

El actual estado del entorno natural, como con la reciente pandemia, ha llamado la atención sobre los efectos cósmicos de las más pequeñas acciones humanas. Lo que cada persona haga o deje de hacer no es un asunto exclusivamente individual, sino que termina por influir en el

entorno presente y futuro. Se comprueba la verdad señalada por el poeta John Donne:

> Ningún hombre es una isla […] Cada hombre es una pieza del continente, una parte del todo […] por eso nunca preguntes por quién doblan las campanas; están doblando por ti (1624, Medit. XVII).

Una manera de escuchar el lenguaje de la naturaleza es abrirse -en la medida de lo posible- a una perspectiva cósmica. Esa mirada sistémica encuentra inspiración en tres principios universales de la sabiduría moral clásica que se corresponden con principios relacionales, según se aprecia en la siguiente tabla.

***TABLA 1**. Principios del lenguaje de la naturaleza*

PRICIPIOS UNIVERSALES	→ PRINCIPIOS RELACIONALES
Haz el bien y evita el mal →	Busca el bien común.
No hagas a los demás lo que no te gustaría que te hicieran →	Promueve una solidaridad (reciprocidad) subsidiaria.
El fin no justifica los medios →	No uses a las personas como un medio.

Fuente: Alonso-Stuyck, P. y Enríquez, T. (2022)

Estos tres principios son lo suficientemente amplios como para evaluar cualquier acción libre. No son mandatos de acciones concretas, sino principios universales útiles para cualquier ámbito educativo: político, empresarial, familiar y personal. Están enunciados de manera formal y por ello pueden aplicarse en diversas materias, según la situación particular ante la que hay que actuar.

No determinan exactamente qué es lo que debe hacerse: no son reglas, ni "dan recetas", sino que estimulan la reflexión, por eso pueden operar como filtros de la decisión. La determinación de lo que debe hacerse en el aquí y ahora depende del juicio práctico particular, que será mejor cuanto más prudente sea su agente.

1.1.1. Haz el bien y evita el mal

Este primer principio entrena en escuchar el lenguaje de la naturaleza porque asume como punto de partida la existencia de una base común entre lo que recibimos de manera natural (orden teórico) y lo que

establecemos gracias a nuestra libertad creadora (orden práctico), ya sean objetos de tecnología innovadora, normas establecidas ante nuevas exigencias sociales, o decisiones importantes sobre la propia vida. El diálogo entre lo teórico y lo práctico descansa en la base común que proporciona el concepto de *orden*. En las primeras líneas que Tomás de Aquino escribe en su *Comentario a la Ética a Nicómaco*, escrita por Aristóteles, explica lo siguiente: "A la razón le corresponde conocer el orden". Y define dos clases de orden: "la disposición de las partes entre sí" y "con respecto al fin" (Aquino, 2001: 59).

TABLA 2. *El orden y los dos órdenes: naturaleza y libertad*

ORDEN (disposición de las partes)	**Relación entre el ser humano y el orden**	**PRINCIPIO UNIVERSAL**
Orden teórico (theoreo: yo veo)	Orden de la naturaleza cósmica: es conocido por el ser humano.	Principio de no contradicción (PNC): "una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto".
Orden práctico (prasso: yo hago hasta acabar)	Orden de lo artificial, basado en el orden conocido, es establecido por el ser humano.	Principio de sindéresis: "haz el bien y evita el mal"

Fuente: creación de Enríquez, T. a partir del texto de Tomás de Aquino, *Proemio al Comentario de la Ética a Nicómaco* de Aristóteles.

Los principios de no contradicción y de sindéresis son los respaldos últimos de todos los demás juicios en su respectivo orden. Pero, además, el orden práctico, el de las decisiones humanas, necesita un apoyo situado en el orden teórico.

El orden artificial es, hasta cierto punto, una imitación del orden natural. De ahí el famoso lema de Aristóteles "el arte imita a la naturaleza" (Suñol, V., 2017). El principio es vigente. Atender a la armonía entre los dos órdenes no implica caer en la falacia naturalista del tipo "si es así, entonces debe ser así". En un satélite natural no se encuentran "mandatos" de cómo crear un satélite artificial. Sin embargo, los objetos naturales se manifiestan como un orden dado, en el que el hombre puede inspirarse para crear un nuevo orden. Los creadores de los modernos

sistemas informáticos se inspiran en el funcionamiento de los sistemas vivos. El orden práctico está guiado e iluminado, (ni prescrito, ni predeterminado) por el orden teórico. La naturaleza inspira y la libertad humana es inspirada; y eso es, en sentido amplio, una forma de diálogo. La expresión "libertad adaptable" (Pérez-López, 1991) es sugerente: la libertad ha de adaptarse al orden dado. Pero no solo eso, además ha de buscar añadir algo. El bien, entendido como "plenitud de ser", lanza a la libertad hacia la búsqueda de lo mejor. En bioética este principio se ha venido a denominar "principio de beneficencia".

Pese a todo, muchas veces revivimos el drama de Medea: "veo lo que es mejor y lo apruebo, pero hago lo que es peor" (Ovidio, Lib. 7, 19-21); o el drama de Pablo: "no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero" (Rom 7, 19). Es el drama de un agente libre que, aunque doloroso, muestra que es capaz de distinguir lo mejor y lo peor, el bien y el mal.

El principio moral "haz el bien y evita el mal" sirve como primer filtro para tomar buenas decisiones porque exige ponderar lo bueno y lo malo que se asoman en cada acción libre. Para filtrar hay que comenzar por considerar con mirada panorámica los efectos de las propias acciones en uno mismo y en el entorno. Entramos en el ámbito de intersección entre el bien personal y el bien común. Un auténtico bien personal contribuye de muchas maneras al bien común, y no solo moralmente, sino de muchas maneras, incluso económicamente. También un acto malo produce efectos más allá de la vida individual: el desatino de Medea llevó a la muerte a sus propios hijos, después de haber dañado el reino de su padre y con ello a todo su pueblo. Mirando este principio desde el punto de vista del *efecto mariposa'* se puede concluir que el bien no se reduce al provecho inmediato e individual.

Además, en muchas ocasiones hay conflicto de intereses. Algunas acciones en sí mismas buenas o indiferentes provocan ciertos efectos indeseables. Este fenómeno ha sido llamado *voluntario indirecto*, tema básico en la ética. La evaluación moral del mal provocado indirectamente, exige sopesar lo bueno y lo malo de una acción. La *Mirada sistémica*, la que intenta escuchar el lenguaje de una naturaleza universal nos lleva a ponderar qué podría llegar a ser la mejor decisión dentro de

las amplias (o no tan amplias) posibilidades humanas. Solo lo factible está en el espacio de nuestra decisión. Por eso lo mejor es lo mejor dentro de lo posible, dentro del ámbito de lo práctico, es decir, de lo que está al alcance de la libertad humana. Sin entrar en los principios que rigen el voluntario indirecto, podemos recordar el principio de tolerancia.

La tolerancia es una manera en que la autoridad humana contribuye al bien común. Tomás de Aquino enseña: "En el régimen humano la autoridad tolera con acierto algunos males para no impedir algunos bienes o para que no se incurra en males peores" (S. Th., II-II, q. 10, a. 2). Esto significa: a veces hay que permitir ciertos males para evitar otros peores (Llano, C. 1995).

Todas las autoridades -políticas, empresariales, escolares, familiares - necesitan ejercitar la tolerancia. Para hacer el bien, en determinados momentos habría que permitir ciertos males menores para resguardar bienes mayores o no provocar algo peor. Aplicar el filtro de "haz el bien y evita el mal" podría traducirse en una pregunta: ¿qué tanto bien haré y qué tanto mal habría que tolerar para hacer el mayor bien posible? La respuesta tiene que ver con la proporción. En previsión de los efectos a largo plazo, es necesario ejercitar lo que Chuvieco ha denominado "principio de precaución" (2021).

Por tanto, escuchar el lenguaje de la naturaleza implica buscar el mayor bien ("haz el bien y evita el mal") en cada situación particular. También significa acertar en la proporción, ser precavidos. Los casos de conflicto entre el bien propio y ajeno han de impulsar a buscar una solución creativa según el modo de operar humano como "sistema libremente adaptable" donde se encuentre, en la medida de lo posible, el mayor bien. Así, el principio universal de "haz el bien" se enriquece con la perspectiva relacional que amplía las dimensiones del bien hasta recomendar "busca el bien común".

1.1.2 No hagas a los demás lo que no te gustaría que te hicieran a ti

El segundo principio que puede servir de filtro para valorar la calidad de una decisión es la regla de oro de la ética. Se trata de un principio radical, es decir, raíz de muchos otros (*radix, radicis* significa raíz). Regula

específicamente las relaciones humanas, es decir, la vida social. Se encuentra en una cultura tras otra, en todos los tiempos y lugares. En sus numerosas formulaciones apunta a un núcleo básico, como se ve en el breve compendio de Tom Morris (véase tabla 3).

TABLA 3. *Algunas formulaciones de la regla de oro de la ética*

	Formulación de la "Regla de oro"	**Lugar**	**Fecha**
Hinduismo	Todos tus deberes se limitan a esto: no hagas a los demás lo que a ti te dolería que te hicieran.	Sur de Asia	4000 a 3000 a.C.
Judaísmo	Lo que es doloroso para ti, no lo hagas a tus semejantes.	Medio Oriente	2000 a. C
Lao-Tse (taoísmo)	Considera las ganancias de tu vecino tus propias ganancias, y las pérdidas de tu vecino como las tuyas propias.	China	s. VI a.C.
Confucio (confucianismo)	No hagas a los demás lo que no quieres que ellos te hagan a ti.	China	s. VI-V a. C.
Buda (budismo)	Busca para los demás la felicidad que deseas para ti. No hieras a los demás con lo que a ti te hace daño.	India	s. VI-V a. C.
Jesucristo (Jn 13:34)	Amaos los unos a los otros como yo os he amado.	Judea	s. I
Mahoma (islamismo)	No dejéis que ninguno de vosotros trate a su hermano como a él no le gustaría ser tratado. Ninguno de vosotros será creyente hasta que no quiera para su hermano lo mismo que quiere para sí.	Arabia	s. VII
Kant (filosofía moderna	Obra de tal modo que te relaciones con la humanidad tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como fin y nunca sólo como un medio.	Prusia	s. XVIII

Fuente: Morris, T. (1997: 179-181)

Para buscar el bien propio no se necesita desarrollar ninguna virtud, pues por naturaleza lo buscamos. En cambio, para buscar el bien de los

demás, necesitamos la virtud de la justicia. La definición de justicia de Aristóteles (300 a. C., Et. Nic., lib. V) es tan clásica que quedó recogida en las primeras páginas del compendio de Derecho Romano, que la define como "constante y perpetua voluntad de dar a cada quien lo que le corresponde" (Justiniano, 500 d. C., Lib.1, tit.1). La regla de oro de la ética es también el resumen de la virtud de la justicia y, al cabo de los siglos, sigue sirviendo de guía para examinar cada nueva decisión. Esta decisión, ¿mira equitativamente a uno mismo y a los demás?

Tom Morris contrasta la regla de oro con otro tipo de reglas que solemos seguir cuando nos falta integridad (véase tabla 4)

TABLA 4. *Desviaciones de la regla de oro de la ética*

Haz a los demás lo que te hacen	Regla de la "reciprocidad" o, mejor dicho, de la venganza. La propia conducta depende de la conducta ajena: acción - reacción.
Haz a los demás antes de que te lo hagan a ti	Principio del "primer golpe". Lema agresivo que durante varias décadas ha guiado al mundo de los negocios.
Trata a los demás como ellos quieren ser tratados	Regla de la "obediencia general". Los demás a veces quieren ser tratados de manera preferente, o recibir un trato no justo.

Fuente: Morris, T. (1997: 179-181).

El mensaje de la naturaleza que se encuentra en la regla de oro es un mensaje de equidad: tratar a los iguales como iguales y desigual a los desiguales.

La tendencia de las personas es dar el trato que reciben. Una relación mutuamente benéfica hace surgir la amistad, es decir, una relación recíproca. La experiencia indica que quienes escuchan el lenguaje de la naturaleza en este punto, es decir, quienes tratan a los demás como iguales, son quienes también reciben el mejor trato.

Una consecuencia de la equidad es promover la solidaridad (reciprocidad) subsidiaria. La función subsidiaria consiste en ayudar a los niveles inferiores en aquello en que lo necesitan y solo en la medida en que lo necesitan, para apoyarlas en su desarrollo sin suplirlas invalidando su capacidad. La autoridad ejercita simultáneamente la solidaridad y la

subsidiariedad cuando colabora sin desplazar. De manera que la regla de oro, vista desde la perspectiva relacional, se traduce en "promover una solidaridad subsidiaria".

1.1.3. El fin no justifica los medios

Este es un principio que permite más de una lectura. Antes de examinarlo, hay que advertir que el fin y los medios corresponden a dos maneras de querer (véase tabla 5).

***TABLA 5**. Dos modos de querer: el fin y los medios*

¿Cómo se quiere lo querido?	¿Por qué se quiere lo querido?	¿En qué medida se quiere lo querido?
Como fin	Se quiere por sí mismo.	Sin medida: cuanto más se posea, mejor.
Como medio	Se quiere por otra cosa.	En la medida en que sirve para conseguir el fin.

Fuente: Enríquez T. con base en: Aquino, T., S. Th. II-II, q. 27, a. 6, co.

Si analizamos en qué medida queremos una cosa u otra, descubriremos nuestra *escala de valores*. Una misma cosa puede ser querida como fin y como medio según diferentes perspectivas. La salud, fin del uso del medicamento, puede quererse, a su vez, como medio para conseguir mayor poder profesional. Y no es lo mismo querer algo como fin que quererlo como medio: el que odia, daña sin medida; el que desea venganza, le basta dañar según cierta medida. Si atendemos a la articulación de nuestros intereses, encontraremos un mapa del significado que el universo tiene para nosotros, tanto para bien, como para mal.

Una vez establecida la distinción entre querer algo como fin y quererlo como medio, se puede examinar mejor el verbo "justificar". Justificar es hacer que algo sea justo, ajustar con respecto a una medida, a una regla. Así, el verbo justificar con respecto al fin y a los medios, presenta dos significados:

a. Justificar en sentido teórico: sería *hacer ver* que algo es efectivamente justo, es decir, alegar que tal medio es indispensable para la consecución de tal finalidad.

b. Justificar, en sentido práctico, es *hacer justo*: ajustar según la medida necesaria. Es decir, el cumplimiento de la finalidad, al exigir usar determinados medios, los justifica, los hace justos.

¿Qué significa el principio moral de "el fin no justifica los medios"? Ese principio sugiere que existen acciones que ninguna finalidad podría servirse de ellas justamente. En efecto, hay acciones que ninguna finalidad puede tornar justas (orden práctico) y, por tanto, imposibles de justificar (orden teórico). Si esas acciones no son susceptibles de ser justificadas por finalidad alguna, es porque de ninguna manera pueden contribuir al bien. Son actos que atentan contra los *absolutos morales*, es decir, bienes que no pueden ser sacrificados en función de ningún otro bien. Esas acciones no justificables se denominan también *acciones intrínsecamente malas* y lo son porque, sea cual fuere su contexto, son acciones que dañan a la persona.

El principio "el fin no justifica los medios" significa *ninguna intención por buena que parezca exigirá jamás ejecutar el tipo de medios que son las acciones intrínsecamente malas*. Ejecutar ese tipo de acciones equivaldría a utilizar a las personas como escalones u objetos para el propio beneficio. Por tanto, manda respetar su dignidad. El principio lleva a no utilizar a la persona como medio, ni a los pueblos o comunidades, ya que son asociaciones de personas.

El principio universal "el fin no justifica los medios" preserva en todo momento la dignidad humana. Por eso se traduce en el principio relacional "no usar a las personas como un medio". Una formulación que funde ambos principios sería la siguiente: ninguna finalidad hace justa una acción intrínsecamente mala para la persona. Ningún motivo es lo suficientemente alto como para justificar un daño directo a la persona. La dignidad de la persona, el respeto a su integridad, está por encima de cualquier otra finalidad.

De estos principios del lenguaje de la naturaleza expuestos, se han sintetizado unas preguntas dirigidas a respetar sus límites: Limites del Lenguaje Natural (por sus siglas en inglés: *LNL*). En el siguiente apartado se integran en la propuesta del triple filtro en orden a desarrollar una mirada sistémica que promueva la estabilidad social.

2. OBJETIVOS

Para combatir decisiones cortoplacistas se propone adquirir una mirada sistémica. Este concepto se ha utilizado con diversas acepciones (Pitágoras, Capra 2005, Gardner 2011, Montessori 2015). Aquí se utiliza como sinónimo de una percepción relacional que, respetando la unidad de la persona, empareje desarrollo personal con sostenibilidad social; es decir, un acercamiento integral del ser humano que, al respetar su irrenunciable sociabilidad, promueve el entendimiento de las personas entre sí, consigo mismas y con el cosmos (Donati, 2006; Bisquerra, 2011).

Para percibir y afrontarla la realidad desde una mirada sistémica se ha elaborado el filtro los Límites del Lenguaje de la Naturaleza (LNL). Aplicándolo a las decisiones se respeta el carácter relacional de la vida, la dignidad humana. En el siguiente apartado se expone este filtro decisional y la metodología de implementación.

3. METODOLOGÍA

Para que la visión sistémica se asuma como una actitud, un estilo de vida, se propone un workshop para docentes en el que se ejerciten en aplicar el Filtro LNL a los supuestos de sus materias. Al impartir sus asignaturas desde esta mirada, se convierten en prescriptores de un paradigma que sitúa a la persona en el centro de las decisiones. Las instituciones educativas constituyen el mejor escenario de mejora social, porque de los actuales estudiantes dependen las decisiones del futuro.

3.1 FILTRO DECISIONAL SOSTENIBLE

Se trata de una metodología sencilla que incluye tres pasos.

El primero es la *Proporción*, llamada también el *principio de precaución*. El segundo son los tres *Límites de la Naturaleza -LNL-* que consideran la repercusión sistémica de las decisiones. El tercer paso es la atención a la calidad motivacional del agente. Si los dos primeros filtros analizan aspectos externos, este último refleja la influencia interna sobre el agente, cómo sus acciones revierten sobre él y lo configura.

Proporción. El primer filtro se asimila al *principio de precaución* que implica ponderar en qué medida los beneficios que se derivan de una actuación compensan las pérdidas que pudiera ocasionar (Chuvieco, 2021), teniendo diversas aplicaciones diversas: la llamada conciliación, así como en el Ganar-Ganar de toda negociación sostenible.

El segundo filtro, *LNL*, se ha expuesto en el apartado anterior, donde se han descrito los mensajes de la naturaleza considerando su carácter relacional, las consecuencias sistémicas.

El tercer filtro refleja el proceso interno de las decisiones, su intencionalidad, tal como lo ha descrito Guillén (2020). En su cuestionario *en busca de un trabajo con sentido*, este autor invita a evaluar el mapa motivacional personal, añadiendo a la motivación extrínseca, intrínseca y trascendente.

La metodología para aquilatar la sostenibilidad social queda sintetizada en la siguiente fórmula:

$$\boxed{\% + \text{LNL} + \text{Q}^{\text{mtv}}}$$

Proporción + Límites de la Naturaleza + Diagnóstico Motivacional

***FIGURA 1**. Principio de Precaución + 3 LNL + Diagnóstico Motivacional*

Precaución: ¿Existe proporción entre beneficios/pérdidas?

LNL-1 ¿Se **utiliza a la persona** como un medio?

LNL-2 ¿Se promueve una **reciprocidad subsidiaria**?

LNL-3 ¿La búsqueda del **bien común**, se traduce en acciones **solidarias**?

Motivación: ¿de qué **calidad** son los motivos de tal decisión?

Fuente: elaboración propia

Esta metodología establece las coordenadas de una actuación socialmente sostenible, de manera análoga a cómo la *Doughnut Economics Action*, las establece en cuestiones tangibles. Se espera que el triple filtro desarrolle la mirada sistémica de los valores intangibles. En el anexo se muestra el cronograma de desarrollo del workshop.

La propuesta es aplicar esta metodología de modo recurrente, para que se active un cambio de actitud. Bandura describe detalladamente que el proceso se activa a través de modelos sociales (Navabi, 2012). Solo practicando la metodología los docentes, podrán transmitir esta mirada a los estudiantes en sus disciplinas. Es decir, si bien la fundamentación de estos principios a través de materias como Antropología y Ética es interesante, la asimilación de esta mirada por parte de los alumnos se consigue constatando su aplicación práctica en los diferentes ámbitos.

Esa transferencia cognitiva generaliza su alcance hasta lograr poner a la persona en el centro de cualquier actividad humana: transacciones económicas, modelos de empresa, negociaciones entre pueblos, decisiones familiares, etc. Un cambio de actitud que se opera primero en la manera de percibir la realidad, para plasmarse después en decisiones concretas.

3.2 Workshop: aprender a leer el lenguaje de la naturaleza

Contribución de los docentes a la sostenibilidad social

3.2.1 Objetivo

Contribuir a la sostenibilidad social.

3.2.2 Preparación

Conectar con el público objetivo a través del departamento de innovación educativa, invitaciones personalizadas y redes sociales. Proporcionar información detallada sobre la finalidad y características de los talleres: tema, fecha, horario, lugar, etc.

Wiki online para facilitar la reflexividad de las aportaciones, cada participante tendrá ocasión de conocer el contenido y aportar sugerencias hasta dos días antes del inicio del taller.

Fechas. Aprovechar los cursos de verano, comprobando que en la fecha en la que se organiza el taller no exista otro evento relevante con el que sea difícil competir.

Lugar. Mobiliario adecuado para establecer un contexto de comunicación interactiva entre los participantes, recordando la importancia de la escucha activa y el respeto a las aportaciones de todos.

3.2.3 Desarrollo

Duración: 3 horas con un breve descanso

Secuencia:

15	Introducción inicial: el moderador se presenta y expone el proyecto.
10	Ronda de presentaciones: biografía profesional y los motivos por los que está en el taller.
20	Exposición: aplicación del filtro a un caso, buscando soluciones alternativas si no pasa el filtro.
20	Trabajo individual: definir 4 supuestos o problemas típicos de la propia materia
20	Descanso.
15	Elección de un caso entre los 4 que cada participante ha concretado.
20	Trabajo colaborativo: aplicar el triple filtro al caso elegido buscando diferentes alternativas.
20	Revisión de la bibliografía on line: Motivation in Organisations (Guillén, 2020) https://bit.ly/3ybHvzJ y
	Metodología participativa en el aula https://bit.ly/3RvIpxO
20	Ronda de conclusiones: lluvia de ideas que el moderador anota organizándolas*.

* Con las aportaciones de los participantes se irá elaborando un banco de preguntas que contribuyan a leer el lenguaje de la naturaleza desde las distintas disciplinas.

Metodología: interactiva promovida por el moderador, escucha abierta y participación espontánea

La persona que dirige el workshop solucionará un caso aplicando la metodología. Después los asistentes trabajarán en pequeño grupo la solución a cuestiones habituales en su profesión, analizando si pasa el triple filtro. En él quedan reflejados dos de los elementos de la fórmula: proporción y LNL. Adicionalmente, si se desea se podrá acceder de manera individual al diagnóstico personal motivacional a través del cuestionario *on line* (Guillen, 2020).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El workshop se ha implementado en 4 universidades (1 mexicana y 3 españolas) y en 3 instituciones empresariales mexicanas. Las conclusiones de los participantes se han recogido en los últimos 20 minutos del taller, como una base de datos para una investigación de carácter cualitativo.

Los actores han sido tanto docentes de colegios, universidad o escuelas de negocio, como directivos de empresa, mandos medios o equipos de trabajo.

En todos estos escenarios se ha constatado una mejora de la visión sistémica de los participantes; es decir, la conciencia de las consecuencias de sus decisiones en los demás, en la sociedad.

La aplicación del filtro LNL ha llevado a los participantes a repensar el alcance de su labor docente o empresarial, así como el deseo de contribuir a la sostenibilidad social.

Este deseo se considera el inicio de una línea de innovación docente para la difusión de la "cultura del cuidado y del nosotros"; una manera de contribuir a la sostenibilidad social respetando unos LNL que al preservan la dignidad humana no activan actitudes de revancha o enfrentamiento, sino de diálogo y conciencia de la casa común.

Al mismo tiempo la simplicidad del filtro, su ágil aplicación, ha propiciado en los talleres su transferencia a decisiones personales, como es el caso de la elección de un colegio para los hijos; o en una empresa familiar la coherencia con la cultura de marca, la ejemplaridad.

5. CONCLUSIONES

El conocimiento holístico que proporciona la globalización acentúa la responsabilidad de contribuir a crear las condiciones básicas para la paz y sostenibilidad social. Este compromiso con la justicia es proporcional a la relevancia del puesto del agente de la que dependen las consecuencias de sus decisiones, cualquiera que fuera su alcance. El reto está en situar a la persona en el centro de las decisiones.

Este paradigma antropológico introduce el razonamiento decisional en la gramática del ser, llevándole a seguir el orden objetivo que manifiesta la naturaleza. Gracias al respeto de este lenguaje común es posible llegar a negociaciones sostenibles y reducir la polarización social.

Al aplicar el filtro LNL se abordan las decisiones desde una mirada sistémica, atenta a las interacciones recíprocas, a la lógica de la responsabilidad mutua. Se soslaya así el análisis cortoplacista propio del aprendizaje negativo.

Al tratarse de un aprendizaje experimental, la propuesta de un taller dirigido a docentes consigue que sean ellos los que disciernan las consecuencias prácticas en sus disciplinas, convirtiéndose, así, en prescriptores del paradigma antropológico humanista en sus materias.

La modalidad interdisciplinar de los talleres aportará profundidad a la metodología que se irá enriqueciendo con las sucesivas aportaciones. Con ello se consigue ampliar el marco de reflexión, proporcionando las "luces largas" que la sociedad necesita.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a las universidades donde se llevaron a cabo los *workshops* y a "Desarrollo Humano Integral, A.C." la organización de los talleres en México.

7. REFERENCIAS

Alcázar-García, M. (2020). Personas y Organizaciones: Introducción a la Teoría General de Sistemas de Juan Antonio Pérez López. Studia Poliana, 22, 71-100. https://bit.ly/3V16LSK

Aquino, T. (2001). Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles. EUNSA.

Aquino, T. (2001). Suma de teología. Ed. Católica.

Bronfenbrenner, U. (1971). La ecología del desarrollo humano. Paidós.

Chuvieco, E. (2021). Dimensiones morales del cambio climático. Revista Omnes, sección Foco, Ecología integral. https://bit.ly/3yey2HH

Doughnut Economics Action, Lab –DEAL. https://bit.ly/3UZYjTN

Guillén, M. (2020). Motivation in Organisations: Searching for a Meaningful Work-Life Balance. Routledge. https://bit.ly/3ybHvzJ

Kant, E. (2007). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Ed. Pedro M. Rosario Barbosa. https://bit.ly/3SwVU1B

Llano, C. (1995). Diccionario de la tolerancia. Istmo n° 220. https://bit.ly/3M5cnYd

Lorenz, E. (1963). Deterministic Nonperiodic Flow. Journal of the Atmospheric Sciences, 20 (2), 130–141 https://bit.ly/3Ecn2hS

Martino, S. (2018). El aporte de Leonardo Polo a la universidad y a la teoría de empresa: una antropología para la universidad y el management a la altura de nuestro tiempo. Ed. Académica Española.

Morin, E. (2009). Educate in the planetary age. Gedisa.

Morris, T. (1997). Si Aristóteles dirigiera General Motors. Planeta.

Navabi, R.T. (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. University of Science and Culture.

Olivas-Osuna, J. (2021). Populismo en España: Fundamentos Teóricos y Relatos Dominantes. Araucaria, 23(47), 371-401. https://bit.ly/3SwLQp6

Pérez López, J.A. (1991). Teoría de la acción humana en las organizaciones: la acción personal. Rialp.

Polo, L. (1998). La figura científica de Juan Antonio Pérez López. Universidad de Piura.

Rodríguez-Pose, A. (2017). The revenge of the places that don't matter. Cambridge Journal of Regions, Economy and Society, 2(1), 189-209 https://bit.ly/3USLv1L

Ballesteros, C. et al. (2021). Principios ESG y cadena de valor. Del reporting al impacto social. Universidad de Comillas. https://bit.ly/3USLJWF

Termes, R. (2002). Globalización o la hipocresía de los países ricos. Istmo, 261. https://bit.ly/3CvVT8z

Suñol, V. (2017). El arte imita (y completa) a la naturaleza. Acerca de la función complementaria de la política y de la educación en Aristóteles, Páginas de Filosofía, 18 (21), 184-197. https://bit.ly/3EmcBZ0

System innovation (s.f.). DIKW Pyramid https://bit.ly/3SFOeu0

CAUSALIDAD Y LEGALIDAD EN LA HISTORIA

FRANCISCO ANDRÉS HARO ALMANSA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión que propongo estudiar aquí es el problema de la causalidad en la historia atendiendo a dos cuestiones previas: 1) "¿hay causalidad en la historia?" y, en caso afirmativo, 2) "¿qué tipo de causalidad encontramos en los procesos históricos?". Aunque la bibliografía sobre la causalidad en las ciencias (en general) es muy abundante, en la historia (en particular) no ha recibido tanta atención entre los filósofos de la historia y los historiadores.

Como intentaré mostrar a lo largo de este capítulo, la principal razón es una confusión entre dos conceptos distintos: el de causalidad y el de legalidad. Gran parte de los acercamientos al problema de la causalidad en la historia han presupuesto un concepto de "causa" identificado con "ley natural", lo que ha terminado llevando al rechazo de la causalidad en las ciencias históricas. E incluso se ha argumentado que postular relaciones causales en la historia conduce a un determinismo histórico que anularía la libertad humana.

De entrada, conviene distinguir claramente los conceptos de "causa" y "ley". Tanto las causas como las leyes son conexiones que se dan entre dos individuos, pero difieren en el tipo de conexión. La causalidad se da entre un agente y un paciente, es decir, implica que un individuo afecta a otro. Por ejemplo, si una planta muere por estar sobreexpuesta a la luz solar, la causa de su muerte es la sobreexposición de luz solar. En este caso podría decirse que hay otras causas como, por ejemplo, el despiste del dueño de la planta de no colocarla en un sitio adecuado, pero esto más bien se trata de una *razón*, no de una causa.

La diferencia entre razón y causa reside en el estatuto ontológico de ambas. Las *causas* son entes reales que operan en el mundo, como la luz del sol sobre la planta. Las *razones*, en cambio, son explicaciones de un fenómeno que no remiten a entes reales. En el caso del despiste, no es un ente real (en el sentido de "extramental") por dos motivos: es un ente mental (un estado psicológico) y es una privación. Es decir, si digo que el dueño de la maceta es despistado quiero decir que o bien no sabía que la maceta no podía estar muy expuesta al sol o que lo sabía, pero no fue consciente de que la dejaba en un lugar erróneo. En ambos casos, tanto la ausencia de conocimiento como de consciencia son negaciones o ausencias y, por tanto, no son entes reales como la luz del sol[14].

Una ley, en cambio, es una regularidad o secuencia temporal que, normalmente, se da siempre o casi siempre entre dos elementos. Aunque en el ámbito práctico (ética, política, derecho, crítica de arte…) las leyes son patrones que deben seguirse, en el teórico son regularidades que siguen los fenómenos en una secuencia temporal. En términos lógicos, puede decirse que hay una ley cuando, si ocurre A, ocurre B (necesaria o estadísticamente).

2. CAUSA Y LEY EN LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA

Gran parte de los tratamientos contemporáneos de la causalidad parten del análisis de David Hume acerca de las relaciones causales. A su vez, dicho análisis se sitúa en el contexto de la física moderna (particularmente de la newtoniana) y de la cosmovisión mecanicista que esta implicaba. La física y filosofía modernas (salvo Leibniz, con ciertos matices) habían abandonado los conceptos aristotélicos de "potencia", "acto" o "sustancia" para sustituirlos por aquellos que permitieran

[14] En la modernidad, "causa" y "razón" fueron identificadas hasta convertir el principio de causalidad en un principio de razón. Esta inversión se produce ya en Francisco Suárez y posteriormente en el racionalismo, que identifica causa y razón (*causa sive ratio*) a partir de la metafísica esencialista (Carraud, 2002). El principio de razón suficiente de Leibniz es la sistematización y culminación de esta identificación. Sin embargo, en la actualidad se distinguen ambos conceptos para evitar confundir el orden cognitivo con el extramental.

estudiar los fenómenos naturales matemáticamente (así como realizar demostraciones geométricas sobre el movimiento).

En este contexto, Hume (1988, 86-87) descartó dichos conceptos aristotélicos para comprender los procesos cuales. Dado el nuevo sistema conceptual del mecanicismo, la causalidad solo podía entenderse como una *conexión necesaria* entre dos sensaciones. De este modo, el concepto de causa fue reducido al de "ley natural" (o "ley científica" en términos más contemporáneos), es decir, como una regularidad natural entre fenómenos. Aunque cabe matizar que dicha reducción tiene sus antecedentes en el cartesianismo (Descartes y Malebranche) y el empirismo previo (Locke y Berkeley), la concepción humeana es la más conocida[15].

No obstante, debido a su teoría del conocimiento, Hume mantuvo un escepticismo respecto a las conexiones causales. Si la causalidad únicamente puede ser una conexión necesaria, desde una gnoseología empirista no tenemos ninguna certeza de que, en un momento futuro, a un fenómeno A no le siga un fenómeno B, como siempre ha ocurrido. Al reducir el conocimiento al ámbito de lo sensible, resulta imposible una certeza de las relaciones causales (Hume, 1988, 49-50).

A comienzos del siglo XX, los tratamientos filosóficos de la causalidad partieron del análisis de Hume para resolver el problema de la causalidad. Algunos empiristas como Bertrand Russell mantuvieron el escepticismo humeano respecto de las conexiones causales: "La ley de causalidad, creo yo, como tantas otras casas que aceptan los filósofos, es una reliquia del pasado, que sobrevive, como la monarquía, solo porque se supone erróneamente que no es dañina" (Russell, 2010, 247-248). Sin embargo, esta posición no fue mayoritaria[16].

---

[15] En sus *Principios de filosofía*, Descartes distingue entre la causa primera (creación divina) y las causas segundas como leyes naturales: "A partir de que Dios no está en modo alguno sujeto a cambio *y a partir de que Dios siempre actúa de la misma forma,* podemos llegar al conocimiento de ciertas reglas (44), a las *que denomino* leyes de la naturaleza, y que son las causas segundas de los diversos movimientos que nosotros observamos en todos los cuerpos" (Descartes, 1995, 97-98). Malebranche utilizó esta base para negar las causas eficientes segundas y, finalmente, el empirismo (Locke y Berkeley) desarrolló esta noción de causalidad como conexión necesaria en el ámbito psicológico (Ott, 2009).

[16] Nótese que Russell denomina a las relaciones causales "ley de causalidad", entendiéndola, así como una conexión entre fenómenos "Hay una relación constante entre el estado del

Partiendo de la concepción humeana de la causalidad como *conexión necesaria*, muchos filósofos intentaron ofrecer un criterio claro por el que distinguir las conexiones causales de las accidentales e, incluso, distinguir entre conexiones necesarias y conexiones causales para evitar comprometerse con una teoría determinista del orden natural. Por ejemplo, von Wright (1971, 73) distinguió entre las conexiones causales "suficientes" pero no necesarias y las conexiones causales "suficientes y necesarias", representando dichas conexiones mediante fórmulas lógicas y variables de la lógica temporal.

Dejando de lado la cuestión del determinismo, gran parte de la filosofía analítica del siglo XX interpretó la causalidad como una ley o regularidad natural que se da entre dos fenómenos. Nagel (2006, 109) y Reichenbach (1944, 1-5), por ejemplo, denominaron a los procesos causales "ley causal", así como Mario Bunge (1997, 68-69) la caracterizó como una ley que se da en toda situación posible, sin excepción alguna.

No obstante, la teoría de la causalidad como conexión necesaria presenta algunos problemas para distinguir claramente las conexiones accidentales o "coincidencias" de las "causales". Por ejemplo, si un suceso A es seguido por un suceso B *casi siempre*, pongamos que 97 de cada 100 veces, parece que hay una conexión causal entre ambos fenómenos, aunque a veces no se dé. A raíz de esta dificultad, algunos filósofos han planteado una teoría *probabilística* de la causalidad como conexión "probable" en lugar de necesaria, como la versión de Reichenbach (1956, 24-43) o la teoría de los enunciados contrafácticos de Lewis (1974), que intenta resolver la cuestión a partir de la lógica modal y de su teoría de mundos posibles.

No obstante, a mi juicio la principal dificultad de estas propuestas reside en entender la causalidad como una simple conexión entre fenómenos. Si la causalidad es una mera conexión empírica, resulta imposible

---

universo en un instante cualquiera y la proposición de cambia en la proporción en que cualquier parte del universo cambia en ese instante, y esta relación es muchos-uno, es decir, tal que la proporción de cambia se determina en la proporción de cambio cuando está determinado el estado del universo" (Russell, 2010, 266-267).

distinguir los procesos causales de los accidentales más allá de las regularidades estadísticas.

Por ejemplo, supongamos que unos niños juegan al futbol en un patio todos los miércoles y siempre lanzan el balón a la ventana del edificio contiguo. Supongamos que todos los miércoles lo rompen hasta qué, finalmente, los dueños del edificio deciden reparar las ventanas con un cristal de mayor grosor. Gracias a este nuevo cristal, el balón es incapaz de romperlo a la velocidad a la que es lanzado.

En este caso, si entendemos la causalidad como una conexión de fenómenos, no hay una regularidad necesaria entre el choque del balón y la rotura del cristal. Puede argumentarse que sí hay regularidad respecto a un tipo de cristal, pero en tal caso hay que distinguir un cristal de otro a través de su mayor *capacidad* de resistir golpes. Por tanto, para explicar por qué se han roto todos los cristales hasta ahora y no los nuevos, no basta con establecer una conexión probabilística entre fenómenos. Es más acertado atender a la propia composición del balón (agente) y del cristal (paciente) para entender por qué se ha producido una conexión causal.

Este ejemplo ilustra que, para conocer los procesos causales, es necesario atender a los individuos que están involucrados en dichos procesos: el agente del cambio y el paciente del mismo. Para ello, el concepto de "ley" o "regularidad" es insuficiente, pues para saber por qué unos cristales pueden ser rotos por un balón en movimiento y otros no, es necesario saber qué propiedades tiene y, por tanto, qué *capacidad* tiene para actuar sobre otros organismos. De lo contrario, nada impide establecer conexiones arbitrarias más allá de la regularidad estadística.

Debido a estas dificultades del concepto de "conexión necesaria", algunos filósofos contemporáneos han abandonado esta noción de causalidad por otra más cercana a la *causa eficiente* aristotélica. Para que haya una conexión causal, los individuos deben poseer ciertas propiedades que permitan producir un cambio en otros. Por tanto, el concepto de "ley" o "conexión empírica" es insuficiente para comprender las relaciones causales. Es necesario recurrir a otros conceptos como "potencialidad", "capacidad", "disposición", "propensión" o "poderes

causales". Aunque no todos los que han usado estos términos se basan en la metafísica aristotélica, esta es en gran medida su propuesta de la causalidad en sentido eficiente.

Entre los defensores de este tipo de causalidad, algunos la han propuesto como una teoría metafísica general, como por ejemplo Koons (2000) o Ellis (2002). Otros, no obstante, han intentado aplicar esta tesis a las ciencias naturales (especialmente a la mecánica cuántica, aunque no exclusivamente), como Mumford y Aryum (2011) o Klister y Gnassounou (2007). No obstante, pocos han intentado aplicar estas tesis a las ciencias humanas (especialmente a la historia), pues gran parte de los debates han partido del concepto de causa como conexión necesaria.

3. DETERMINISMO Y LEGALIDAD EN LA HISTORIA

En los primeros debates sobre el papel de las causas en la historiografía (así como su estatuto como ciencia), la causalidad fue entendida como una ley o regularidad que se daba en ciertos procesos históricos. Aunque las discusiones tienen sus antecedentes en Heródoto, Montesquieu o Tocqueville, la difusión del *positivismo* fue la que inició gran parte de los debates posteriores. Bajo la concepción positivista desarrollada por Comte y Stuart Mill, toda ciencia consta de dos fases: recoger la mayor cantidad de "hechos" posibles y descubrir sus leyes o "conexiones causales".

Aunque esta concepción estaba inspirada en la física newtoniana (al menos bajo sus interpretaciones empiristas), los positivistas intentaron extenderla a todas las ciencias. Para que un conocimiento pudiera ser considerado "ciencia positiva" o "experimental", debía atenerse a los "hechos" (entendidos como datos empíricos) y a las regularidades que los conectaban. Cualquier indagación sobre cuestiones metafísicas o teológicas cae fuera de la nueva ciencia experimental o positiva.

Sin embargo, los historiadores de finales del siglo XIX tuvieron problemas para adaptar el esquema positivista a la historia. La razón era la peculiaridad de los "hechos históricos" frente a los naturales. Para establecer los "hechos", los historiadores seguían un método filológico que constaba de dos pasos: 1) analizar las fuentes para clarificar qué

elementos son más dignos de confianza y 2) detectar en qué medida las ideas del autor cuyos textos está examinando pueden distorsionar los hechos que relata. Como consecuencia de este método, Collingwood señala lo siguiente:

> Los historiadores más capaces y competentes hicieron de lado, tranquilamente, las pretensiones de la sociología comtiana, y llegaron a considerar que les bastaba con descubrir y exponer los hechos mismos: en las famosas palabras de Ranke, *wie es eigentlich gewesen*. La historia, como el conocimiento de hechos individuales, se separaba gradualmente, en cuanto estudio autónomo, de la ciencia, en cuanto conocimiento de leyes generales (Collingwood, 2000, 156).

Por tanto, los historiadores no pudieron aplicar la segunda regla del método positivista, descartando el uso de las leyes en el conocimiento de la historia. Acordaron que era suficiente con establecer los hechos de la manera más correcta posible. Sin embargo, sí aceptaron la concepción positivista de los "hechos" como elementos "atómicos" y "separados" del resto, por lo cual la historia quedó reducida al estudio de hechos sin conexión alguna. El propio Leopold von Ranke (mencionado en el anterior pasaje de Collingwood) estableció que sólo mediante el establecimiento de los hechos podía lograrse una historia "científica", dejando de lado cuestiones morales, religiosas o "valorativas" en general.

En consecuencia, señala Collingwood, la historia de finales del XIX y comienzos del XX quedó reducida a "historia política", pues las exigencias del programa positivista dejaban de lado el arte, la religión, la ciencia o la filosofía. Ni siquiera podían estudiarse cuestiones como la actitud de los pueblos medievales hacia la Iglesia o el papel de las emociones en los nacionalismos del siglo XIX. Al reducir la historia al establecimiento de hechos, cualquier valoración (del historiador o de los sujetos-fuente) queda fuera de la historia.

Sin embargo, como bien señala Collingwood (2000, 158-159), el concepto de *hecho histórico* supuso una seria dificultad para ser usado en el estudio de la historia. Los "hechos" que defendía la tradición positivista eran conocimientos dados de manera inmediata en la percepción, es decir, los datos empíricos de la tradición empirista. Los hechos históricos, en cambio, no se dan de manera inmediata, sino que el historiador los

construye (o reconstruye) a partir de los datos que tiene a su disposición y del método que use.

A raíz de esta dificultad, la escuela neokantiana de comienzos del siglo XX estableció una rígida separación entre ciencia e historia a raíz de la distinción kantiana entre el reino de la naturaleza y el de la libertad (ámbito de la acción humana). Windelband (1949, 311-328) y Rickert (1922, 55-65), establecieron una distinción entre la ciencia (reducida a la física) y la historia como dos ámbitos distintos. Las ciencias naturales fueron llamadas *nomotéticas* porque su fin era establecer leyes generales que mostraran la conexión entre los hechos. Las ciencias humanas (incluida la historia) se denominaron *ideográficas* porque su fin no era el establecimiento de leyes generales, sino la descripción de hechos individuales.

Dejando de lado las dificultades de considerar "científico" a un conjunto de conocimientos "individuales" (sin leyes ni principios generales), los filósofos e historiadores del siglo XX aceptaron en general que las leyes no podían ser usadas al estudio de la historia. El ataque más conocido al uso de leyes en la historia fue realizado por Karl Popper en su obra *Miseria del historicismo* (2006), en oposición a las teorías de la historia basadas en leyes y en una concepción determinista de los procesos históricos.

Popper señala correctamente que las leyes históricas son entendidas como las leyes que rigen el movimiento de los cuerpos (v.g. las de Kepler o las de Newton). Si bien en otras obras entiende la causalidad como una "tendencia" o "propensión" de ciertos fenómenos, estos conceptos dependen de las leyes que subyacen a tales fenómenos: "En mi opinión, una explicación causal de un cierto *acontecimiento específico* consiste en deducir una proposición que describa este acontecimiento, de dos clases de premisas: por una parte, de algunas *leyes universales,* y, por otra, de algunas proposiciones singulares o específicas que podríamos llamar *condiciones iniciales específicas*" (Popper, 2006, 139)[17].

[17] Esta tesis es desarrollada en *La lógica de la investigación científica* (1980, 57-69) y más ampliamente en *Un mundo de propensiones* (1992).

En consecuencia, la causalidad tiene como fin la predicción exacta de futuros fenómenos a partir de unas condiciones iniciales conforme a una regularidad natural. En base a esta concepción, Popper argumenta que la causalidad histórica, en tanto que conduciría a poder predecir sucesos futuros a partir del pasado implicaría una doctrina determinista del mundo humano.

Sin embargo, esta doctrina es imposible desde la teoría popperiana de la ciencia. Puesto que las teorías científicas son hipotéticas, no puede afirmarse que todo acontecimiento está determinado a ocurrir *necesariamente*. Al ser hipotéticas, las teorías siempre pueden ser falsadas o refutadas, de tal modo que ninguna teoría garantiza predicciones totalmente exactas (Popper, 1994, 64-109). Particularmente en la historia, Popper sostiene que se dan ciertas "tendencias" o "propensiones" de un fenómeno a otro, pero nunca leyes exactas[18].

A favor de Popper y de la escuela neokantiana, hay que decir que sus tesis aciertan respecto a las leyes de la historia. Los procesos históricos no pueden estudiarse como si fueran cuerpos en movimiento, pues obedecen a principios totalmente distintos. El físico puede establecer leyes que describan la velocidad de caída de un cuerpo, pero los procesos históricos no obedecen a dichas leyes. En este sentido, la tesis popperiana es correcta:

> La esperanza, en especial, de que un día podamos encontrar las «leyes del movimiento de la sociedad», de la misma forma en que Newton encontró las leyes del movimiento de los cuerpos físicos, no es nada más que el resultado de estos malentendidos. Puesto que no hay en una sociedad movimiento en algún sentido semejante o análogo al del movimiento de los cuerpos físicos, no puede haber tales leyes (Popper, 2006, 131).

Sin embargo, negar toda causalidad en los procesos históricos es muy problemático. Cuando un historiador estudia un periodo histórico y construye una línea en los acontecimientos, necesariamente tiene que

[18] "He intentado mostrar que las «direcciones» o «propensiones» que los historicistas discernen en aquella sucesión de acontecimientos llamada historia no son leyes, sino, de ser algo, tendencias. Y he apuntado por qué una tendencia, al contrario de una ley, no debe en general usarse como base de predicciones científicas" (Popper, 2006, 137).

recurrir a conexiones entre los distintos elementos. Por ejemplo, si alguien estudia el Imperio Romano o la Unión Soviética, necesariamente debe explicar cómo se desarrolló, cuáles fueron las causas de su surgimiento, y cómo acabó pereciendo.

El error que subyace a estos planteamientos es la confusión mencionada en el anterior apartado entre "causa" y "ley". Al igual que las teorías humeanas de la causalidad, estas tesis confunden causalidad con legalidad. Aciertan en que la historia no puede estudiarse mediante leyes, pero sería igualmente absurdo negar cualquier conexión causal en la historia. Como bien señala Carr (1984, 122-146), tan inasumible es un determinismo histórico basado en "leyes" como reducir la historia a una suma de hechos sin orden alguno. Dada la peculiaridad del conocimiento histórico, la cuestión reside en qué tipo de causalidad puede darse en el estudio de la historia.

4. LA CAUSALIDAD DE LOS PROCESOS HISTÓRICOS

Para determinar qué clase de procesos causales hay en la historia, hay que establecer qué entendemos por "historia". La historia, en cuanto ciencia, puede definirse como el estudio de ciertas "construcciones humanas" que se desarrollan en el pasado. Es decir, la "historia" no estudia la evolución de procesos naturales, como el clima de una zona geográfica, su actividad sísmica o las poblaciones de animales en un periodo determinado.

El objeto de la historia es lo que podemos llamar "mundo humano" o "civil", es decir, un tipo de entes que han sido "construidos" por el ser humano, como las instituciones políticas, las obras artísticas, las teorías científicas o filosóficas… En este sentido, el objeto de la historia no es un conjunto de "hechos" ocurridos en el pasado, sino más específicamente hechos que pertenecen al "mundo humano", en cualquiera de las designaciones que se la dado a este ámbito (mundo civil, reino del espíritu, reino de la cultura…).

El primero en desarrollar una tesis del conocimiento histórico en este aspecto fue Giambattista Vico (1668-1744), cuya gnoseología está orientada no solo a las ciencias naturales, sino también a las humanas.

De acuerdo con él, la mente humana sólo puede conocer aquello que es capaz de construir o fabricar (en sentido gnoseológico), es decir, el conocimiento consiste en hallar unos elementos y saber estructurarlos para dar lugar a "objetos": "Saber es componer los elementos de las cosas" (Vico, 2002, 134). A este principio lo denominó *verum esse factum*, es decir, "lo verdadero es lo hecho" (o más bien, "lo conocido es lo construido").

Esta tesis tuvo una cierta evolución a lo largo de sus obras. En *La antiquísima sabiduría de los italianos* solo Dios podía conocer plenamente la realidad, en tanto que Él la podía crearla o construirla. Al ser finito, el intelecto humano era incapaz de alcanzar el conocimiento divino, por lo que no podía conocer plenamente la realidad. En esta obra, Vico entiende el conocimiento humano en analogía con el divino, por lo que el *verum factum* se aplica propiamente a la mente divina (más que a la humana).

En cambio, en la *Ciencia nueva* la mente humana es estudiada en su desarrollo histórico. Aunque el hombre no pueda conocer plenamente la naturaleza por no haberla creado, en cambio sí puede conocer plenamente el mundo humano (que Vico denomina "mundo civil"), pues este ha sido creado por los hombres del pasado. En consecuencia, el estudio de la historia debe partir de los desarrollos históricos de la mente humana, es decir, de sus modificaciones a lo largo de la historia[19]. Esta tesis será aceptada por los hermeneutas del siglo XX en sus estudios de las "ciencias del espíritu"[20].

---

[19] "Este mundo civil ha sido hecho ciertamente por los hombres, por lo que se puede y se debe encontrar sus principios dentro de las modificaciones de nuestra mente humana. De ahí que cuantos reflexionan sobre ello deben quedar maravillados de que todos los filósofos intentaron seriamente conseguir la ciencia del mundo natural, del cual, como la ha hecho Dios, solo él tiene la ciencia; y olvidaran reflexionar sobre este mundo de las naciones o mundo civil, cuya ciencia podían alcanzar todos los hombres por ser ellos mismos quienes lo han hecho" (Vico, 1985, § 331).

[20] Así, por ejemplo, Dilthey sostiene lo siguiente: "Este mundo espiritual es la creación del sujeto captador, pero por otro, sin embargo, el movimiento del espíritu está dirigido a alcanzar un saber objetivo en ese mundo. Nos enfrentamos, pues, con el problema de cómo la estructuración del mundo espiritual puede hacer posible en el sujeto un saber de la efectiva realidad espiritual" (Dilthey, 2000, 109).

Mediante el estudio de las modificaciones de la mente humana, Vico propone hallar los principios que han regido el desarrollo de todas las naciones, así como las causas de su declive. Antes de profundizar en este tema, conviene hacer una aclaración. Podría pensarse que la filosofía viquiana intenta hallar las "leyes de la historia" al establecer los principios que rigen todas las naciones (como sostiene Popper, 2006, 126). Pero tal acusación es falsa, pues el planteamiento viquiano no establece "leyes" en el sentido de las leyes del movimiento, sino principios.

Los principios no son expresiones de una regularidad natural ni de una conexión necesaria entre fenómenos, sino conexiones entre conceptos. Por ejemplo, los principios de contradicción o de identidad, o incluso los axiomas de la geometría, son principios, no leyes. Vico no niega que cada civilización sea única, pero a su vez intenta descubrir ciertos aspectos que se dan en los orígenes de toda civilización. Concretamente él menciona tres: la religión, el matrimonio y los entierros de los muertos (Vico, 1985, § 333). Por tanto, no se trata de aplicar el modelo de explicación nomológica a la historia, sino de establecer los principios que rigen el desarrollo histórico.

Dada la peculiaridad del conocimiento histórico, la cuestión reside en determinar qué tipo de causalidad podemos encontrar en esta ciencia. La gran mayoría de filósofos de la historia concuerdan en que la causalidad histórica debe darse en el ámbito de la mente humana, pues al estudiar el mundo humano, son las acciones humanas las que causan todos sus procesos. Aunque el concepto de "acción humana" es muy amplio y ha sido muy tratado en filosofía o ciencias sociales, aquí basta con entenderlo como todo acto realizado por seres humanos con consecuencias prácticas.

Por tanto, todo tratamiento de la causalidad histórica debe partir de un concepto de "mente" que explique no solo los efectos de las acciones humanas (por ejemplo, declarar la guerra a otra unidad política), sino también las causas de dichas acciones. Así, por ejemplo, lo expresa Collingwood en su *Idea de la historia*:

> Por tanto, los procesos de la naturaleza se pueden describir con toda propiedad como secuencias de meros acontecimientos, pero los de la historia no. No son procesos de meros acontecimientos sino procesos de acciones, que tienen un interior que consiste en procesos de pensamientos, y lo que el historiador busca es estos procesos de pensamiento. Toda historia es la historia del pensamiento. […] La historia del pensamiento y, por lo tanto, toda historia, es la reactualización de pensamientos pretéritos en la propia mente del historiador (Collingwood, 2000, 249).

Sin embargo, a mi juicio gran parte de las teorías contemporáneas de la causalidad histórica (positivistas o hermenéuticas) han desembocado en aporías debido a un concepto inadecuado de "mente". La mente humana fue comprendida en su desarrollo racional y pleno, por lo que las acciones del pasado debían estudiarse atendiendo a un modelo causal de razones y acciones. A partir de las tesis de Collingwood, algunos pensadores como Dray (1957) o von Wright (1979, 157-195) intentaron desarrollar un modelo legaliforme de razones y acciones: para toda acción, un sujeto racional deberá haber actuado por x razón.

No obstante, este modelo cae en dos dificultades que lo hacen difícil de aplicar a los procesos históricos. Por un lado, acaban recayendo en la defensa de leyes en la historia, pues se interpreta la relación *razones-acciones* en términos de leyes causales (Ankersmit, 2014, 93-119). Por otro lado, presuponen una concepción "estática" de la mente humana en lugar de estudiarla en su desarrollo histórico. Tanto Dilthey con su "crítica de la razón histórica" como Collingwood caen en esta segunda dificultad.

En contraste, pienso que la teoría viquiana ofrece un modelo más adecuado de la mente humana. Aunque en *La antiquísima sabiduría* estudia la mente humana como algo estático, en analogía con la *res cogitans* cartesiana, en la *Ciencia nueva* es entendida de manera diacrónica. La mente no permanece idéntica a lo largo de la historia, sino que se va desarrollando y "modificando" durante cada ciclo histórico.

Vico distingue dos etapas en las que se desarrolla la mente humana. La primera es un momento poético (*sapienza poética*), donde la mente ejercita más sus facultades sensibles e imaginativas que las propiamente racionales. La segunda es un momento reflexivo o conceptual (*sapienza riposta*), donde la mente desarrolla sus facultades racionales y comienza

a comprender la realidad mediante conceptos y juicios. Mientras que en la primera configuración la mente crea imágenes o representaciones fantasiosas (v.g. la sabiduría civil es representada por Hermes, la fortaleza por Aquiles, la prudencia por Ulises…), en la segunda crea conceptos que dan lugar a una comprensión racional de la realidad (natural o civil).

En consecuencia, atender solo al momento reflexivo o conceptual es insuficiente para comprender los procesos históricos. Los textos más literarios o incluso religiosos requieren un modelo de la mente que se ajuste a la mentalidad de quienes lo compusieron, no solo en cuanto a sus costumbres particulares, sino en cuanto a un modo de pensar basado en fantasías e imágenes antes que en conceptos. Esto no implica que tales sujetos históricos fueran "irracionales", sino que su racionalidad se basaba en la imaginación, no en su intelecto.

Bajo esta teoría diacrónica de la mente, Vico desarrolla una teoría de la causalidad acorde con la historia. En *La antiquísima sabiduría*, en dependencia del *verum factum*, la causalidad es entendida como la acción de "efectuar" o "producir un efecto". Si nuestro conocimiento es una construcción u operación, la causalidad será nuestra capacidad de producir efectos para establecer una conexión causal. Esto no implica que la causa sea una conexión mental arbitraria, sino que para establecer en la realidad qué conexiones causales hay, la mente solo puede saberlo *produciendo efectos* a partir de ciertos fenómenos.

Aunque esta caracterización se ajusta a la "causa eficiente" en sentido clásico, Vico presenta las cuatro causas aristotélicas en su obra. "Las principales causas a que se atiende en la naturaleza son la materia y la forma, como en la moral el fin y en la metafísica el autor" (Vico, 2002, 150). Sin embargo, por cierta influencia del neoplatonismo y del ocasionalismo, en esta obra la causalidad es entendida como "creación" (de modo similar a Malebranche), por lo que solo Dios tiene poder causal en sentido estricto (Franck, 1999, 117-138).

No obstante, en su *Ciencia nueva*, la causalidad es desarrollada a partir de las modificaciones de la mente humana. Puesto que el mundo civil es construido por los hombres, es posible conocer las causas de las acciones humanas mediante las modificaciones de la mente (García Marqués,

1995, 144-146). No se trata de un modelo nomológico de razones y acciones, sino de entender la mente humana en su desarrollo histórico como causa del mundo civil. En este sentido, podemos establecer la causa eficiente dentro de la historia: aunque el ser humano no sea capaz de crear la naturaleza, si lo es de crear el mundo humano. Por tanto, los seres humanos son *agentes capaces* de crear instituciones políticas, obras artísticas, conocimiento científico o cualquier creación humana en general.

Ahora bien, dentro de la historia juegan un papel importante las *intenciones* de los agentes al obrar. El ser humano es capaz de crear imperios o Estados, pero cabe preguntarse *para qué* los crea. En este aspecto, aunque sea a nivel psicológico, la *causa final* juega un papel imprescindible en los acontecimientos históricos[21]. Aunque este tipo de causalidad fue la más desarrollada por Collingwood y sus discípulos, un modelo nomológico de razones y causas es insuficiente. Hay que estudiar con qué propósito los humanos crearon naciones, se imaginaron dioses o incluso desarrollaron las ciencias en determinados momentos históricos.

Dados estos dos tipos de causa, conviene aclarar si cabe hablar de *causas formales* en la historia. La causa formal refiere a lo que algo es, a sus notas o propiedades esenciales que nos permiten conocerlo. Evidentemente la historia, en cuanto a su objeto, no estudia formas "naturales", sino construcciones humanas. No obstante, también los "objetos históricos" pueden estudiarse en cuanto a su formalidad: pueden distinguirse las obras de arte de los utensilios artísticos, las *polis* griegas de los Estados-nación modernos, la ciencia aristotélica de la galileana… Aunque se trata de artefactos, unidades políticas o conocimientos científicos, pueden diferenciarse por una serie de rasgos. En consecuencia, las

[21] Aunque la causa final fue rechazada de la física e incluso de la metafísica racionalista (salvo Leibniz), continuó jugando un papel muy importante en la filosofía práctica. Hobbes, por ejemplo, para determinar las causas de las sociedades políticas, estudió el propósito por el que los hombres crean este tipo de sociedades mediante un pacto social. "La causa final, propósito o designio que hace que los hombres –los cuales aman por naturaleza la libertad y el dominio sobre los demás– se impongan a sí mismos esas restricciones de las que nos vemos rodeados cuando viven en Estados, es el procurar su propia conservación y, consecuentemente, una vida más grata" (Hobbes, 2014, 153).

causas formales juegan también un papel imprescindible en la historia, ya sea de las unidades políticas, del arte o de la ciencia.

Finalmente, cabe mencionar el papel de las causas materiales dentro de la historia. Históricamente, ha habido múltiples intentos de explicar el mundo civil mediante causas materiales, como la conexión entre clima y leyes civiles de Montesquieu o la relación entre la estructura socioeconómica y la superestructura mental o cultural en el materialismo histórico de Marx (e incluso en el materialismo cultural de Harris, con sus correspondientes diferencias).

Ciertamente, las causas materiales pueden explicar muchos acontecimientos históricos, como los cambios políticos surgidos por una enfermedad, desastres naturales, escasez de alimentos, crisis demográficas… En general, el contexto material puede propiciar el surgimiento de ciertos acontecimientos inesperables en otras circunstancias. No obstante, únicamente de las condiciones materiales no puede seguirse efecto alguno. Pueden propiciar, como digo, que surjan nuevas guerras o que caigan Estados políticos, pero dichos sucesos estarán provocados por otros agentes a los que las circunstancias habrán beneficiado.

Por motivos de espacio, no puedo detenerme en un análisis más desarrollado de la aplicación de estas cuatro causas a la historia. A modo de esbozo, aun con las dificultades que conlleva el conocimiento histórico por su dependencia de las fuentes y de los métodos de análisis filológico, una comprensión racional de cualquier periodo histórico requiere del uso de estas cuatro causas. Aunque sean causas "hipotéticas", para comprender por qué ocurrieron ciertos sucesos, es necesario indagar qué pudo causarlos e intentar establecer cuáles son más adecuadas a los datos que tiene el historiador.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos decir que las teorías que reducen la causalidad a ley (conexión necesaria, probabilística, de enunciados contra-fácticos…) son incapaces de explicar los procesos causales de las ciencias en general, y de la historia en particular. Recogiendo lo ya dicho, cabría destacar lo siguiente:

- Las teorías de la causalidad derivadas de la concepción humeana (causalidad como concepción necesaria) son insuficientes para explicar los procesos causales. Para entender por qué a un fenómeno A le sigue un fenómeno B, no basta con ofrecer criterios como la necesidad o la probabilidad. Bajo estos criterios, no pueden distinguirse claramente las conexiones causales de las coincidencias o conexiones accidentales. Por tanto, es necesario recurrir a conceptos como "potencia", "propensión" o "disposición" que explican como un individuo puede provocar un efecto en otro.

- Cualquier intento de reducir explicar la causalidad histórica mediante regularidades o leyes está condenado al fracaso. En eso aciertan tanto Popper como la tradición neokantiana. Sin embargo, es igualmente imposible construir un conocimiento histórico sin procesos causales. Es necesario postular conexiones causales que no sean meras conexiones arbitrarias entre fenómenos.

- En consecuencia, mi propuesta consiste en aplicar la teoría aristotélica de las cuatro causas a la historia, con todos los matices y modificaciones necesarias. Los desarrollos de Collingwood y de la hermenéutica han postulado un modelo causal entre razones y acciones, pero insuficiente por no atender al desarrollo histórico de la mente. Mediante la teoría de Vico de las modificaciones de la mente, pueden establecerse más adecuadamente las causas de las acciones humanas (no solo eficientes, sino también final y formal). Aunque también las causas materiales pueden intervenir en los procesos históricos, un reduccionismo a este tipo de causas es inadecuado. Evitando reducir la causalidad histórica a cualquiera de estos cuatro sentidos de causa, puede alcanzarse un conocimiento riguroso y sistemático dentro de los límites del conocimiento histórico.

6. REFERENCIAS

Ankersmit, F. R. (2004). Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora. Fondo de cultura económica.

Bunge, M. (1997). Causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna. Editorial sudamericana.

Carr, E. H. (1984). ¿Qué es la historia?. Editorial Ariel.

Carraud, V. (2002). Causa sive ratio. La raison de la cause, de Suarez à Leibniz. Presses Universitaires de France.

Collingwood, R. G. (2000). Idea de la historia. Fondo de cultura económica.

Descartes, R. (1995). Los principios de la filosofía. Alianza editorial.

Dray, W. H. (1957). Laws and explanation in history. Oxford University Press.

Dilthey, W. (2000). Dos escritos sobre hermenéutica. Istmo.

Ellis, B. (2002). The philosophy of nature. A Guide to the new essentialism. Acumen Publishing Limited.

Franck, J. F. (1999). La causalidad humana en la filosofía de la historia de Giambattista Vico. Universidad Católica Argentina. pp. 117-138.

García Marqués, A. (1995). Vico. Unidad y principio del saber. Nau libres.

Hobbes, T. (2014). Leviatán. Alianza editorial.

Hume, D. (1988). Investigación sobre el conocimiento humano. Alianza editorial.

Kistler, M. y Gnassounou, B. (2007). Dispositions and causal powers. Ashgate.

Koons, R. (2000). Realism regained. An Exact Theory of Causation, Teleology and the Mind. Oxford University press.

Lewis, D. (1974). "Causation". The Journal of Philosophy. pp. 556-567.

Mumford, S. y Anujun, R. L. (2011). Getting causes from powers. Oxford university press.

Nagel, E. (2006). La estructura de la ciencia. Paidós.

Ott, W. (2009). Causation & laws of nature in early modern philosophy. Oxford University press.

Popper, K. (1980). La lógica de la investigación científica. Tecnos.

Popper, K. (1992). Un mundo de propensiones. Tecnos.

Popper, K. (1994). El universo abierto. Un argumento en favor del indeterminismo. Post Scriptum a La lógica de la investigación científica II. Tecnos.

Popper, K. (2006). La miseria del historicismo. Alianza editorial.

Reichenbach, H. (1944). Philosophic Fundations of Quantum Mechanics. University of California press.

Reichenbach, H. (1971). The direction of time. University of California press.

Rickert, H. (1922). Ciencia cultural y ciencia natural. Espasa Calpe.

Russell, B. (2010). "Sobre la noción de causa". Misticismo y lógica y otros ensayos. Edhasa.

Vico, G. (1985). Principios de ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones (2 vol.). Ediciones Orbis.

Vico, G. (2002). Obras. Oraciones inaugurales. La antiquísima sabiduría de los italianos. Anthropos.

Von Wright, G. H. (1979). Explicación y comprensión. Alianza editorial.

Windelband, W. (1949). Preludios filosóficos. Figuras y problemas de la filosofía y de su historia. Santiago Rueda editor.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EJE TRANSVERSAL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

FRANCISCO JOSÉ CEDRÉS PEÑA
Grupo ARSDIDAS-ULL
E.P.S. San Juan Bosco – La Cuesta Tenerife

1. INTRODUCCIÓN

> En los viajes, la cultura se nos brinda de una manera fácil y natural, pero hay un fenómeno que tenemos **la obligación de difundir** que es sencillamente **enseñar** a **VER**, ya que el hombre tiene una infinita capacidad de adaptación y de información, para que pueda sentir el enorme gozo del análisis en la totalidad de las cosas y no **pasarse la vida mirando sin enterarse por no saber ver**.
>
> César Manrique, 1976.

La utilización del Patrimonio Cultural (PC) y su vertiente educativa, busca que a través de la valoración y conservación del patrimonio la sociedad entienda a este como algo que los identifica y define como habitantes de un lugar.

La palabra patrimonio es un concepto dinámico, al ser la respuesta que da la sociedad a un lugar y espacio concreto. Por tanto, el patrimonio no son solamente los vestigios que el tiempo nos lega. No debemos, por tanto, considerar el bien patrimonial como una obra de arte, estática y perenne. Esto desde el punto de vista de la didáctica y su campo de aplicación, convierten al patrimonio en una potente herramienta que nos permitirá trabajar de forma transversal en los currículos formativos. Es importante plantear la discusión sobre cómo insertamos el patrimonio en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser de la sociedad.

Buscamos por tanto a través de la necesaria educación patrimonial generar sinergias entre el bien o bienes patrimoniales y la sociedad a través

de sus educandos. Las ventajas que conseguimos con este vínculo quedan demostradas en este trabajo, donde la sensibilización y puesta en valor del patrimonio, en nuestro caso particular el patrimonio arquitectónico, aumenta al ser tratado desde las etapas formativas. Solamente así, el patrimonio se preservará y adquirirá sentido. De esta manera conseguiremos mejorar el presente y provocaremos un mejor entendimiento entre el pasado y el futuro.

Nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje aborda desde la perspectiva de la investigación, la inclusión de distintos aspectos del conocimiento y sus fundamentos patrimoniales en las distintas materias, tomando el entorno como punto de partida y los principios constructivistas del aprendizaje.

Palacio de Nava. Fuente propia

Establecemos como meta el desarrollo de una propuesta metodológica que permita al docente de cualquier área o materia y nivel educativo, el uso del patrimonio en general, y el arquitectónico en particular, como una fuente de recursos y conocimiento.

Este trabajo, en definitiva, propone un modelo de actuación para la sensibilización y puesta en valor del Patrimonio Arquitectónico. Pretendemos hacerlo abarcando las distintas materias de la enseñanza formal, actuando de modo transversal en sus contenidos.

Desarrollamos un modelo que posibilite la multidisciplinariedad y la transversalidad de las distintas áreas y materias curriculares. Para así establecer de forma creativa procesos de sensibilización que afectarán al patrimonio y la forma de entenderlo.

Alumna en el desarrollo de una actividad. Trabajo de campo. Fuente propia.

2. MOTIVACIÓN

La presente propuesta de trabajo viene motivada y nace de:

- Elaborar diseños didácticos que permitan abordar el patrimonio desde una óptica multidisciplinar y no solamente aplicable a materias como la historia.
- Generar sinergias entre los bienes patrimoniales y la comunidad en especial los jóvenes que conformarán la sociedad del mañana, buscando la identificación de estos con los elementos o componentes patrimoniales de su entorno.

- Una realidad educativa que no aborda o es reacia a estudiar, conocer y divulgar los elementos patrimoniales, interpretándolos solamente desde una significación histórica y artística, o hecho relevante, obviando su naturaleza cambiante y significativa.

Pretendemos, por tanto, establecer una nueva interacción con el patrimonio, que durante siglos ha estado asociado únicamente a los monumentos como expresión de la genialidad humana, y así mismo, ha estado estructurado en tipologías limitadas y limitantes como podían ser el patrimonio histórico, artístico, arqueológico, religioso o militar. Con una visión más actual, como apoyándonos en una perspectiva de carácter antropológico y sociológico, para actuar de forma transversal y multidisciplinar situamos al ser humano y su entorno como centro sobre el que pivota o gira el nuevo concepto del patrimonio.

La propia UNESCO dice que "el patrimonio es el legado que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras" (Convención de 1972 para la protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural), observamos como la componente social es imprescindible para la consideración del patrimonio. Solamente si la sociedad quiere, el patrimonio se mantendrá, se conservará y seguirá vivo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se hace necesario observar que la valoración del patrimonio y su conservación requiere de la acción de numerosos agentes tanto individuales como corporativos e institucionales que lo entiendan y comprendan como algo que nos identifica y define. Por ello, se requiere dotar de una sensibilidad tal, que haga que la sociedad entienda la importancia del patrimonio dotándolo así de un valor significativo.

Nos encontramos, muchas veces ante un sistema educativo que dice abordar la "educación integral", pero que no permite a los centros educativos ni al profesorado establecer variables o alternativas que generen sinergias entre el patrimonio, la escuela y por ende la sociedad presente y futura. Son precisamente estas últimas variables las que nos llevan a

diseñar distintos recursos didácticos que pongan en valor los conceptos patrimoniales.

No somos ajenos a la realidad educativa que no aborda o es reacia a estudiar, conocer y divulgar los elementos patrimoniales, interpretándolos solamente desde una significación histórica y artística, obviando su naturaleza cambiante y significativa.

2.1. Concreción

La palabra patrimonio nos refiere a un elemento que puede ser tanto un bien como un derecho, que de forma individual o colectiva pertenecen a una o varias personas, adquirir carácter de sociedad o naturaleza jurídica e incluso formar parte de un estado o nación.

Es sobre este conjunto de bienes patrimoniales que una nación acumula a lo largo de los siglos como consecuencia de su propia existencia y que, por distintos motivos, bien de caracteres artísticos, religiosos, arqueológicos o emocionales adquieren relevancia entre la sociedad y los individuos que la componen, convirtiéndolos así en elementos o bienes significativos.

Sin embargo, el patrimonio necesita de un apellido que permita una mejor comprensión, de un segundo elemento que le otorgue un mayor significado y que permita al usuario una mayor y mejor identificación del elemento y con el elemento. Como puede ser el caso de patrimonio inmaterial.

Sin duda alguna, en la actualidad se advierte un creciente interés por el Patrimonio Cultural y todo lo que le rodea, hasta el punto en que se ha convertido en un recurso social y político que influye de forma activa en la vertebración y sostenimiento de la sociedad convirtiéndose en un instrumento capaz de generar propuestas económicas que fomentan el desarrollo.

Estamos convencidos de que es necesario, por tanto, establecer medios y mecanismos de referencia, identificación y asimilación de los valores patrimoniales desde edades tempranas, para que de esta forma podamos preservar y valorar de forma adecuada el patrimonio cultural. Ya que la línea que lo establece es frágil y en muchas ocasiones carece de

estructura y obedece a una compleja sistematización de factores ajenos al mismo.

Nos apoyamos en este sentido, en la aportación de La Convención Marco del Consejo de Europa, sobre el valor del patrimonio cultural para la Sociedad, Faro 2005, toda vez que apunta un elemento de trascendental importancia para el presente concepto de patrimonio, tal es su vinculación con los Derechos Humanos. Convención, por otra parte, que tiene un anclaje en la Declaración de los Derechos Humanos para las generaciones futuras, Tenerife 1994 (Unesco - Equipo Cousteau - Univ. de La Laguna) donde por su génesis y su significado se asumió el derecho al patrimonio como un Derecho Humano, sostenido sobre la solidaridad intergeneracional, entendiendo la herencia como un proceso social y creativo, basada en los valores de la persona, las instituciones y las sociedades.

En definitiva, pretendemos, partiendo desde ese proceso social y creativo, generar metodologías transversales que se conviertan en una oportunidad para diseñar, desarrollar, establecer y evaluar un "instrumento" para el aprovechamiento integral y la puesta en valor del conjunto patrimonial.

En consecuencia, favorecer el conocimiento, la identidad cultural, y, por ende, aumentar la concienciación sobre el respeto al patrimonio y al medio ambiente. Se busca que de esta manera tanto el educando como los docentes participen de forma conjunta en el concepto y valor patrimonial para que pueda ser asimilado por el conjunto de la sociedad como algo propio.

La necesaria intervención, puesta en valor y uso del patrimonio generarán acciones que revertirán en su tutela y conservación, contribuyendo de esta forma al fortalecimiento y desarrollo de las capacidades propias del individuo. De esta manera conseguiremos mejorar su entorno y provocaremos un mejor entendimiento entre el pasado y el futuro.

Alumnado trabajando una actividad patrimonial. Fuente propia.

2.2. La educación patrimonial

Desde el estudio del patrimonio se pueden acometer otras enseñanzas o disciplinas académicas que de forma "casi natural" surgen a través de la educación del patrimonio. De esta forma fijamos la idea de establecerlo como eje vertebrador de la enseñanza formal.

En este caso concreto, el estudio de la didáctica del patrimonio arquitectónico en la ciudad de San Cristóbal de La Laguna nos ha permitido descubrir la íntima relación que con el paso del tiempo estos bienes han guardado convirtiéndose en una vasta fuente de conocimiento.

La educación patrimonial lleva implícita la didáctica del patrimonio: qué, cómo y para qué enseñar patrimonio, con el objeto de permitir el conocimiento desde la realidad actual que lo arropa, de cómo surgió, analizando y verificando todos aquellos elementos patrimoniales tanto tangibles como intangibles que sirven como fuente y testigo de manera simultánea.

Como define Aznar Vallejo (2020) “la nueva conceptualización del patrimonio se establece entendiéndolo como un hecho global, construido a través de la experiencia de su condición y de su lugar, en cada tiempo y sociedad” (p.92). En base a esta definición podemos considerar que las sociedades son cambiantes, transforman las ciudades, pero los elementos patrimoniales perduran y quedan en el tiempo, partiendo de esta premisa, consideramos sin ningún tipo de dudas, la necesidad de conocer, estudiar y valorar nuestro patrimonio.

No siempre el valor patrimonial está asociado a un valor arquitectónico, pero sí a un valor que podemos calificar de sentimental para el conjunto de la sociedad, lo que otorga relevancia significativa en su entorno y genera sinergias con el mismo. Cabría aquí el ejemplo de un edificio que albergaba una escuela que con el paso del tiempo ha sido el punto de unión de distintas generaciones con su entorno. El edificio puede carecer de relevancia arquitectónica pero el simple hecho de su existencia y la vinculación de distintas generaciones con el mismo le otorgan la relevancia suficiente como para considerar su valor patrimonial.

Factores tales como, las distintas procedencias de quienes conforman una sociedad, la situación socio económica, los materiales del entorno, la climatología o la propia manera de entender la vida y las relaciones personales, influyen en la arquitectura, en cómo hacerla y su utilidad. Por tanto, si se hiciese un estudio sobre los elementos arquitectónicos de valores como el urbanístico, el sentimental o de tipo etnográfico, observaríamos que adquieren dimensiones significativas que permiten el estudio de distintas disciplinas. Considerando lo anteriormente expuesto, podemos concluir que este elemento patrimonial de carácter arquitectónico supone una forma de conocimiento que nos sirve como arranque de la educación patrimonial, y es el asunto que nos ocupa.

En el análisis de la arquitectura patrimonial entra en juego la dicotomía entre el concepto de uso y el de pensamiento para identificar al elemento arquitectónico como un monumento. Es de esta última idea de la que pretendemos huir, aunque podemos considerar este concepto en algunos edificios, la realidad nos indica que, es necesario que la memoria siga reconociendo aspectos del objeto y que las nuevas generaciones sientan aprecio por este, puesto que, si no se le tiene cariño, no se le conoce, no

se aprecia, entonces carece de valor significativo y está abocado a su desaparición.

Ante la cuestión ¿es posible la sostenibilidad sin sustentabilidad? La respuesta es que no. Los recursos económicos hacen que la sociedad se implique entendiendo y asumiendo el patrimonio como propio. Se conserva mejor lo que han conservado y mantenido los ciudadanos. Por tanto, debemos sensibilizar a la sociedad para que se identifique y reconozca el patrimonio, sus espacios, así se podrá respetar y mantener el patrimonio. Nadie valora lo que no conoce. Lo auténtico del espacio: el olor de las flores, el ruido del agua, la luz, etc. Dan identidad y continuidad a las posibles intervenciones que se realizan sobre el patrimonio, manteniendo así los valores significativos que justifican de esta forma la propia intervención.

Es necesario, por tanto, distinguir entre la curiosidad y el interés por el bien patrimonial. Hay que activar la sensibilidad de la administración y de la sociedad en general. El patrimonio solamente adquirirá valor significativo si lo aceptamos al igual que nuestra historia.

3. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO

La realidad nos muestra como por los motivos anteriormente expuestos, pasan desapercibidos entre la población y solamente reparamos en ellos cuando algún hecho, digamos de carácter singular, ocurre o sucede a su alrededor o entorno más inmediato.

Es necesario dar origen a una serie de estrategias metodológicas que sean de utilidad, partiendo de un análisis sobre cuál es el nivel de conocimiento, implicación e identificación existente en la sociedad sobre el patrimonio histórico y de dónde parten o surgen estos niveles. El objetivo final de estas será establecer desde la didáctica herramientas que ayuden a identificar, entender y valorar cuáles deben ser los elementos para conocer el Patrimonio Arquitectónico de la ciudad. Cómo se originó, su influencia en la sociedad y cómo se ha desarrollado hasta nuestros días. Pretendemos hacerlo desde la enseñanza formal, ya que los valores por los que un elemento, un bien o conjunto de ellos, adquiere

carácter patrimonial son a priori transversales en los distintos ámbitos educativos.

Como beneficio derivado directamente de este trabajo, plantearemos mecanismos que permitan una sensibilización del patrimonio y su influencia en el entorno a edades tempranas, con lo que aseguraremos una supervivencia, respeto y mejor identificación de los bienes patrimoniales.

Buscamos, por tanto, una reinterpretación o cambio del concepto patrimonio. Donde pasemos de su veneración a convertirlo en un recurso activo para producir beneficios de todo tipo para cada uno de los ciudadanos a nivel individual y para la sociedad en su conjunto (Aznar Vallejo, La dimensión formativa en la socialización del Patrimonio, 2020).

De esta manera, poniendo al alumnado en el centro de la metodología de la didáctica patrimonial, conseguiremos una acción docente que en base al concepto de patrimonio establezca una mejor relación del objeto con el entorno y su historia, interactuando así con la sociedad. Todo ello lo conseguiremos con acciones que:

- Promuevan el debate y el descubrimiento.
- Propicien la divergencia.
- Fomenten la creatividad con los contenidos de aprendizaje.
- Establezcan el papel que el patrimonio va a jugar en el futuro.
- Desarrollen la valoración y el juicio crítico.

Se corre el riesgo o el peligro de primar el turismo y el comercio bajo la premisa de la sostenibilidad, legitimando de esta forma intervenciones que desnaturalizan el objeto y por ende el entorno provocando que los ciudadanos no reconozcan el espacio, que no lo vivan, disfruten y entiendan como suyo.

Debemos, consecuentemente, aprender a educar a la sociedad y a enseñar la ciudad a sus habitantes y visitantes. Para ello debemos educar la mirada. El simple gesto de levantar la cabeza, ya nos permite ver la ciudad, si además elevamos la mirada podemos, de esta forma, mejorar y fomentar la sensibilidad del espectador, el viandante.

Desde la didáctica del patrimonio cultural podemos enseñar distintas materias como las matemáticas, física, historia, entre otras,

estableciendo relaciones entre sí, y el tejido arquitectónico de una ciudad, pueblo o villa. Determinando la forma y naturaleza en la que una sociedad se ha desarrollado y conformado su identidad y forma de ser. Aspectos estos que identificaran la ciudad. Ante la cuestión retórica ¿Los tiempos cambian? Es la sociedad la que provoca el cambio en el tiempo y con este, la interpretación del patrimonio y su valoración.

Superado ya en el tiempo la visión decimonónica que se tenía de los elementos patrimoniales, que atribuía solamente valores estéticos o el simple hecho de su conservación como objeto de colección. Nos encontramos con el fenómeno del Patrimonio Cultural. La identificación del problema parte de la observación, desde la propia experiencia profesional, sobre la poca o nula relevancia que el patrimonio histórico arquitectónico tiene en la sociedad y como aparentemente este comportamiento surge de la nula presencia del concepto patrimonio en los currículos de las distintas áreas de enseñanza obligatoria y formal en nuestro sistema educativo.

Tras un trabajo previo de análisis de los currículos con la finalidad de descubrir o redescubrir cómo y de qué manera el patrimonio se hace presente en los mismos. Nos sorprenderá como la premisa inicial de que el patrimonio no está presente en la enseñanza es errónea, sin embargo, nos encontraremos con que, formando parte del currículo, la no concepción de este como un elemento relevante por sí mismo para la sociedad ha hecho que pierda significativamente su valor.

Sin duda alguna, el currículum es uno de los elementos que mayor potencial ofrece a la comunidad educativa para interactuar de una forma transversal y así conseguir una puesta en valor del elemento patrimonial. Generamos, en consecuencia, una vinculación emocional en el alumnado al tomar como próximo o cercano estos elementos, adquiriendo así mayor interés sobre el mismo.

La necesaria intervención, puesta en valor y uso, en nuestro caso educativo, del patrimonio, generará acciones que revertirán en su tutela y conservación, contribuyendo de esta forma al fortalecimiento y desarrollo de las capacidades propias del individuo. De esta manera conseguiremos mejorar su entorno y provocaremos un mejor entendimiento entre el

pasado y el futuro. Para ello haremos uso de todos los recursos patrimoniales y así, actuando de forma transversal, haremos una puesta en valor de estos.

Buscamos que tanto el educando como los docentes, participen de forma conjunta en la construcción social del concepto de patrimonio en el que la expresión "puesta en valor" pasa a ser una realidad como sinónimo de activación o actuación patrimonial, resaltando la diferencia entre poner en valor (o valorar simplemente) determinados elementos patrimoniales, y activarlos o actuar sobre ellos de alguna forma (Prats, 2005). Para así conseguir que sea asimilado por el conjunto de la sociedad como algo propio.

4. METODOLOGÍA

Lo que se ha hecho es profundizar en las distintas consideraciones en la utilización del patrimonio como fuente de enseñanza y metodología, varias son las áreas de aplicación más directa y de mayor relevancia en el patrimonio arquitectónico.

En un primer examen se ha puesto de manifiesto un **panorama fragmentado,** así nos encontramos con una disección del elemento patrimonial en tres bloques fundamentales e interrelacionados. El análisis como objeto construido, como fuente histórica y como hecho social que permite su uso como elemento o fuente didáctica.

Huimos de posiciones monolíticas y convertimos el proceso de aprendizaje en dinámico. Esto permitirá que desde etapas tempranas se creen sinergias entre el patrimonio y la sociedad. Sin duda nos encontramos frente a un elemento complejo que permite su análisis en función de distintas realidades o perspectivas.

Mediante el desarrollo de los trabajos constatamos que el patrimonio arquitectónico sirve como fuente de recursos y nos aporta todo el potencial educativo que tiene, para ello es necesario que las distintas propuestas metodológicas y didácticas que desarrollemos sean de carácter investigativo, multidisciplinar y crítico, lo que conducirá a una revalorización del elemento patrimonial e identificación social del mismo.

4.1. Objetivo metodológico

Convertir el aprendizaje significativo en un elemento lúdico que se aparta del convencionalismo para transformarse en una metodología activa que pone al alumno en el centro y le hace participar siendo el profesor un acompañante de lujo.

Considerando el enfoque interdisciplinar del patrimonio como eje vertebrador, las distintas metodologías a emplear son las siguientes: método expositivo o lección magistral participativa, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, rutinas de pensamiento, aprendizaje basado en proyectos, clase invertida o flipped classroom, compara y contrasta, entre otras.

No existe una única metodología adecuada, insisto en esta idea fundamental, la mejor será sin duda alguna, aquella o la combinación de estas, que permitan alcanzar el mayor número de objetivos posible al final de la actividad.

Alumnado durante el desarrollo de la actividad. Trabajo de campo. Fuente propia.

4.2. Diseño metodológico

En un análisis general de estas metodologías observamos que toman el binomio enseñanza-aprendizaje como base, a partir de la cual, se producen las distintas interacciones tanto entre iguales como con el medio, generándose así sinergias que conformarán el proceso de aprendizaje y que llevarán al alumno a la reflexión personal conduciéndolo hacia el conocimiento.

No nos alejamos así de la idea de aprendizaje constructivista donde desarrollaremos actitudes como el sentido crítico, la creatividad y la autonomía personal, consiguiendo con todo ello, el conflicto cognitivo y conductual, por tanto, el aprendizaje.

En la investigación se han desarrollado diversas experiencias de aula para distintas materias, teniendo como elemento central la didáctica del patrimonio arquitectónico. Para ello hemos incidido tanto en el trabajo con el profesorado como con los alumnos, en este caso de enseñanzas medias y con materias tan dispares como los idiomas, la plástica o las matemáticas.

Las distintas unidades didácticas desarrolladas parten de un análisis previo del currículo de la asignatura y la posible interacción de elementos patrimoniales en el mismo que pudiesen ayudar a conseguir los objetivos de aprendizaje. Una vez identificados se establecieron distintas acciones o propuestas de carácter multidisciplinar con la finalidad de conseguir los objetivos.

En todos los casos se observó que el uso del elemento patrimonial ya se venía empleando sin percatarse el docente de esto, lo que indicaba que no se prestaba atención real al bien patrimonial, sino que su uso carecía de significación o relevancia.

En un análisis global de los resultados de las distintas unidades con las que se ha interactuado, los resultados obtenidos son:

- El desarrollo de la unidad didáctica del patrimonio, pretende ser una propuesta metodológica organizada que permita al docente trabajar los distintos conceptos propios de la materia que imparte a través de los elementos del patrimonio arquitectónico.

- Esta unidad didáctica, está concebida desde un punto de vista global, lo que la convierte en una herramienta didáctica de carácter interdisciplinar y transversal. Buscamos así el propiciar y generar una educación de carácter integral en el alumnado.

- La intencionalidad es clara, pretendemos que el alumnado sienta curiosidad por el medio que le rodea, de tal forma que le genere intereses que contribuyan a su enriquecimiento personal y mejorar o completar su aprendizaje.

- Podríamos decir que el trabajo de unidades didácticas con el patrimonio genera cultura y educación, aspecto este que consideramos indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje al potenciar la imaginación y desarrollar la sensibilidad.

- Contemplamos también que estas unidades didácticas sirven de puente entre el aula y la sociedad. Lo que provocará en el alumnado la necesidad de conservación y el respeto por el medio, siendo más conscientes de su entorno patrimonial.

- Hemos establecido metodologías transversales y longitudinales que han demostrado ser una oportunidad para diseñar, desarrollar, establecer y evaluar un "instrumento" para el aprovechamiento integral y la puesta en valor del conjunto patrimonial. Esta puesta en valor social permitirá una mejor conservación, ya que guardaremos mejor lo que han conservado y mantenido los ciudadanos. Así adquiere valor significativo.

- El uso de esta propuesta metodológica no está restringido o es exclusivo de la enseñanza formal. Precisamente su diseño permite que pueda ser usado o considerado como aglutinante de actividades fuera del aula o de jornadas de divulgación patrimonial, entre otras.

5. CONCLUSIÓN

La propuesta de trabajo que presentamos se concreta en un estudio y análisis de los distintos currículos y metodologías para establecer un modelo didáctico de educación patrimonial, tomando como base el patrimonio construido, que desarrolle una actuación transversal de los valores patrimoniales y pueda ser extrapolable a la enseñanza o didáctica de otros elementos patrimoniales. Los objetivos que se proponen de carácter general son:

- Resaltar la importancia del patrimonio y su influencia en el entorno.
- Estudio e implementación de estrategias y actuaciones para una efectiva participación transversal e interdisciplinar de la puesta en valor del patrimonio arquitectónico.
- Establecer medios y recursos para una comunicación productiva y real del patrimonio cultural como generador de una nueva conciencia que ayude a entender nuestra cultura y como ha influenciado en ella.

Entendemos que en la enseñanza formal no existe de forma explícita y clara el concepto de patrimonio arquitectónico y la importancia de este como base para poder comprender nuestro comportamiento como sociedad desde el punto de vista antropológico, es decir, las realidades culturales y sociales del ser humano.

Este trabajo aspira a estudiar y desarrollar un modelo que posibilite la interdisciplinariedad y la transversalidad de las distintas áreas y materias curriculares. Para desde la didáctica del patrimonio, establecer de forma creativa, procesos de sensibilización que afectaran a corto, medio y largo plazo, al patrimonio y la forma de entenderlo. De tal forma que se favorezca la generación y desarrollo de los contenidos académicos y su interdisciplinariedad.

Establecemos que para el uso del patrimonio como elemento didáctico:

- El proceso educativo debe realizarse mediante un diseño metodológico abierto, participativo y multidisciplinar donde el

producto final es resultado de la interacción de distintas materias lo que generará unas sinergias entre docentes que redundarán en beneficio del alumno y su visión del patrimonio.

- Defendemos el desarrollo de una metodología y un marco conceptual orientado al conocimiento del patrimonio arquitectónico. Redefiniendo los objetivos y contenidos que cada materia debe abarcar, haciendo de la acción educativa un medio para fomentar la reflexión personal y el espíritu crítico.

Sin duda, el estudio del patrimonio nos ha ido proporcionando distintas evidencias que la puesta en práctica de "su didáctica" a través de los ejercicios propuestos en el aula, nos ha plasmado una visión más real en la que:

- El patrimonio en general y el arquitectónico en particular es un elemento activo para el sistema educativo, que permite y facilita el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar entres distintas etapas, materias y módulos.

- El uso del patrimonio como vehículo educativo permite una mayor sensibilización e identificación de la sociedad con el bien, aumentando el sentimiento de pertenencia haciéndolo más cercano.

- La supervivencia del patrimonio pasa por su puesta en valor y por su utilidad, lo que le convierte en un bien en constante transformación, que debe ser capaz de adecuarse a las exigencias de los nuevos tiempos sin perder su esencia. Solamente así la sociedad se identificará con él y hará que perdure en el tiempo.

- El patrimonio arquitectónico es algo más que simples monumentos. Es un "contenedor" que nos permite estudiar no solamente su estilo arquitectónico, sino que nos presenta elementos relacionados con la sociedad, la cultura, la lengua propia y extranjera, la historia, la filosofía, la ciencia en todas sus ramas, de tal forma que, de manera multidisciplinar o por sí solo se genera un recurso de fuente de conocimiento inagotable.

– El patrimonio en general y el arquitectónico en particular se ha revelado como un elemento capaz de generar riqueza, al ser un vehículo generador de empleo para dar a conocerse y mostrarse.

Alumno desarrollando la actividad. Trabajo de campo. Fuente propia.

6. REFERENCIAS

Alemán de Armas, A. (2008). *La Laguna 28º 29' N, 16º 18' O.* Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Mapfre Guanarteme.

Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Council for cultural cooperation.

Ávila, R. M., & Mattozzi, I. (2009). XX Simposio Internacional de didáctica de las ciencias sociales. *La didáctica del patrimonio cultural y la educación de la ciudadanía europea.* Bolonia.

Aznar Vallejo, F. (2013). La dimensión formativa en la nueva conceptualización del patrimonio. *Biosfera*, 38-41.

Aznar Vallejo, F. (2020). La dimensión formativa en la socialización del Patrimonio. *MASF journal nº 03*, 89-103.

Balbuena Castellano, L. (2010). *Guía matemática de San Cristóbal de La Laguna.* San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España: Fundación CICOP.

Calzado Almodóvar, Z., Durán Domínguez, G., & Espada Belmonte, R. (2019). *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI.* Badajoz: Fundación Caja Badajoz.

Cenzual Venancio, J. L., Larraz Mora, A., Rodríguez Ramos, J. M., Rosa Arrocha, F. J., Fernández Matrán, M. Á., & Ordóñez Cano, A. (1996). *Guía del centro histórico de San Cristóbal de La Laguna.* Arafo: Fundación CICOP.

Correa López, M. J. (2003). *Consideración didáctica de la noción de Patrimonio cultural en su enseñanza. A propósito de la identidad.* Cuenca, España: Asociación de profesores de didáctica de las ciencias sociales.

González Carrillo, W., & González González, W. I. (2008). *Generalidades sobre la conservación del patrimonio.* Santa Cruz de Tenerife, España: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Santa Cruz de Tenerife.

Guerra Cabrera, J. I. (2001). *La plástica y el medio ambiente: Propuesta de isntrumentalización metodológica de la Educación Artística en Infantil y Primaria y su interacción en el desarrollo curricular.* San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna.

Michalinos, B. Z. (2011). *Teaching Contested Narratives.* Cambridge: Cambridge University Press.

Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de antropología social*, 17-35.

Roy, U. D. (2008). *Heritage that Hurts: Interpretation in a postmodern world». In The heritage reader.* Londres: Routledge.

Tim, C. (2005). *European democratic citizenship, heritage education and identity.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

GUÍA PARA EL APRENDIZAJE BASADO EN CASOS. APLICACIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente es un claro objetivo en nuestras universidades en la actualidad, especialmente incentivada desde el giro que supuso la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior y los procesos que se han derivado en los últimos años. Desde las universidades se promueven procesos de innovación educativa mediante convocatorias y financiación de proyectos que pretenden contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, la formación y preparación docente en nuevos métodos. Se ha dedicado especial atención a la incorporación de las TIC en la formación del profesorado con convocatorias y recursos específicos.

Las transformaciones en el profesorado universitario en las últimas décadas enfatizan las metodologías activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y definen un profesorado como conductor de ese aprendizaje, lo que supone nuevos retos para el ejercicio de la profesión docente (Torra Bitlloch y Esteban Moreno, 2012).

La valoración que tiene el estudiantado de las competencias docentes también es una fuente de atención para las universidades, así como para el profesorado que considera relevante la revisión y mejora de su ejercicio profesional. Según un estudio en el que participaron 15 universidades españolas, las competencias docentes mejor valoradas son: 1) la competencia comunicativa, que se concreta en explicar de forma clara los contenidos de la asignatura; 2) la competencia interpersonal, en un sentido de motivar estudiantado en su proceso de aprendizaje; 3) la

competencia metodológica, en relación a utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje y procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura (Abadía et al., 2015). Estas tres competencias, comunicativa, interpersonal y metodológica, resultan relevantes para proponer nuevos proyectos de innovación docente, como el que presento en este capítulo.

La adquisición de una competencia docente metodológica que se ajuste lo más favorablemente al contexto de la docencia que impartimos debe perseguir como finalidad, según mi opinión, un equilibrio que interrelaciona los contenidos de la asignatura, en un plan de estudios determinado, y el perfil del estudiantado. A partir de esta consideración y mi compromiso con revisar y renovar mi ejercicio docente, me planteé el desarrollo de una innovación docente, que es innovación educativa en un sentido más amplio.

La propuesta que presento se basa en el desarrollo de la metodología conocida como Aprendizaje Basado en Casos o Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem-Based Learning* en inglés) y se concreta en la aplicación de una "Guía de Aprendizaje Basado en Casos". Para ello este capítulo se estructura de la siguiente manera: primeramente, se exponen los objetivos que han impulsado dicha propuesta, como objetivos generales y específicos. Seguidamente, se expone la metodología utilizada atendiendo a los contenidos de la asignatura y el perfil del estudiantado. A continuación, los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología para llegar a un siguiente apartado de discusión y conclusiones.

2. OBJETIVOS

Esta propuesta de innovación docente parte de unos objetivos de carácter general que los siguientes:

- Promover una actitud proactiva en el estudiantado en su aprendizaje.
- Promover la responsabilidad para desarrollar un aprendizaje colaborativo.

- Posibilitar al estudiantado un mayor conocimiento de la realidad socioeducativa y de las problemáticas que llegan a las escuelas.
- Incentivar la discusión y el análisis crítico de estas problemáticas mediante el aprendizaje basado en casos.

De manera más delimitada, teniendo en cuenta el contexto de la propuesta, que se concreta en la asignatura de Sociología de la Educación en los estudios de Magisterio, se plantean unos objetivos específicos:

- Conectar el trabajo de estudio de caso con los contenidos teóricos de la asignatura y los conceptos sociológicos clave para reforzar la mirada sociológica.
- Promover la interpretación de las problemáticas que ocurren en el entorno escolar como problemáticas socioeducativas, en tanto que, construidas socialmente, y no únicamente como efecto de factores educativos o pedagógicos aislados de la realidad social.
- Concienciar al estudiantado de Magisterio de la importancia de la confidencialidad y la protección de datos como parte del código deontológico de su futura profesión ante posibles problemáticas del alumnado.
- Incentivar la corresponsabilidad tanto en el aprendizaje autónomo, como también en el la evaluación favoreciendo su participación en una coevaluación justificada de la exposición de los compañeros y compañeras.

3. METODOLOGÍA

Lecturas realizadas sobre esta metodología nos permiten conocer cómo el aprendizaje basado en casos o aprendizaje basado en problemas es una opción de renovación docente en el ámbito universitario (Fuentes y Muñoz, 2015; Font, 2016; García González, 2017; Lozano-Ramírez, 2020). Concretamente en la docencia de Sociología de la Educación también se ha aplicado anteriormente con buenos resultados para acercar

la comprensión de la realidad educativa mediante la sociología (Elias et al., 2014).

En la aplicación de esta metodología se puede optar en una doble modalidad: que sea el o la docente quien seleccione los casos de estudio o que sea el propio estudiantado quien obtenga los casos. La primera modalidad es bastante frecuente, quizás más que la segunda, y se han llevado a cabo experiencias con resultados alentadores. La selección de casos puede responder a varios criterios (Fuentes y Muñoz, 2015) como son: a) autenticidad, en el sentido que contengan un nivel alto de realismo, presentando una historia que expone un problema real o realista mediante la descripción de datos, sucesos, acontecimientos y condiciones creíbles para dar a entender que el problema ha ocurrido o podría ocurrir; b) apertura, en el sentido que permite llevar a cabo una reflexión que lleva a formular preguntas para desarrollar el pensamiento crítico y promover una discusión abierta con posibles diferentes puntos de vista; c) interés, en el sentido de encarar nuevos temas y problemáticas, conceptos y desarrollar competencias importantes para la etapa académica, pero también para un futuro profesional. El interés por el caso propuesto se suscita a partir de la narración de la trama, el argumento, los personajes que intervienen y sus vivencias que deben resultar verosímiles.

La metodología docente de aprendizaje basado en casos requiere de una forma de estar del docente con un papel fundamental como facilitador. Su papel se define también en clarificar aspectos de la problemática aportando conocimiento y referentes bibliográficos para su profundización por parte del estudiantado.

> El facilitador ha de ser consciente de las ideas clave, teorías, principios, procedimientos y actitudes que pueden ser apropiados para abordar el caso y los problemas susceptibles de estudio, y pensar en posibles secuencias para una adecuada profundización en el análisis, pero sin manipular para conducir a respuestas que los participantes no elaboren, sino incitando continuamente a la reflexión (Fuentes y Muñoz, 2015:7).

La finalidad principal del aprendizaje basado en casos o en problemas consiste en explorar una situación problemática utilizando estrategias para reflexionar sobre ella, como sostiene Antoni Font (2016). Siguiendo a este autor, el objetivo que persigue este tipo de metodología

es formular hipótesis explicativas e identificar necesidades de aprendizaje vinculadas con los contenidos y objetivos de la asignatura o curso. El estudiantado tiene que aprender a identificar principios y conceptos que pueden aplicarse a ese caso y también a otros problemas similares.

El aprendizaje basado en casos no se limita a su aplicación concreta y particular, por tanto, sino a su potencial en la identificación de elementos, características y posibles respuestas a una problemática que puede repetirse, de manera más o menos similar, en un futuro. De ahí su potencial como aprendizaje y adquisición de competencias para un futuro profesional porque se anticipa un aprender a mirar y a entender la realidad social a través de la práctica de la reflexión, el pensamiento crítico y la identificación de elementos que intervienen de manera más visible y menos explícitamente.

El papel del docente como facilitador, como me he referido anteriormente, también puede entenderse como vehiculador: hace llegar al estudiantado al aprendizaje, vehiculando la reflexión sobre la problemática y animando a profundizar sobre ella, alejándose de la visión más tradicional de proveer conocimiento de manera unidireccional.

> Se pretende que el aprendizaje basado en problemas sea una modalidad de aprendizaje autodirigido. Los estudiantes se organizan en grupos de aprendizaje acompañados de un tutor. La función del tutor en una estrategia de aprendizaje por problemas tiene poco en ver con los docentes clásicos y con los tutores a los que estamos acostumbrados. No es un vehiculador de información sobre los contenidos del curso, aunque puede ser –si es una persona experta y actúa adecuadamente– un buen recurso de aprendizaje. Tampoco es un simple consejero que orienta o asiste a los estudiantes en temas de su formación (Font, 2016: 8).

Considero fundamental insistir en este papel del docente como facilitador y vehiculador del aprendizaje, que puede ser más o menos autodirigido por parte del estudiantado, pero sí que es relevante que en la aplicación de esta metodología de innovación el o la docente reflexione sobre su práctica y su rol. Debería de tener disponibilidad a: a) saber estimular al estudiantado para implicarse en el conocimiento de la problemática o caso; b) no juzgar de manera negativa el desconocimiento por parte del estudiantado sobre la problemática estudiada; c) animar a enriquecer el conocimiento conceptual del caso en el estudiantado; d)

incentivar el trabajo colaborativo desde el respeto y la implicación equilibrada de todos los miembros del grupo de trabajo. Este último aspecto es una cuestión delicada en los últimos años que está generando un cierto malestar entre el profesorado y también entre el estudiantado por la proliferación de los trabajos en grupo. Desde esta propuesta se insiste en la aplicación

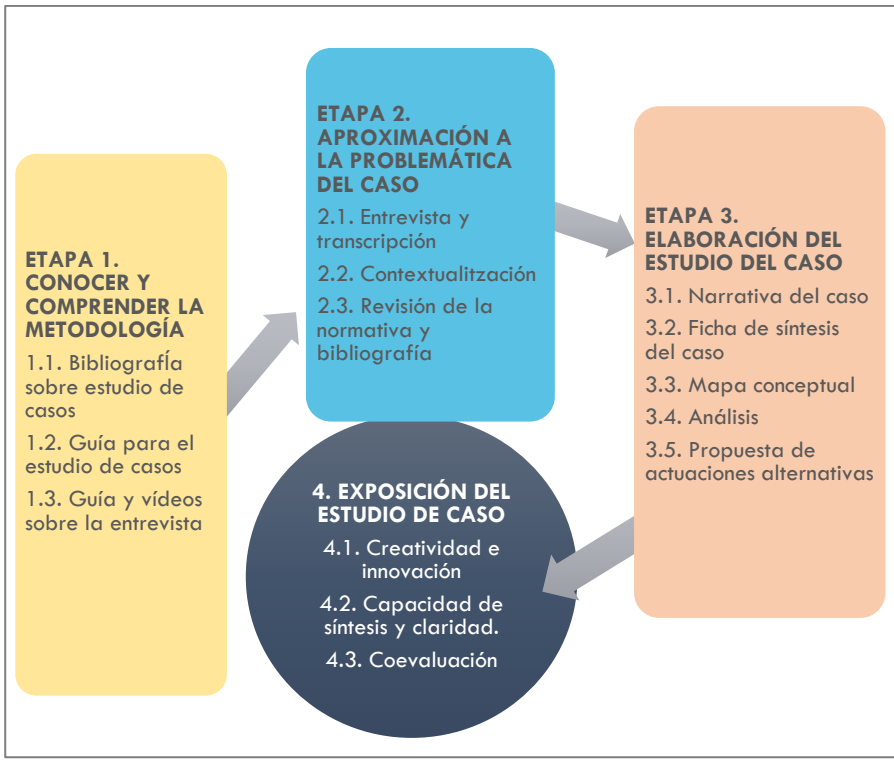
En la aplicación concreta de esta metodología, a través de un trabajo colectivo y colaborativo de estudio de casos, se pretende promover otro tipo de percepción en el estudiantado sobre las posibilidades de aplicación de la sociología en el campo educativo.

El proceso de aprendizaje se orienta con una secuenciación pautada por parte de la docente. Esta secuenciación funciona a modo de guía para el estudiantado con la finalidad de establecer un método común para el estudio de casos. La secuenciación comprende cuatro etapas (figura 1):

- a) Conocer y comprender la metodología del aprendizaje basado en casos.
- b) Aproximación a la problemática del caso.
- c) Elaboración del estudio de caso mediante el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en grupos.
- d) Exposición del estudio de caso ante el grupo de clase.

En la siguiente figura (Figura 1) se presenta de manera gráfica la secuenciación seguida en la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en casos en su adaptación concreta a la asignatura de Sociología de la Educación en los grados de Maestra/o en Educación Infantil y de Maestra/o en Educación Primaria.

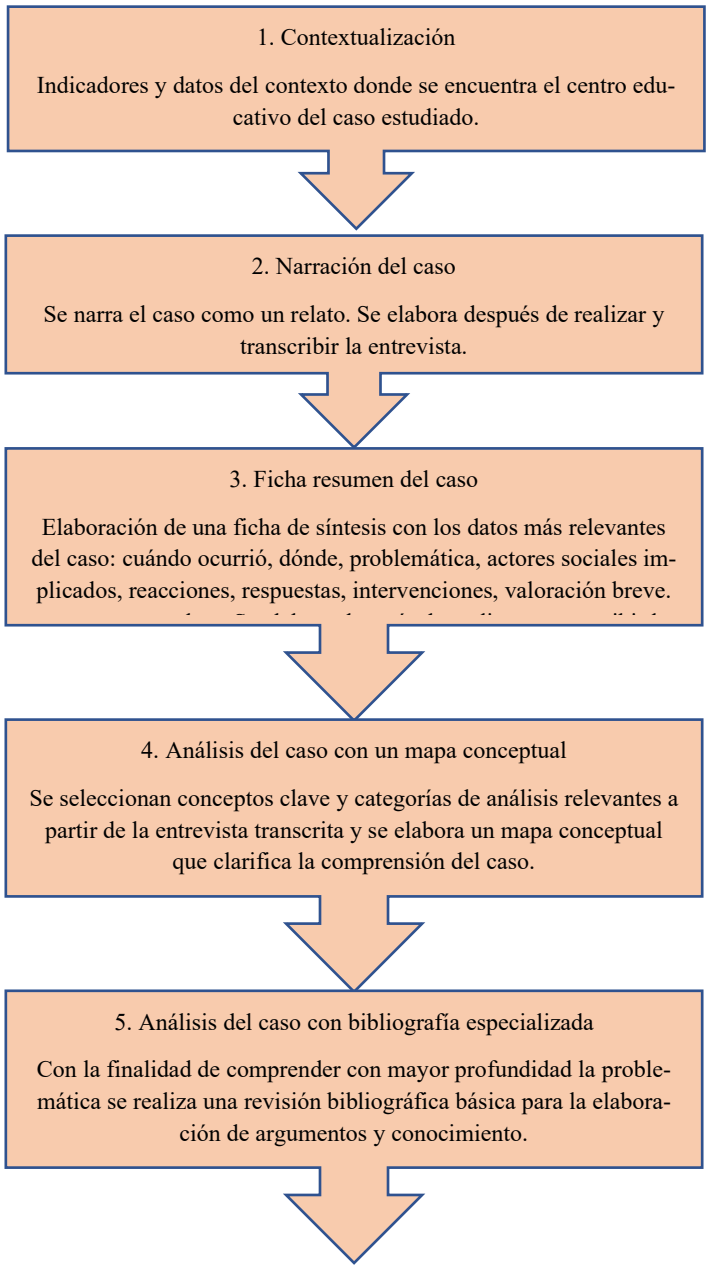
FIGURA 1. *Secuenciación de la aplicación de la metodología de aprendizaje basado en casos*

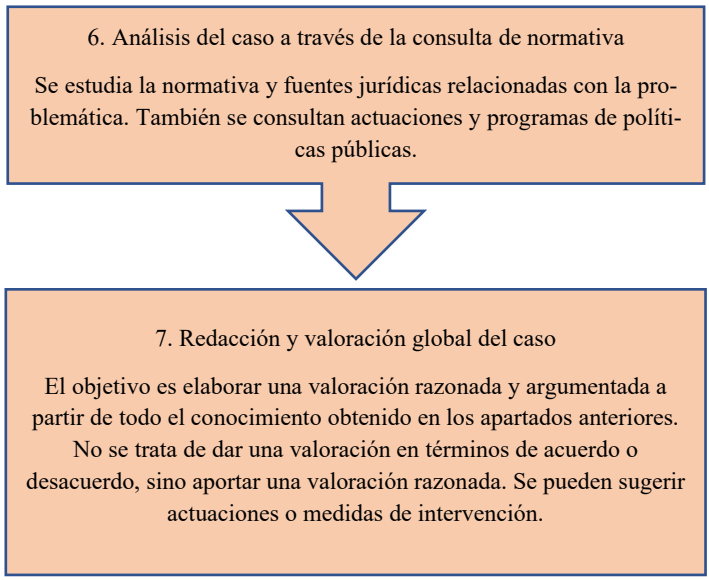


Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de la primera etapa es conocer de forma general en qué consiste la metodología de estudio de casos. Para cumplir este objetivo, la profesora presenta una selección de referencias bibliográficas básicas sobre esta metodología y expone el sentido de esta metodología para esclarecer el proceso para su realización. Un material fundamental en esta etapa primera que el estudiantado debe leer y entender bien es una guía con las orientaciones básicas para la realización del estudio de caso elaborada por la profesora (figura 2).

FIGURA 2. *Guía de Aprendizaje Basado en Casos.*





Fuente: Elaboración propia.

Esta guía es fundamental para mantener una estructura común y dar homogeneidad al tratamiento de todos los casos. Todos los casos son recogidos a partir de una entrevista que realizan los grupos de estudiantes. Cabe decir que otras experiencias de innovación educativa no plantean la búsqueda de los casos a partir de una entrevista individual o grupal, como es este modelo que presente, sino que el profesorado expone al estudiantado los casos para estudiar a partir de una narración del caso (Elias et al, 2014; Font, 2016). En cambio, en esta propuesta que presento los casos son buscados por los estudiantes en un entorno real educativo (centros educativos de infantil y primaria). Esto les aporta una contextualización real y los lleva a tomar decisiones desde el primer momento de inicio del proyecto.

Una vez ya se conoce en qué consiste realizar un estudio de caso, qué pasos deben seguir todos los grupos de trabajo y cómo aprender a hacer una entrevista, y también a evitar errores frecuentes, hay que pasar a la etapa 2: la aproximación a la problemática del caso. Para esta etapa, el estudiantado trabaja en el guión de la entrevista y, una vez finalizado, agendan con las persona o personas que han de entrevistar su realización. El material para esta etapa es una guía sobre la entrevista “La

entrevista en investigación social: una aplicación en el ámbito educativo" elaborada por la profesora. Además, deben visualizar un vídeo hecho por la profesora "Errores frecuentes en una entrevista y algunas recomendaciones"[22]. La entrevista aporta realidad y contextualiza la problemática socioeducativa a estudiar. La persona o personas entrevistadas deben ser preferiblemente maestras o maestros que han desarrollado tareas en un equipo directivo de un centro de infantil y primaria. También se puede entrevistar a personas que han sido tutoras del grupo de clase donde ha ocurrido la problemática escogida. Estas directrices se realizan con la intención de que la persona entrevistada conozca de primera mano las problemáticas y formas de abordarlas en el centro escolar y aporte su experiencia profesional.

Para convocar la entrevista, la profesora recomienda al estudiantado hacer uso de contactos personales o de centros en los que han realizado las prácticas curriculares. Esto es importante porque hay que evitar llamadas telefónicas a centros que no nos conocen o que pueden dificultar más este proyecto. En ese momento es imprescindible dejar muy claro el mensaje de protección de datos y de confidencialidad de la información obtenida. La profesora prepara para cada grupo una carta firmada por ella donde explica el objetivo y el proyecto de estudio de caso y facilita su contacto por si desde los centros necesitan recibir más información o alguna aclaración. La entrevista es grabada y transcrita por los estudiantes para entender bien el caso y su posterior análisis. Seguidamente se lleva a cabo una aproximación a la temática del caso mediante la consulta y la lectura de la normativa asociada y de la bibliografía especializada a partir de las orientaciones de la profesora.

En la etapa 3 se elabora el estudio de caso. Esta etapa cuenta con la entrevista transcrita y un preanálisis de la misma mediante la orientación de la profesora. La profesora se reúne con el estudiantado mediante tutorías grupales en este proceso. Cada grupo elabora, en primer lugar, la narrativa del caso: se trata de una narración a modo de relato corto para exponer los elementos fundamentales del caso estudiado. Después, se realiza una ficha resumen del caso haciendo constar los elementos

[22] Este vídeo está disponible en el siguiente enlace: https://mmedia.uv.es/buildhtml/49928

fundamentales, como son: cuándo ocurrió el caso, dónde y en qué espacios, las personas que estuvieron implicadas, otros actores sociales que también intervinieron, una breve descripción de la problemática tratada, qué reacciones y respuestas se dieron ante esta problemática, qué recursos y tipos de intervención se llevaron a cabo y, finalmente, qué valoración se recoge en la entrevista sobre el caso y su intervención. Una vez completada la ficha del caso, el siguiente paso es la realización de un mapa conceptual sobre la problemática estudiada.

Me pararé brevemente a comentar el uso de mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje. La realización de mapas conceptuales son constructos instrumentales útiles para la investigación (Nonell et al., 2016) y también para la docencia y el aprendizaje autónomo porque el estudiantado desarrolla habilidades de pensamiento de orden superior, lo que le permite procesamiento, organización y priorización de una nueva información (Macià-Torregrosa & López Gorria, 2020). Pueden entenderse como una herramienta favorecedora de lo que se conoce como aprendizaje significativo, término acuñado a finales de los 60 por Ausubel y que últimamente ha tomado popularidad en el campo de la innovación educativa. El estudiantado está familiarizado con esta herramienta de aprendizaje porque se trabaja previamente a iniciar la fase de estudios de caso. Así pues, mediante el mapa conceptual, el estudiantado aprende a esquematizar los contenidos estudiados sobre la problemática y a representarlo gráficamente mediante conexiones o asociaciones entre conceptos clave de esa problemática socioeducativa. El estudiantado utiliza diferentes plataformas digitales para la realización del mapa conceptual. Seguidamente, se analiza el caso siguiendo los apartados o categorías incluidas en la ficha del caso y, finalmente, se pueden llegar a plantear actuaciones o tipos de respuestas e intervenciones diferentes a las implementadas. El estudiantado desarrolla así una aproximación a su futura profesión poniéndose en el rol de maestro/a y de equipo educativo que debe responder al caso con una actuación u otra. En esta última fase la profesora les insiste en el ejercicio de interiorizar este rol, para que imaginen cómo podrían abordar ellos y ellas el caso analizado si formaran parte de un equipo directivo de una escuela o si fueran tutores o tutoras del alumnado implicado.

La etapa 4 es la última fase de la secuenciación: la exposición del estudio de caso al resto de compañeros y compañeras con presencia de la profesora. En esta exposición se valora la claridad de la exposición oral y la capacidad de mantener un discurso coherente con lo expuesto con una presentación participada por todos los miembros del grupo. La profesora indica al principio de este proceso que todos los miembros del grupo deben intervenir en la exposición porque contribuye a la práctica de mejorar la competencia expositiva oral ante una clase, una competencia obviamente fundamental en su futura profesión docente. Sin embargo, he observado que siempre hay personas a la que la exposición ante el grupo grande de clase les resulta un verdadero reto personal por afrontar el hablar en público. Es una competencia que debería trabajarse más como parte de la competencia que debe tener el estudiantado de Magisterio. No me refiero a pedir más exposiciones en grupo o individuales, lo que se produce con mucha frecuencia en las asignaturas de la titulación, sino a recibir una formación específica sobre cómo hablar en público, adquirir competencias comunicativas y cómo aprender a comunicar mejor para saber exponer argumentos y ayudar a vencer la timidez o miedo escénico que algunas personas verbalizan que tienen.

Esta última etapa de exposición del caso estudiado incluye una coevaluación mediante una rúbrica en la que participa un grupo de trabajo que evalúa junto con la profesora mediante la misma rúbrica.

Durante todo el proceso de desarrollo de los estudios de caso insisto en una cuestión fundamental relacionada con esta metodología de aprendizaje basado en casos que es la exigencia de una especial atención a la garantía de protección de datos, el anonimato de personas implicadas en el caso recogido en los centros educativos y la confidencialidad de la información obtenida. Resulta crucial cuando se aplica esta metodología con la modalidad de casos obtenidos a través de entrevistas realizadas a personal docente de centros educativos, lo que sería distinto si se trata de la modalidad de aprendizaje basado en casos con los casos propuestos por el o la docente. En esta aplicación, todos los casos son estudiados y descritos garantizando el anonimato y el nombre de los centros es siempre ficticio de cara a la exposición final frente al grupo de clase. En la carta informativa dirigida a los centros se garantiza este compromiso.

4. RESULTADOS

Esta metodología lleva ya unos años de experiencia (desde el curso 2017-2018). En estos cursos las problemáticas socioeducativas estudiadas han sido diversas y todas ellas han aportado una clara dosis de realidad respecto a la mirada sociológica, a la profesión de maestra y maestro y las opciones de intervenir desde la escuela, entendida de forma más amplia más allá de los procesos de aprendizaje. Algunas de las problemáticas estudiadas han sido, por ejemplo: acoso escolar, actitudes y violencias machistas, ciberacoso, casos de diversidad familiar, paro y pobreza familiar o problemáticas familiares de convivencia (Tabla 1).

TABLA 1. *Problemáticas socioeducativas tratadas en los estudios de caso en su aplicación en los cursos 2017-18, 2018-19 y 2019-20.*

2017-2018	2018-2019	2019-2020
Patios y sexismo	Relaciones de conflicto entre alumnado	Integración alumnado de origen migrante
Interculturalidad en el aula	Abusos sexuales a menores	Ciberacoso
Combatir el racismo	Falta de adaptación familiar y social	Estereotipos de género
Acoso en la escuela	Problemas de convivencia en el centro	Diversidad cultural e inclusión
Cultura gitana y escuela	Sexismo y profesiones futuras	Acoso escolar
Aumento de actitudes de odio	Acoso escolar	Integración de alumnado con diversidad funcional
Problemática familiar y educación	Situación familiar compleja	Fracaso escolar relacionado con la clase social

Fuente: Elaboración propia.

Este proyecto, pues, vincula el contenido de la asignatura de Sociología de la Educación con el conocimiento de casos reales y, así, aporta reflexividad crítica al estudiantado sobre cuestiones y factores relevantes en la conexión sociedad-escuela. Aprenden sobre esos factores que intervienen en las relaciones entre la escuela, familias, decisiones políticas y actuaciones desde programas de intervención de las administraciones. Además de promover la reflexividad sobre su profesión futura para

incentivar la empatía y el abordaje crítico de las problemáticas que se encuentran en las escuelas como espacios socialmente construidos.

5. DISCUSIÓN

El desarrollo de esta propuesta basada en la metodología de aprendizaje basado en casos tiene una potencialidad favorable para estimular el aprendizaje cooperativo y para acercar la realidad socioeducativa al estudiantado que cursa Magisterio. También resulta relevante para incentivar la adquisición de conceptos clave y de contenidos esenciales de la asignatura de Sociología de la Educación. De hecho, es una manera, entiendo, de mostrar un mayor sentido de aplicación de esta asignatura, que suele verse como demasiado teórica y abstracta para un perfil de estudiantado que no se dedicarán a la sociología, sino que se están formando, de manera mayoritaria, para el ejercicio de la profesión de maestro. Así pues, resulta un reto constante hacer llegar de manera más entendedora y aplicada la disciplina sociológica aplicada en el campo de la educación.

Estas serían las potencialidades que he observado a lo largo de los cursos en los que estoy implantando esta metodología. Sin embargo, queda pendiente un mejor ajuste en el calendario de la asignatura, puesto que se necesitaría más tiempo para el estudio del caso, además de incrementar el proceso de acompañamiento y apoyo por mi parte con la intensificación de tutorías grupales. Mi papel como facilitadora es suficiente, pero mi valoración es que podría ser más intenso para que ellas y ellos puedan aprovechar mejor el proceso de elaboración del estudio de caso.

6. CONCLUSIONES

La aplicación de esta metodología docente de aprendizaje basado en casos permite acercar en mayor medida al estudiantado a la realidad socioeducativa a través del análisis de problemáticas que ocurren en centros educativos de infantil y primaria. La aplicación se concreta en una orientación basada en una Guía de Aprendizaje Basado en Casos de elaboración propia de la autora de esta propuesta y se acompañada de otros

recursos relacionados con el aprendizaje y realización de la entrevista en investigación social.

Su desarrollo ha obtenido buenas valoraciones por parte del estudiantado y una experiencia docente también satisfactoria. Considero que responde a los objetivos generales planteados porque promueve una actitud proactiva en el estudiantado hacia su aprendizaje y en concreto en su acercamiento a problemáticas sociales que llegan a la escuela que frecuentemente son desconocidas por el estudiantado. Además, promueve la responsabilidad por llevar a cabo un aprendizaje en términos de cooperación, uniendo esfuerzos y trabajo común. Esta metodología también posibilita la generación de pensamiento crítico hacia estas problemáticas estudiadas.

Las problemáticas socioeducativas estudiadas han sido diversas y todas ellas han aportado una clara dosis de realidad respecto a la mirada sociológica para comprender mejor la realidad social, así como también de cara al futuro ejercicio profesional del estudiando implicado. En su futuro ejercicio como maestras y maestros deberían conocer y comprender en un sentido más amplio y holístico, y sociológico, las problemáticas que tendrán que abordar.

Propiciar un pensamiento crítico y la reflexión sobre cómo se configura una problemática y los elementos en los que se sostiene es una de las potencialidades del aprendizaje basado en casos. La escuela es un espacio complejo, donde llegan problemas sociales que no pueden ser considerados únicamente en base a cuestiones didácticas y pedagógicas. La escuela es un contexto social y ampliar el conocimiento para futuras maestras y maestros de los problemas sociales actuales más relevantes puede aportar mayores opciones de intervenir y de transformación desde la escuela como parte esencial de una sociedad más tolerante, inclusiva y justa.

7. REFERENCIAS

Abadía Valle, A. M.; Bueno García, C.; Ubieto-Artur, M. I.; Márquez Cebrián, M. D.; Sabaté Díaz, S.; Jorba Noguera, H.; Pagès Costa, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes.

Elias Andreu, Marina et al (2014). L'estudi de casos: experiència d'aplicació d'una metodologia docent fonamental per a la formació dels professionals de l'educació. INNOVADOC http://hdl.handle.net/2445/56288

Font, Antoni (2016). L'aprenentatge basat en problemes. Introducció. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/103482

Fuentes, Eduardo J. y Muñoz, Pablo C. (2015). El método de estudio de casos en la enseñanza universitaria: consideraciones generales, propuesta de trabajo y materiales para el desarrollo de un taller. Conference: XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Extern. DOI:10.13140/RG.2.1.1746.9929

García González, Alfonso Javier (2017). El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación docente y mejora docente universitarias. Madrid: Editorial Síntesis. (tinc el llibre de la biblioteca d'Educació

Lozano-Ramírez, M. C. (2020). El aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios. Tendencias Pedagógicas, 37, 90–103. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.008

Maciá-Torregrosa, M., & López Gorria, E. (2020). Estrategias experimentales fuera del aula: materiales alternativos en la enseñanza de las construcciones arquitectónicas en el Grado en Arquitectura . In R. de I. e I. E. REDINE (Ed.), EDUNOVATIC 2020, 5th Virtual International Conference on Education. Adaya Press.

Nonell, Rosa; Estruch, Alejandro; González-Aregall, Marta (2016). Mapa conceptual: aprenentatge col·laboratiu i per indagació. Revista d'Innovació Docent Universitària, 8, 56-64, http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU

Torra Bitlloch, I.; Esteban Moreno, R.M. (2012). Presentación. REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, 10(2), 17-20. https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6095

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL MORS THEATRUM: SOBRE LA REALIDAD Y LA ILUSIÓN EN LAS HONRAS FÚNEBRES BARROCAS

PABLO PRIETO HAMES
Universidad de Córdoba

DAVID CEJAS RIVAS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se estudian y comparan términos fundamentales del teatro como «ilusión», «artificio» y «teatralidad», principales ejes vertebradores que nos permitirán elaborar el concepto de *Mors Theatrum.* De esta forma, nuestra propuesta terminológica parte del tópico literario *Vita Theatrum* -ampliamente extendido dentro de la fiesta barroca- con el fin de abarcar todo el aparato protocolario que se despliega para el ceremonial fúnebre durante la Edad Moderna. Apoyándonos tanto en el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739), como en otros autores de la época y contemporáneos, nos adentramos en las cualidades significativas que poseyeron los citados calificativos en su contexto histórico y exploramos su vinculación con las exequias regias, ya que ponen de relieve una naturaleza expresiva, cuyo principal motor es el despliegue de una particular teatralidad a ojos del espectador. Estas características ya fueron percibidas por Victoria Soto Caba (1988), que hace un completo análisis de la ceremonia fúnebre como sistema político, social y religioso.

Se concebía por «ilusión» aquello que consistía en un «engaño, una falsa imaginación o aprehensión errada de las cosas» (Real Academia Española, 1726-1739, vol. 4, p. 211) que toda persona aprehensiva «concibe y retiene vehemente con tenacidad» sin dejar de pensar en ella, pese a que pueda «ocasionar desazón y molestia» (Real Academia Española, 1726-1739, vol. 1, p.453). Es decir, este concepto serviría para referirse

a esa cualidad de realidad aparente y verosimilitud que muchas obras artísticas poseían y de la que todos los receptores eran partícipes. El pilar fundamental sobre el que se sostenía esta dialéctica sería el «artificio», concebido éste como «primor, modo, arte con que está hecha alguna cosa». Además, se empleaba para referirse también a una «obra ejecutada según el arte y sus reglas, o con novedad, primor y sutileza» (Real Academia Española, 1726-1739, vol. 1, p.536). Es interesante destacar cómo, en la actualidad, la Real Academia Española ha desarrollado este concepto, añadiendo más acepciones, de las cuales tres nos sirven para enlazar con el contenido de esta investigación. En primer lugar, se recoge «Arte, primor, ingenio o habilidad con que está hecho algo», así como «Predominio de la elaboración artística sobre la naturalidad», puesto que evoca algo que no es verdaderamente lo que parece, sino una simulación de la realidad, compuesta por un conjunto de elementos -que aunados- construyen una magnífica obra simbólica. Finalmente, se nos remite directamente a la palabra «artefacto», siendo ésta una de las denominaciones para referirse a aquellas estructuras efímeras erigidas para este tipo de celebraciones fastuosas. De hecho, por «artefacto» se entiende al «Objeto, especialmente una máquina o un aparato, construido con una cierta técnica para un determinado fin» (RAE), por lo tanto el túmulo funerario se convierte en una materialización artística que evidencia la sumisión en la dialéctica de poder entre reino y rey, donde la ciudadanía ejercía el fervor hacia su soberano, como si de Dios se tratase, al tiempo que las élites aprovechaban la ocasión para congraciarse con la monarquía a través del patrocinio de las honras fúnebres como parte del ciclo festivo de la vida cotidiana, cuyo objetivo final consistía en crear un espacio simbólico en torno al poder para legitimarse en él (Cejas Rivas, 2020, p. 13).

Antes de profundizar en el concepto de «teatralidad», debido a que no se halla una definición durante los siglos XVII-XVIII, partiremos de «teatro» y cómo éste se encuentra presente en las honras fúnebres regias, participando así, no solo en el proceso festivo por el cual se da el último adiós al monarca, sino también formando parte de lo que acuñamos como *Mors Theatrum*. Para definir «teatro» nos remitimos a la obra *Tesoro de la lengua castellana, o española* de Sebastián de Covarrubias

Orozco (1611), quien en plena Edad Moderna recoge: «lugar a donde concurrían para ver los juegos y los espectáculos» (p. 40b). Los espacios públicos y también los religiosos escogidos para la ocasión se convertían, a través de todo un aparato simbólico, en auténticos escenarios del poder fasto. Para ello se enmascaraba el emplazamiento, como si de un espectáculo teatral se tratase, gracias a un conjunto de tramoyas que generaban diversos escenarios imaginados en un lugar común. Mediante el nuevo atrezo, el lugar se transformaba en una auténtica experiencia sensorial, evocando con ello el carácter teatral que comentaremos a continuación.

En cuanto a la teatralidad se refiere, se trata de un concepto contemporáneo que surge en el seno de la performatividad, es aquello que tiene que ver con lo empírico, un lenguaje universal que todo el mundo sabe interpretar y descifrar. Es una cualidad que ayuda por completo a cambiar la realidad referencial por otra que puede llegar a ser cognoscible, al menos en su mayor parte. Como apuntala el teórico y filósofo Roland Barthes:

> «Es el teatro sin el texto, es un espesor de signos y sensaciones que se edifica en la escena a partir del argumento escrito, esa especie de percepción ecuménica de los artificios sensuales, gestos, tonos, distancias, sustancias, luces, que sumerge el texto bajo la plenitud de su lenguaje exterior (...) es un factor de creación, no de realización» (2002, p. 54).

Por supuesto, en todo este juego dialéctico intervienen factores subjetivos relacionados con la percepción, los prejuicios o la sabiduría, tanto de los emisores como de los destinatarios. Todo ello nos lleva a plantearnos cuál es el mecanismo -en el ámbito de las exequias fúnebres- por el que la realidad referencial se convierte en otro espacio verosímil con unas características particulares durante un tiempo determinado. A tenor de esta disyuntiva, se definió con precisión el término de la artificialidad que bien pudiera servir como la aplicación del concepto de artificio (expuesto con anterioridad), ya que se trataría de una fuerza por la que «el cuerpo es doble, a la vez cuerpo viviente procedente de una naturaleza trivial, y cuerpo enfático, solemne, helado por su función de objeto artificial» (Barthes, 2002, p. 56). En el caso que nos compete, la arquitectura efímera poseería ciertos rasgos procedentes de esa naturaleza trivial

en cuanto a los materiales de los que se compone, sin embargo, a nivel compositivo, ornamental y contextual refleja un aura netamente artificial, preparada para sensibilizar al espectador.

Como bien señala la Dra. Paula Revenga Domínguez (2016) el arte barroco y con él aquellas manifestaciones efímeras destinadas a cualquier tipo de celebración para configurar:

> «un arte retórico que trata de persuadir al espectador; por ello debe tener en cuenta no sólo sus propias posibilidades y sus propios me-dios, sino también la disposición del público al cual se dirige, dado que la finalidad de la representación es conmover e impresionar a quien la contempla» (p. 126).

De este modo, el túmulo funerario, presente en las exequias, se convierte así en una muestra de desconsuelo y sollozo, en definitiva, en un catalizador de emociones. Para ello, como diría Roland Barthes al describir *Los paraísos artificiales* de Baudelaire, se produce una:

> «transmutación sensorial que es de la misma naturaleza que la percepción teatral (...) la realidad queda afectada por un énfasis agudo y ligero que es el mismo de una idealidad de las cosas (...) para existir no necesita la profundidad de la escena: forma parte de una tipología sentimental o social, pero en modo alguno morfológica: es puro signo narrativo» (2002, p. 57).

Desde esta perspectiva, toda pompa fúnebre se convierte en teatro desde el momento en el que las exequias eran percibidas como un ritual funesto, un *Mors Theatrum*, celebrado en el interior de un templo religioso que se revestía de telas negras (en ocasiones, púrpura) y se impregnaba de producciones artísticas y literarias efímeras para despedir al monarca. Como puede evidenciarse, todos los asistentes sabían muy bien a qué tipo de evento acudían, eran plenamente conscientes de su rol de espectadores, por lo que participaban activamente dentro de la «representación teatral». En definitiva, se trataba de un juego de alteridades creado por dos miradas que se entrecruzaban: una real y otra imaginaria, cuyo punto de inflexión era el sentimiento.

Para conseguir la empatía colectiva y alcanzar ese grado de tipología sentimental o social, los artistas barrocos debieron reflejar a la perfección ese equilibrio entre ilusión y realidad. De hecho, como indicó Revenga Domínguez, en este contexto los creadores buscaban:

> «soluciones novedosas que puedan fascinar y persuadir, por lo que recurrirán a la experimentación de nuevas técnicas y nuevos recursos formales para realizar aquello que la imaginación sugiere y dar vida a sus creaciones mediante los engaños ópticos, los efectos maravillosos y la exploración de los inciertos confines entre lo real y la verosimilitud (…) medios para implicar emocionalmente al espectador haciéndole sentir como posible aquello que no lo es» (2016, p. 126).

En este juego de la apariencia ocupan un papel esencial las arquitecturas efímeras y el uso de máscaras, ya que inundaron los espacios públicos, vistiéndose de diferentes caracteres en función a la naturaleza de la ceremonia a desarrollar en el espacio en cuestión. De esta manera, la ilusión se convierte en un «concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por el engaño de los sentidos» (RAE). Una cualidad, ésta última, esencial en la naturaleza pasajera de estas construcciones efímeras realizadas en materiales perecederos como madera, cartón-piedra, estuco, papel o telas para ser utilizados en las fiestas públicas durante un tiempo determinado.

2. OBJETIVOS

- Explorar conceptos que usualmente se atribuyen al carácter festivo barroco para la elaboración de un término capaz de esbozar el imaginario fúnebre presente en las exequias regias.
- Proponer el uso del término *Mors Theatrum* a través del análisis de los tópicos literarios barrocos.
- Indagar en la fiesta fúnebre barroca para establecer vínculos entre el arte efímero y el teatro de lo funesto.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se aplica una metodología cualitativa en la que se utilizan los siguientes métodos científicos. En primera instancia, recurrimos al método filológico para analizar la obra de arte a partir de las fuentes, teniendo en cuenta factores como el contenido de la obra, la técnica y el estilo. Dentro de esta metodología se dará gran importancia a la literatura artística -fuente fundamental en nuestro estudio- al tratarse

de un nexo entre la realidad de las obras artísticas y su entorno histórico. Posteriormente, acudiremos al método iconográfico-iconológico, a partir de las contribuciones de autores como Aby Warburg y Erwin Panofksky -quienes desarrollaron esta disciplina científica consistente en desvelar el significado de las imágenes, basándose en sus temas y contenidos a partir de la iconografía presente en la obra-, con el fin de complementar nuestro punto de partida. Por último, empleamos el método epistemológico- hermenéutico, ya que nos ayuda a reflexionar sobre los conceptos científicos y la construcción de los términos para acercarnos a la verdad cognoscitiva. Dentro de esta metodología, se debe hacer mención a la hermenéutica, que parte del análisis de textos para comprender su significado y lograr un juicio reflexivo basado en el discurso del objeto de estudio.

En definitiva, las imágenes fueron creadas para unos destinatarios, quienes estaban capacitados para la comprensión de las mismas. Por tanto, los historiadores no sólo debemos ser capaces de interpretar su significado, sino también integrarlas en su contexto con apoyo de las fuentes documentales. Así hemos podido constatar cómo se requiere de diversas metodologías para acercarnos con rigor al objeto de estudio desde el presente, puesto que, como afirmaba Ernst Gombrich, «no existe ningún método para tratar los muchos problemas que plantea la historia del arte. Diversas cuestiones, derivadas de diferentes tipos de preocupaciones, pueden dirigirse al mismo objeto» (1997, p. 355-368). De esta forma, ante el carácter multidisciplinar de la ciencia humanística -fruto de las más variadas visiones que el ser humano ha plasmado en sus producciones- se hace necesario adoptar diferentes enfoques metodológicos con el fin de reinterpretar nuestro legado cultural, así como para aproximarnos al contexto en que se fabricaron.

4. RESULTADOS. DE *VITA THEATRUM* A *MORS THEATRUM*

Si con motivo de las entradas regias, se revestían las calles de colgaduras, tapices y artefactos de madera como máquinas de fuegos artificiales y arcos triunfales para hacer gala del *Vita Theatrum*; En las honras fúnebres, colgaduras negras, hachetas, esqueletos y catafalcos

configuraron el *Mors theatrum*. Toda una simbiosis sociocultural que surge del tema *Theatrum Mundi*[23], concepto que trabajaron algunos escritores de la literatura moderna en sus obras, como es el caso de Calderón de la Barca. En ellas, se narran diversos escenarios dramáticos a través de los cuales transcurren los individuos representando el papel que les ha venido dado. De este modo, se demuestra el carácter teatral que envuelve a la sociedad de la época barroca:

> «Si soy autor y si la fiesta es mía (…) yo a cada uno/ el papel le daré que le convenga,/ y porque en fiesta igual su parte tenga/ el hermoso aparato de apariencias, de trajes el ornato,/ hoy prevenido quiero/ que, alegre, liberal y lisonjero,/ fabriques apariencias/ que de dudas se pasen a evidencias./ (…) para vestir los papeles/ tendré prevenido a punto/ al que hubiere de hacer rey,/ púrpura y laurel augusto;/ al valiente capitán,/ armas, valores y triunfos;/ al que ha de hacer el ministro,/libros, escuelas y estudios./ Al religioso, obediencias;al facineroso, insultos;/ al noble le daré honras,/ y libertades al vulgo./ Al labrador, que a la tierra/ ha de hacer fértil a puro/ afán, por culpa de un necio,/ le daré instrumentos rudos./ A la que hubiere de hacer/la dama, le daré sumo,adorno en las perfecciones,/ dulce veneno de muchos./ Sólo no vestiré al pobre porque es papel de desnudo» (Calderón de la Barca, 1630, pp. 41 y 48) .

Calderón consigue capturar y explicar la esencia de la sociedad barroca a través de una obra que manifiesta todas las inquietudes y aspiraciones de la vida terrenal, pero no solo, ya que se convierte en una publicación en la que se representan y asimilan todos los roles de la población, al tiempo que se visibiliza una jerarquía legitimada generación tras generación, donde cada componente posee unos atributos, objetivos y aspiraciones preestablecidos que le definen.

Estas ideas que emanan del concepto *Vita Theatrum* y que reflejan a la perfección el imaginario social y creativo del Barroco, servirá de base para establecer las nociones de *Mors Theatrum,* en tanto que la vida -y con ello, la muerte- fueron concebidos por la literatura barroca como un acto teatral donde los hombres son «muñecos de trapo "guiñol" que alguien (Dios) mueve a su antojo y al final tenemos que dejar de representar para morir» (Ollero Bañuelos, 2009, p. 77). Si el tópico literario *Vita*

[23] Este concepto también acompaña al título de algunas obras enciclopédicas que hablan del arte barroco, lo que nos informa de la naturaleza teatral que la historiografía confiere a este período artístico (Bongasser, B. *et al.*, 2012).

Theatrum sirvió para reflejar con precisión el contexto sociocultural de la época barroca y se construyó para dar respuesta a las inquietudes de una población viva, en este artículo proponemos el término *Mors Theatrum* para referirnos a todo aquello que se encontraría relacionado con el fin de la existencia. De esta forma, en él se darían encuentro todos los recursos metafóricos, manifestaciones plásticas y literarias que abordan, desde diferentes perspectivas, el duelo, el recuerdo y la memoria de la persona difunta. El teatro de la muerte sería esbozado, por lo tanto, no sólo a través de los catafalcos y exequias, sino también, a modo de tópicos y metáforas en las relaciones de sucesos[24].

Dentro del *Mors Theatrum* podemos hablar de la materialización de un ritual histórico-artístico fundamental cómo es el desarrollo de las pompas fúnebres, tratándose de eventos simbólicos donde se difuminaba la ilusión y la realidad con el objetivo de celebrar la muerte de grandes personalidades. Pues, la celebración de honras no es algo circunscrito exclusivamente a funerales regios, también se erigieron catafalcos para conmemorar la muerte de algunos personajes ilustres como virreyes, papas, cardenales y miembros de la alta nobleza, pero de manera puntual y más comedida. Estas celebraciones responden a un ceremonial protocolario y cargado de alusiones simbólicas. Sin embargo, el resto de la población moderna asistía como meros espectadores al evento que ponía fin al teatro de la vida. Baste, a modo de ejemplo, el siguiente fragmento de la relación de sucesos, donde se recogen las exequias dedicadas a María Amalia de Sajonia en la Catedral de Barcelona: «Dispuesto ya en la forma dicha, y en su perfeccion el Theatro de las Reales Exêquias» (Foxá, 1761, p. 31).

Estas ceremonias suponían el último acto protocolario del monarca como una praxis obligada por toda la geografía de la nación, de la que participaban cabildos municipales y eclesiásticos, universidades,

[24] De hecho, encontramos en los propios títulos de algunos libros de exequias el término Teatro (por ejemplo, Rivera, 1641; Monreal, 1701; Valdés-Duárez y Luengo, 1725). Así como al ahondar en la lectura de otras relaciones hallamos alusiones directas al "teatro", pero no podemos detenernos en nombrarlas por la extensión del trabajo. Si bien estos títulos evidencian un vínculo estrecho entre la teatralidad y las ceremonias fúnebres, en tanto que subyace una clara búsqueda del efectismo y dramatismo en las pompas regias como abordamos en este trabajo.

hermandades, gremios y otras corporaciones[25]. En su desarrollo se usaron recursos teatrales como el artificio o la ilusión, jugando a su favor lo efímero del espectáculo «sintiendo la curiosidad que ocupase sólo un día» (Muñiz y Luengo, 1689, p. 5), a pesar de los gastos que conllevaba no sólo la preparación del ceremonial, sino también la erección de «una máquina, aunque fúnebre, tan galana y costosa» (*Ídem*) como fueron los túmulos funerarios para celebrar el «teatro de la muerte».

En este arte efímero convergen diversas expresiones artísticas en función a la naturaleza del ciclo festivo. Para ello se recurre no sólo al atrezo compuesto por diferentes materiales, sino especialmente guardaban gran importancia los programas iconográficos, encargados de transmitir el tema o mensaje simbólico de la ceremonia en cuestión. Por lo tanto, se trataron de materializaciones artísticas vinculadas a unos relatos, con los cuales se ilustraba la escena a mostrar en el improvisado escenario.

El espectáculo presente en estas arquitecturas fingidas y su contexto festivo no surge *ex novo*, sino que, como bien argumenta Esther Merino, hunde sus raíces en el mundo de la antigüedad, donde surgieron improvisadas actuaciones teatrales en torno a los *periaktoi*, prismas triangulares que definieron la ambientación de los tres géneros teatrales (Merino Peral, 2006, p. 9). Incluso, se trasladaba a los *funera*, donde predominaba lo escenográfico frente al propio sepelio del difunto; al igual que ocurre en la Edad Moderna con las honras fúnebres, donde las élites recurrieron -con apoyo de los eruditos y mentores- a la creación de programas iconográficos subyacentes en el ornato ideado para la ocasión. Véase el caso de las honras toledanas a Felipe IV, donde se reunieron estos comisarios para ocuparse del túmulo[26], compuesto por «quatro figuras de bulto a elección de los señores comisarios (…) y se erigiría un

[25] Además de homenajear al monarca fallecido, utilizaron estos actos para enaltecer a los distintos comitentes y organizadores de dichas exequias fúnebres. De hecho, resulta curioso cómo Roma competirá en pompa y boato con los actos oficiales realizados por la corte en Madrid (Valera Tortojada, 1990, pp. 109-110).

[26] En este caso, conocemos los nombres de quienes se ocuparon de toda la tramoya del evento fúnebre, los regidores don Alonso Fernández de Madrid y don Jerónimo Ruiz de Samaniego (principal mentor iconográfico) de lo relativo a las letras, imágenes y mensaje simbólico, contando con el apoyo de los jurados don Nicolás Suárez de Herrera y don Pedro Carrasco Marín en las cuestiones burocráticas y de organización (Revenga Domínguez, 2001, p. 165).

cuerpo quadrado de vastidores para pintar lo que en la traza demuestra de arquitectura, y en sus quadros o vanos lo que se eligiere al propósito por los señores comisarios» (AMT, 1621-1665, s.f.). Indicando,

> «que todo el túmulo, desde el primer escalón hasta la figura de remate, se debía pintar por fuera imitando mármol negro, blanco o de otro color, según el parecer de los comisarios; precisandose que todas aquellas partes donde no hubiera madera que se pudiese pintar, se revistirían de lienzo bien aparejado para que se pintase lo que se pidiere» (Revenga Domínguez, 2001, p. 167).

No menos importante sería la incorporación a todo el programa simbólico de jeroglíficos, alegorías e inscripciones castellanas y latinas cuyo fin reside en complementar toda la escenografía del catafalco y la decoración de los templos. De esta forma, se aseguraba que la figura regia hiciera ostentación de todas sus virtudes y, por ende, hacer gala de una sólida imagen político-religiosa. Puede observarse que la transformación del espacio dedicado a la ceremonia, así como a los artefactos proyectados en él jugaron un papel protagonista en el acto teatral, donde se rescata el concepto grecolatino de «artificio, réplica o ilusión», refiriéndose a la capacidad para crear formas, espacios y nociones inexistentes, pero verosímiles en el espectáculo social (Merino Peral, 2006, pp. 12-14).

A lo anterior se suma, durante la Baja Edad Media, el surgimiento del protocolo funerario, por cuanto se erigía una estructura que ocultaba el ataúd o símbolos representativos del poder del fallecido, surgiendo así un artefacto denominado *Castrum doloris* que, con el paso del tiempo, modificó su morfología para aproximarse hacia el concepto del catafalco, concibiendo éste como «armazón de madera vestida de paños fúnebres, y adornada de otras insignias de luto, y tristeza, que se erige para la celebración de honras de algún difunto, como suponiéndole presente en la tumba, que se coloca en el lugar más eminente de ella» (Real Academia Española, 1726-1739, vol. 6, p. 375). De este modo, el catafalco no alberga los restos del fallecido, sino que representa al difunto y, es por ello, que nos centraremos en esta pieza fundamental en las pompas fúnebres regias, donde jugaron un papel esencial dentro del programa simbólico al propiciar un ambiente impactante y altamente idealizado que solamente podrá comprenderse si se tiene en consideración que formaban parte de una cultura basada en símbolos, en la que cada

iconografía o fragmento poético tenían su propia razón de ser. Bajo todas sus manifestaciones subyace una ideología y unos valores que, en definitiva, son el reflejo de las preocupaciones y la mentalidad de una sociedad. Por este motivo, era muy frecuente el empleo de imágenes concretas no sólo para la creación de los aparatos efímeros, sino también para el decorado de los escenarios urbanos, presentando así ante el espectador un significado y unos códigos claros, fácilmente cognoscibles que ocuparon gran parte de la «escritura de fiesta» (Merino Peral, 2006, p. 16).

En todo este contexto, se emplean fórmulas vistas en las fiestas de carácter más jubiloso y alegre con el fin de adecuarse a la celebración del triunfo sobre la muerte, propia de los funerales barrocos. Todo ello conduce a cuestionarse ¿Cómo se convierten estos eventos festivos en unos rituales en los que los protagonistas son la solemnidad y la aflicción? En este trabajo, intentamos encontrar la respuesta en la transición de un *modus vivendi* basado en la *Vita-theatrum* para transformarse en su último acto festivo como *Mors-Theatrum*. Si bien en la primera, se repiten las mismas formas de trabajo diligente o el empleo de materiales provisionales que permitían un montaje veloz y eficaz en la erección de la estructura del artefacto, en el segundo las trompetas de júbilo y máquinas de fuegos artificiales eran sustituidas por unos esqueletos y calaveras que se perdían entre el humo de los cirios, al tiempo que dejaban en penumbra la iglesia velada con el fin de conseguir una naturaleza luctuosa totalmente verosímil, en el que su simbolismo juega un rol esencial. De esta manera, se constata cómo en la época moderna se recuperarían -y adaptarían- los ritos presentes en la estela clásica, gracias al empleo de un imaginario en torno al mundo funerario, donde se recurre al uso de carros triunfales y desfiles procesionales vinculados a la retórica religiosa, en lugar de escoger representaciones meramente «profanas» como en el mundo grecolatino. No se debe obviar que la iglesia católica era uno de los pilares fundamentales sobre los cuáles se legitimaba el poder regio. Por lo tanto, había príncipes de la cristiandad que manifestaban su devoción religiosa a través de las celebraciones protocolarias, quedando así la muerte subordinada a la propaganda áulica, pues «quien dice exequias de un rey, por el mismo caso supone…que se

han de celebrar con majestad y grandeza» (Merino Peral, 2006, pp. 119-120), cobrando así gran protagonismo la exaltación del honor, la pompa y el boato de la fiesta barroca y, por extensión, del ritual funerario:

> «unas expresiones plásticas, de carácter provisional, no exentas de la didáctica manipulación jerárquica junto a la recreación de unos espacios de ficción verosímil, de sorpresa constante, de imaginación desbordante, de deleite estético por parte de los mecenas y de los creadores materiales. Una fábula de ensueño especulativo regida por la hegemonía de la Ilusión» (*Ibídem*, p. 10).

A través de estas arquitecturas efímeras se logra hacer de lo fantástico una realidad al actuar como precedente de obras arquitectónicas, ya que se permite la innovación y el empleo de recursos que los arquitectos no se atreven a utilizar en las estructuras permanentes (Soto Caba, 1991, 11-12). A partir de los programas iconográficos se observa quiénes jugaban un papel más destacado en la «función teatral» que suponían estas representaciones artísticas efímeras, dado que el análisis simbólico de las mismas permite comprobar el imaginario colectivo de este contexto a través del mensaje subyacente en las imágenes que, a modo de ornato, enmascaraban estas ceremonias y los artefactos erigidos en ellas, sirviendo como entretenimiento o espectáculo tanto en los estamentos privilegiados como en el pueblo llano, así mismo se aprovecharon estos elementos para visibilizar los buenos valores de los que hizo gala la figura regia en vida con el fin de que sirviera de modelo su carácter ejemplar. En este caso, el *Mors Theatrum* estaba más que servido, puesto que, en la mayoría de las Relaciones de Sucesos, se manifiesta el deseo de aprovechar la muerte como «thesoro de exemplo» (Foxá, 1761, p. 9). Consecuentemente, cuanto más se prepare la realeza para la muerte, mayores posibilidades habrá de que sus virtudes brillen para la posteridad: «Aih! murió; mas me engaño, y su virtud ofendo, que el justo nunca muere: vive en la muerte, quien vivio muriendo» (*Ídem*).

En estos rituales funerarios, basados en la dialéctica político-religiosa, tuvo un papel protagonista el control de la iluminación, como señala Revenga Domínguez «en este contexto, la utilización de la luz y la preocupación por los efectos lumínicos cobran extraordinaria importancia en todas las manifestaciones artísticas, con independencia de que cada especialidad emplee métodos y técnicas distintos para conseguirlos»

(2016, pp. 126-127). De este modo, se erigieron las arquitecturas efímeras teniendo en cuenta un interior luminoso, marcado por los contrastes de luces y sombras con el fin de impresionar y otorgar un halo de solemnidad al evento. Para conseguir dicho propósito, en los catafalcos, solían sucederse hachetas, cornucopias y cirios para manifestar el poder del difunto, alumbrando su camino hacia el más allá. Un ejemplo de ello se puede constatar en las pompas fúnebres celebradas en la Universidad de Zaragoza en honor a María Luisa Gabriela de Saboya, mediante una máquina efímera en la que:

> «Alrededor del Cornijón corria un orden de Palmatorias bronceadas, que volaban afuera, con repartida proporción, distantes una de otra palmo y medio, lasquales sustentavan hachas de cera blanca, con baño de amarillo. Sobre el Cornisamento, en sus macizos, cargaban un pedestal y globos, y sobre ellos quatro Pirámides, de trece palmos de alto, con quatro arandelas, que en cada una lucían diez y feis cirios. Rematavan todas con unos globos dorados, de los quales subian algunas Luces. De pedestal á pedestal seguianse corredores, por los ochavos, sobre los quales se formaron ocho cornucopias, y semicirculos, por cada frente iluminados de hachas, y cirios» (Nassare y Ferriz, 1714, pp. 20-21).

Como puede evidenciarse, el correcto control lumínico es algo esencial, incluso ocasionalmente por encima de otras cuestiones estéticas del túmulo, puesto que permite ofrecer un mayor efectismo que contraste con la oscuridad del templo, revestido de ricas colgaduras negras y doradas. Esta cuestión, se repite en otra celebración funeraria a la misma reina, en este caso, en la concatedral de Santa María de la Fuente la Mayor (Guadalajara): «Llegado pues este día, si fúnebre á todas luces, a todas luces apareció este Sagrado Templo un globo todo de resplandores, era el capelardente, que se erigió en la Capilla Mayor, de la más dórica Arquitectura» (Esquivias, 1714, p. 5). La importancia de la luz en el simbolismo de los catafalcos permite establecer una analogía con los faros. Si estos últimos contribuyen a que los marineros puedan hallar su camino, los túmulos deben iluminar el alma del difunto para lograr el alcance de la eternidad.

También el valor desarrollado por las luminarias en estos aparatos efímeros propicia otras interesantes comparativas, por ejemplo, el autor de la relación de sucesos señala: «Ponderar la infinidad de luces, fuera querer contar las estrellas, que tachonan esta hermosa Fabrica de los Cielos,

pues todas eran lenguas de fuego por donde se exhalaban, haciendo un vistoso Mongibelo el Majestuoso Cenotafio» (Esquivias, 1714, p. 7), así la propia fuente vincula la erección de este túmulo lleno de luces con la erupción de un volcán en plena naturaleza, donde los cirios, alumbrando, equivalen a las lenguas de fuego derramado y el templo religioso a la isla que lo acoge en mitad del mar. No es de extrañar que la tragedia y el carácter irremediable del acontecimiento vengan representados a través del volcán, elemento geológico que, una vez se activa, acaba con la vida de todo lo que haya a su alrededor. De hecho, la presencia de este fenómeno natural podrá encontrarse en otras relaciones de sucesos como la publicada a raíz de la celebración de las exequias fúnebres de Luis I en la Catedral de Toledo (1724). En ella, se retoma la analogía entre túmulo-volcán para hacer énfasis en la letalidad de la muerte: (refiriéndose al túmulo del monarca) «bien así, como Vesubio ardiente, Ethna fogoso, que abiertas las gargantas de sus profundas grutas, vomitando centellas, Ciudades muy distantes se cubren de cenizas» (Vargas, 1724, p. 14). Este espíritu teatral podemos encontrarlo también en las exequias de María Amalia de Sajonia, donde se aprovechó la iluminación de los blandones que portó el túmulo para generar un contraste de luces y de sombras tanto en las esculturas alegóricas, como en el interior del templo. De hecho, en *Las Reales Exequias* se destacó cómo los espectadores:

> «Se suspendían solo con la vista del Real Cenotafio; si contemplaban su elevación, se les figuraba un coloso; si (contemplaban) la variedad, y la hermosura de tantos mármoles, ya daban por vistos los antiguos Mausoléos; si (contemplaban) la ardiente llama, que brotaba por tantas bocas de fuego, y se explicaba con tantas lenguas de luz, se les quitaba la curiosidad y el deseo de ver otros volcanes» (Foxá, 1761, p. 41).

Al margen del tono exagerado que se desprende de cada una de las comparaciones, es curioso cómo se retoma la cultura de la antigüedad clásica para dar lustre y majestuosidad a la máquina fúnebre y, en definitiva, a la muerte. Si al deseo de que el túmulo funerario parezca un volcán o pira, añadimos la utilización de unos materiales nobles como oro, plata y rubíes el sentido de teatralidad e ilusión es completo:

> «Imitando llamas (…) ilustraban del Sol la Casa prodigiosa: Flammas que imitante pyropo'. Pero en nuestro Templo, y Regio Mausoleo, no eran imitadas, o aparentes llamas, las que al Capelardente le acreditarón propiamente Pyra; sino que fueron verdaderas innumerables fogosas Antorchas, entte cuyo incendio parecía arder el Túmulo Pyrausta de si mismo» (Esquivias, 1714, p. 9).

Siguiendo la estela luctuosa del evento, también adquirió gran importancia el escenario fúnebre, por ejemplo, para la despedida de María Luisa de Orleans se usaron elementos decorativos con una fuerte carga simbólica dentro del programa ornamental del templo. Asimismo, el papel simbólico no solo estuvo presente en el túmulo funerario (elevado en pleno crucero del templo), sino también en el ornato programado para cubrir de referencias literarias e iconográficas la nave de la iglesia. En este sentido, el santuario quedó revestido de solemnes decorados fúnebres para despedir a la reina consorte. Según nos indica la Relación de Sucesos:

> «Se colgaron terciopelos y damascos negros con galones de oro que descendían por la cornisa del edificio religioso hasta las proximidades del nivel de suelo; junto a estos lúgubres tejidos se hallaban los escudos de Armas de España, Francia, Inglaterra y Orleans, acompañados de coronas doradas y plateadas en relieve, alternándose con Empresas, Jeroglíficos, Símbolos y Emblemas que loaban los singulares méritos de María Luisa de Orleans» (Vera y Tassis de Villaroel, 1690, p. 151).

Como puede evidenciarse y señalamos anteriormente, el ornamento escogido jugó un papel esencial en el desarrollo de las exequias, ya que ayudaba a crear una atmósfera con una identidad propia. De hecho, ésta llega a un punto tal que, como ocurre en el caso de las exequias fúnebres de María Amalia de Sajonia, celebradas el 23 y 24 de abril de 1761 en la Catedral de Barcelona, se interviene directamente en el ánimo y disposición del asistente a la ceremonia. Gracias a la iconografía macabra que acompañó a las alegorías de la ciudad de Barcelona -lamentando la celebración del funeral de la reina- y dos inscripciones latinas ubicadas en la puerta de la entrada al templo, se invitaba consciente e inconscientemente a desempeñar un papel en su interior. Esta intencionalidad aparece claramente explicitada en las dos inscripciones que se acaban de mencionar:

> «Los aplausos se convirtieron en lamentos (….) Quien vivo se regocijó en perseguir la risa,/Al morir (se regocijó) en lágrimas (…) Cataluña convoca al público luctuoso. Retrocederá/Todo el que no entre pesaroso./De todos es igual las lágrimas al morir/(…) El lamento para las almas, el luto para las bocas,/Los quejidos para las lenguas/La aspersión es encargada a los ojos» (Prieto Hames, 2020, pp. 148-149).

Las inscripciones ponen de relieve una completa preocupación por mostrar el lamento que debían sentir los súbditos, de tal forma que cuanto mayor fueran en número, mayor muestra de sumisión ofrecerían a la monarquía. Es más, los organizadores del ceremonial desgranaron y descompusieron la aflicción hasta el punto de indicar qué parte del cuerpo era la encargada de mostrar cada característica de dicha emoción. Las pautas *del Mors Theatrum* estarán, por lo tanto, tan bien trazadas que, aquellas personas letradas, se verían inmersas por completo en la ceremonia. Además, cabe destacar cómo todo este programa simbólico del dolor, debido a la ausencia de la gobernante, no sólo tuvo cabida en el interior del templo, sino que también se extendió a las zonas colindantes de la catedral por las que, como parte de la ceremonia, transitaron a caballo cinco oficiales el 24 de abril con la intención de llamar al luto y al rezo por el alma de la reina difunta. Todo estaba muy bien ideado, desde el interior de la catedral cubierto por bayetas negras y emblemas, hasta las cotas del mismo color que vistieron los oficiales o los mantones negros que portaron los animales sobre los que paseaban (Prieto Hames, 2020, p. 144). Nada se encontraba dispuesto al azar, buena prueba de ello es el *Dossier del ceremonial*, documento que se encuentra en el Archivo Municipal de Barcelona y en el que se ponen de relieve aspectos relativos a los costes de la cubrición del templo con mantos negros, así como la colocación de la mayor parte de la decoración que se realizó para la ocasión (*Ibídem*, p. 140).

5. CONCLUSIONES

A través de los ejemplos mostrados se han tratado de evidenciar algunas de las características más repetidas en estas demostraciones efímeras: ilusión, artificio y teatralidad. Todas ellas explicadas con detenimiento en este artículo para establecer una vinculación directa de estas cualidades con el desarrollo de las exequias celebradas a los reyes y reinas de la

Monarquía Hispánica, en las que se erigieron máquinas fúnebres como elementos principales de los espacios públicos. Además, estos últimos fueron revestidos con otros materiales, inscripciones literarias y símbolos, por lo que vieron modificados sus programas ornamentales permanentes por otros efímeros y, con ello, la función para la que fueron pensados. Consecuentemente, en esta modesta aportación, proponemos no solo valorar la teatralidad como un rasgo identitario de estos eventos luctuosos, sino también esbozar el concepto *Mors Theatrum* para explicar cómo se celebra lo fantástico de la muerte en un protocolo marcado por la exigencia del lamento y el llanto para despedir al difunto. De esta forma, se puede aludir al teatro de la muerte como escenario montado provisionalmente en aquellas instituciones religiosas y civiles, presentes tanto en villas como en reinos, para celebrar las exequias regias, así como toda la parafernalia decorativa efímera, elaborada exprofeso para estas ocasiones. El resultado final fue un entramado decorativo compuesto de tópicos, emblemas, alegorías y composiciones latinas que, con fuerte carga simbólica, acompañaron a las misas y oraciones del reino a su rey.

En definitiva, no se debe obviar la importancia de estos códigos subyacentes en las imágenes y textos que formaron parte no solo del entramado decorativo de los túmulos, sino también de los espacios que los albergaron. De hecho, para mostrar, una vez más, cómo en la sociedad barroca existió un gusto por los ritos y la cultura simbólica, en los últimos tiempos, se están desarrollando trabajos de recreación digital que permiten, mediante la realidad virtual, introducir al espectador del presente en estos escenarios con el fin de conocer cómo fueron estas ceremonias fúnebres en su contexto (Cejas Rivas, 2020, pp. 13-17). Al tiempo que, este ejercicio de reconstrucción del pasado, muestra el carácter de ilusión, artificio y teatralidad presente en estas manifestaciones barrocas, permite desempolvar y valorar un fragmento más de nuestro legado cultural.

6. REFERENCIAS

Barthes, R. (2002). Ensayos críticos. Seix Barral

Bongasser, B. et al., (2012). Barroco. Theatrum Mundi. El mundo como obra de arte. Ullman Publishing

Calderón de la Barca, P. (1630). El gran teatro del mundo. Auto sacramental. Recuperado de: https://bit.ly/3Vr3EUD

Cejas Rivas, D. (2020). Los catafalcos regios y sus posibilidades de reconstrucción virtual: paradigmas efímeros erigidos a María Luisa de Orleans (1689). En A. J. Sarsa Rubio (ed.), Los albores de la investigación (pp. 13-18). UCOPress

Covarrubias Orozco, S. de. (1611). Tesoro de la lengua castellana o española. Impr. Luis Sánchez

Esquivias, A. (1714). Lagrimas de reverente amor, y tristes sentimientos de la illustrissima, y antiquissima ciudad de Guadalaxara, en la muerte y funebres exequias, de Doña Maria Luisa Gabriela Emanuel de Saboya

Foxá, R. (1761). Reales exequias que a su augusta soberana Dª Maria Amalia de Saxonia Reina de España consagró el rendido amor y gratitud de la mui ilustre ciudad de Barcelona, en los dias 23 y 24 de Abril de 1761. Impr. María Teresa Vendrell y Texidó

Gombrich, E. H. (1997). Enfoques de la Historia del Arte: tres puntos de discusión. Gombrich esencial. Debate, 355-368

López de Cotilla, J.A. (1724). Pantheon de el Sol, machina sepulchral. Demostración luctuosa que la imperial Toledo executó llorosa, contruyò liberal, y ofreció amante à las memorias, sepultadas nunca, de el joven Principe Nuestro Señor, y Rey Don Luis Fernando, de los señores reyes Don Phelipe Quinto y Doña Maria Luisa Gabriela Emmmanuel [sic]de Saboya parto deseado y fruto conseguido, pero ya anochecida luz, difunto sol ... los dias 16 y 17 de este mes de noviembre de 1724. Impr. Pedro Marqués

Merino Peral, E. (2006). El reino de la ilusión. Breve historia y tipos de espectáculo. El arte efímero y los orígenes de la escenografía. Universidad de Alcalá de Henares

Monreal, J. (1701). Teatro augusto de el amor y de el dolor en las reales exequias que celebró a el Rey Don Carlos Segundo en la ciudad de Zaragoza. Impr. Francisco Revilla

Nassarre y Ferriz, B. A. (1714). Funeral hecho a la gloriosa memoria de la Reyna nuestra Señora Maria Luisa Gabriela de Saboya por la Vniversidad y Estudio general de la ciudad de Zaragoza/ descrive la relacion de orden de la misma Vniversidad. Impr. Diego de Larumbe

Ollero Bañuelos, A. (2009). Figuras literarias, métrica y tópicos literarios. Quiasmo

Muñiz y Luengo, A. (1689), Oración fúnebre a la temprana y acelerada muerte de la Reyna nuestra señora serenisima señora doña María Luisa de Orleans, muger del Catholico Rey de España, Emperador de América Carlos Segundo el Grande nuestro Señor en las Honras de la ciudad de Salamanca. Impr. Gregorio Ortiz Gallardo

Prieto Hames, P. (2020), El theatro del sentimiento. Interpretación de las inscripciones y emblemas elaborados para las exequias fúnebres de maría Amalia de Sajonia en la catedral de Barcelona (1761). Artyhum. Revista Digital de Artes y Humanidades, 68, 133-171

Real Academia Española (1726-1739). Diccionario de autoridades. Recuperado de: https://bit.ly/3rVz8EM

Real Academia Española. Recuperado de: https://bit.ly/3yJmaOi

Revenga Domínguez, P. (2001). "Pyra Philipica", El Túmulo erigido en la Ciudad Imperial para las exequias de Felipe IV. Cuadernos de Arte e Iconografía, tomo 10, 19, 165-182

Revenga Domínguez, P. (2006-2007). Ceremonia, fasto y realeza. Las relaciones de fiestas toledanas del siglo XVIII. Abrente: Boletín de la Real Academia Gallega de Bellas Artes de Nuestra Señora del Rosario, nº 38-39, 233-241

Revenga Domínguez, P. (2016). Artificio, elocuencia expresiva y percepción visual: el protagonismo de la luz en la pintura barroca, (pp. 125-158). En Sáenz González, O., Palas y las Musas. Diálogos entre la ciencia y el Arte, 2, Barroco. Siglo XXI Editores

Rivera, J.F (1641). Teatro fúnebre, pompa funeral, y aparato triste que la noble Villa de Brihuega, ostento obligada, leal, y afectuosa en la temprana muerte del Serenissimo Señor Don Fernando de Austria Cardenal Infante Arçobispo de Toledo su dueño, y Señor

Soto Caba, M.V. (1988). Teatro y ceremonia: algunos apuntes sobre las exequias barrocas. Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII. Historia del Arte, 1, 111-138

Soto Caba, M.V. (1991). Los catafalcos reales del barroco español. Un estudio de arquitectura efímera. UNED

Valdés y Duárez, P.L. de y Luengo, J. (1725). Teatro funesto de las Reales Exequias que a la Majestad de Nuestro Catholico Monarca el Señor D. Luis Primero, consagró la muy N. Leal, Nombrada, y Gran ciudad de Granada, en su Real Capilla, los dias 22 y 23 de noviembre de 1724. Impr. Andrés Sánchez

Valera Tortojada, J. (1990). La muerte del Rey, el ceremonial funerario de la Monarquía española (1500-1885). Turner

Vera Tassis y Villaroel, J. de (1690). Noticias historiales de la enfermedad, muerte y exequias de la esclarecida reyna de las Españas doña Maria Luisa de Orleans, Borbon Stuart y Austria, nuestra señora dignísima consorte del rey nuestro señor don Carlos Segundo de Austria. Impr. Francisco Pérez

NUEVOS ENFOQUES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LAS COMPETENCIAS CLAVE, LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y LA BÚSQUEDA DEL IKIGAI

DAVID CEJAS RIVAS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo realizar una propuesta didáctica novedosa para el profesorado de Geografía e Historia en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. La innovación docente aprovechará las sinergias entre las nuevas tecnologías, los estudios de género y la filosofía; combinará diferentes metodologías de trabajo (como enseñanza directa y enseñanza cooperativa-colaborativa) y empleará distintas competencias clave (Comunicación Lingüística, Competencia Digital, Competencias Sociales y Cívicas, Conciencia y Expresiones Culturales y Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor), así como incidirá en una educación en valores. El leitmotiv de la propuesta es la integración de los estudios de género dentro del programa de actividades de la unidad titulada De la modernidad a la contemporaneidad. *El siglo XVIII en Europa.*

La propuesta se suma a la corriente de trabajos sobre la divulgación científica en el proceso de aprendizaje en las aulas de Educación Primaria, Secundaria o Bachillerato, en las cuales se incorporan los avances de investigaciones universitarias; en tanto que son etapas de vital importancia para la formación pedagógica de las nuevas generaciones, especialmente la etapa secundaria, donde se busca lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y

consolidar en él hábitos de estudio y de trabajo; prepararle para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, así como formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Precisamente por esta doble finalidad, no debemos considerarla únicamente como un mero escalón hacia una etapa formativa superior, sino que hemos de tratarla como el proceso de obtención de un título básico que, en muchos casos, es de carácter terminal (Muñoz Tinoco *et al.*, 2011, 15-36). Por este motivo, la adquisición de contenidos complementarios y actualizados en su currículo generan un impulso o motivación para encontrarse, en tanto que durante dicho período, el alumnado continúa con el proceso de afianzamiento de los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que marcan su transición a la vida adulta, pues se tratan de seres en pleno período de transición psicoevolutiva y corporal de la adolescencia hacia la juventud plena, en un proceso multifactorial, gradual y complejo por sus múltiples direcciones, dimensiones y ritmos (*Ibídem*). Asimismo, en el medio cognitivo, se desarrolla el pensamiento hipotético-deductivo o formal-abstracto que les permite razonar sobre aspectos posibles y abstractos, contemplar y combinar diversas variables y predecir conclusiones con razonamientos lógicos (García Milá y Martí, 1997, 47-64).

1.1. IKIGAI. HACIA UNA PRÁCTICA FILOSÓFICA EN LA EDUCACIÓN

Como docente es necesario conocer estos condicionantes de nuestros discentes, tratándoles de guiar en este proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo. Para lograrlo, encontramos una serie de recursos materiales y personales en los que apoyarnos y comprender cómo la adolescencia es una etapa fundamental en la construcción de la identidad personal y social; De este modo, partiremos de un concepto que nos resulta muy interesante como docente: *Ikigai*, y que el mismo se conoce gracias a la investigación del escritor Francesc Miralles, quien en uno de sus viajes a Japón conecta con un pequeño pueblo de origen ancestral y su filosofía de vida basada en el *Ikigai*, que significa "una vida que merezca la pena". Este concepto simbólico evoca cuál es la razón de existir o qué filosofía de vida queremos trazar en nuestro camino (Miralles y García, 2016, 11-14 y 20). Así, como docente, se pretende extraer de esta

palabra nipona su interés pedagógico en la enseñanza dirigida a la etapa de pubertad, ya que es el momento de mayor transformación vital (a nivel biológico, psicológico, sexual y social), por lo que aplicaremos la importancia del *Ikigai* en la búsqueda constante del ser y la identidad por parte de los adolescentes.

En el papel de educadores está ayudar a los discentes en este proceso madurativo mediante una serie de habilidades como la escucha activa, la paciencia y la comprensión de los deseos o frustraciones del alumnado y, sobre todo, la capacidad para ofrecerles una o varias oportunidades, permitiéndoles fallar. En las últimas décadas, se está sobreprotegiendo a las nuevas generaciones, lo que otorga un mayor sufrimiento a largo plazo, pues los jóvenes en su desarrollo hacia la vida adulta, se muestran incapaces de desenvolverse con fluidez en un mundo duro y competitivo. Por consiguiente, apoyaremos esta filosofía de vida como elemento transversal educativo independientemente de la materia a impartir, pues durante la adolescencia comienza a forjarse nuestra identidad y, con ello, nuestro *Ikigai*. Es un talento útil para posicionarnos correctamente en todos los ámbitos de nuestra vida, no sólo la profesional y académica. Así la adolescencia es esencial en este proceso porque se imponen menos filtros sociales, no quieren agradar tanto a la sociedad y se encuentran conectados con lo que verdaderamente quieren ser: el soñador, la científica, el que discute, la cantante, el que interpreta, la deportista, etc. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, los objetivos y las competencias impuestas por las familias y los agentes educativos acaban desviando sus deseos primigenios por el pragmatismo exigido en la sociedad actual. En cambio, como docentes, si debemos tener como misión contribuir no sólo con los conocimientos en la materia, sino también con aquellas herramientas educativas y sociales para que el alumnado se encuentre y se valore como individuo, pues será la inteligencia emocional y el pensamiento crítico aquella que augure el verdadero éxito en todos los aspectos de la vida: lidiar con conflictos, enfrentarse a un trabajo o compartir con la sociedad, afrontar los miedos.

Al igual que Miralles y García, confiamos en el lema *mens sana in corpore sano*, puesto que la mente y el cuerpo son un todo que deben cultivarse constantemente para permanecer activo y joven, alejándose del

estrés que impera en el sistema neoliberal occidental que afecta no sólo al terreno educativo, sino a todo el *modus vivendi* de la sociedad del siglo XXI. Numerosos científicos avalan que la mayoría de los problemas de salud (corporales y mentales) están causados por el estrés (2016, 28-33). Por ello, desde etapas educativas tempranas, deberíamos inculcar a los discentes unas claves para reducir esta lacra (que son el estrés y la ansiedad) causada en nuestro organismo por culpa de los ritmos acelerados y la competitividad con el resto de individuos en pos de una vida activa basada en la superación de retos, el esfuerzo y la superación personal para lograr un estado pleno (*Ibídem*). Para mayor información sobre los altos índices de estrés y su proporción con el aumento de suicidios en los jóvenes, se recomienda consultar un artículo especializado de Pitri Arun, Rohit Garg y Bir Singh Chavan donde se muestra las dificultades académicas de estudiantes adolescentes y su relación con el estrés e incluso las ideas suicidas (Arun, P. *et al*., 2017, 64-70).

Todo lo anterior queda justificado por la propia naturaleza de la materia que nos compete, la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, donde el profesorado adquiere un rol esencial para hacer entender al alumnado la sociedad no solo del pasado, sino también del presente. Tanto en lo referente a su organización y funcionamiento, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza, partiendo de los aprendizajes que los alumnos han adquirido a lo largo de los cursos. Así la evolución del alumnado en esta etapa hace procedente una mayor profundización y un enfoque más disciplinar de esta materia que tome como referencia fundamental la Geografía y la Historia. Ambas disciplinas son ejes vertebradores del ámbito social, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora, además de ofrecer una mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales. No obstante, la comprensión actual de dichas realidades requiere de la intervención de otras disciplinas vinculantes que forman parte de las Ciencias Sociales, como la Economía, Sociología, Historia del Arte o Antropología, en boga de una interdisciplinariedad. Igualmente, proporciona ideas fundamentales sobre la dimensión espacial de las sociedades y la configuración territorial, entendida ésta en ámbitos que van desde el local al mundial, a la vez que acerca al alumnado a los

principios de interacción de la sociedad y su entorno físico. Favorece también que el alumnado pueda adquirir un mayor grado de conciencia sobre la organización espacial de las sociedades, sus dimensiones demográficas, económicas o sociales.

1.2. EL MANEJO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL AULA

No podemos desarrollar nuestra propuesta didáctica sin hacer alusión a la importancia de las competencias clave en el aula que, como definíamos al inicio de este texto, son fundamentales para nosotros. Con las nuevas disposiciones legales se añade la evaluación de dichas competencias y la consecución de los objetivos. Ahora bien, tanto uno como otro aspecto: no son directamente observables ni evaluables. Serán necesarios una serie de indicadores muy precisos, cuantificables, observables y, en la medida de lo posible, objetivos: los estándares de aprendizaje evaluables, que vienen a especificar aún más los criterios de evaluación. Por lo tanto, se ha tenido en consideración la presencia de las competencias clave en el diseño y planificación de las actividades (véase tabla 3), se observa una gran variedad de las mismas al concurrir cuatro de siete competencias clave (CCL, CD, CSC y CEC) que nos permiten una mayor accesibilidad y versatilidad en la adquisición de contenidos para una evaluación más completa. De este modo, se aplicarán las siguientes:

La Comunicación Lingüística (CCL) se adquiere con el acercamiento de las fuentes primarias al alumnado de educación secundaria de una manera sencilla y dinámica.

La Competencia Digital (CD) permite valorar la importancia de las nuevas tecnologías y, particularmente, el uso de la reconstrucción virtual para el conocimiento histórico-artístico.

Las Competencias Sociales y Cívicas (CSC) abogan por la reflexión y el diálogo sobre el tiempo histórico y sus manifestaciones de manera transversal.

La Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) se aplican mediante el estudio de las manifestaciones histórico-artísticas, propiciando el

encuentro de los discentes con su identidad cultural y los valores patrimoniales de su entorno.

También hay otras competencias clave que se pondrán en práctica a partir de otras actividades propuestas en la unidad didáctica, como son El sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) se desarrolla mediante los debates y la creación de recursos para la difusión del conocimiento histórico (revista, comic, redes sociales, etc.). Con todo ello se pone en práctica nuevos retos, cargos de responsabilidad y/o coordinación de grupos de trabajo. Al igual que la competencia de Aprender a aprender (CAA), vista en la sesión 2 dedicada a la figura de Olympe de Gouges, junto a otros científicos y artistas del siglo XVIII, se propone para que el alumnado sea capaz de asimilar cuáles son los procesos que se implican en su aprendizaje, así como los conocimientos que adquieren. Para desempeñarla tendrán que saber realizar estrategias de planificación de tareas y capacidad de resolución de cualquier tipo de obstáculo en el proceso, así como evaluación del resultado de lo realizado. Por ejemplo, se desarrollará el aprendizaje mediante síntesis a partir de la entrega de resúmenes, esquemas o mapas conceptuales o la búsqueda de términos, vocabulario e información de sucesos históricos desconocidos por el estudiantado o bien aquellos vistos en el temario, pero que deseen desarrollar en un trabajo de iniciación a la investigación planteado en cada trimestre. Finalmente, en nuestra materia también puede emplearse -y se debe emplear- la Competencia Matemática y las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), que se desarrollarían en el diseño, elaboración e interpretación de tablas, gráficos, estadísticas, ejes cronológicos o árboles genealógicos (sesión 4, actividad 2: ¿Eje cronológico o árbol genealógico? De los Austrias a los Borbones)[27].

En definitiva, observamos cómo estas competencias clave son una herramienta que permite una perspectiva más abierta e integrada para el desarrollo del contenido establecido en el programa. Proponen una

[27] Por grupos de trabajo, se representará uno de estos recursos didácticos (árbol o eje) para aplicar la CMCT en la formación estudiantil. La información recogida debe partir desde Carlos de Austria hasta Carlos IV de Borbón, en definitiva, una síntesis de los personajes y acontecimientos más destacados del siglo XVIII español. Posteriormente, elegirán representante del equipo para su exposición en clase.

concreción de los recursos empleados para llevar a cabo una acción docente-discente de la manera más eficaz posible, empleando distintos saberes para generar un aprendizaje significativo en el alumnado.

2. OBJETIVOS

Este proyecto se compone de unos objetivos generales a través de los cuales innovar en el diseño y la planificación de las actividades propuestas en los programas didácticos de la Educación Secundaria Obligatoria para motivar al alumnado al ofrecer mayor presencia de la educación en valores y los problemas actuales en los contenidos, así como incorporar discursos actualizados en los currículos para mostrar "más historias" que se alejan del discurso europeizado y heteropatriarcal -como bien refleja el profesor Julián Casanova- al tratarse de una asignatura de naturaleza cívica y ciudadana como Geografía e Historia (2020).

Por otra parte, se desarrollan unos objetivos específicos que permiten, a partir de la ejecución de nuestra propuesta didáctica, valorar cómo los hechos históricos contribuyen a la creación de las identidades colectivas e individuales y, particularmente, al rol que desempeñan en ellas hombres y mujeres en la lucha por la igualdad real y efectiva entre ambos, amparándonos en la Orden del 14 de julio de 2016[28]. Participar en debates y exposiciones orales sobre los conceptos políticos, sociales y culturales referentes a acontecimientos históricos, por medio de la recopilación de información de diverso tipo, enfatizando en la pluralidad de fuentes y el empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Sin obviar, como hemos incidido en nuestra introducción, en la importancia de comprender las manifestaciones artísticas contextualizándolas en el medio social y cultural de cada etapa, reconociendo los elementos, técnicas y funcionalidad del arte.

[28] Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta aboga por seguir un enfoque constructivista en el que nuestro alumnado juegue un papel activo en el diálogo establecido entre enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, todo el proceso estará guiado por el profesorado, quien se encargará de proporcionar unas bases teóricas en la explicación de contenidos, generalmente durante la primera parte de la sesión y, a continuación, serán los discentes quienes se ocupen de formarse mediante la realización de las actividades propuestas.

Con dicha metodología pretendemos conseguir una formación dinámica, integradora y transversal en la que se abarquen las distintas áreas de conocimiento a través de actividades y ejercicios adaptados a la diversidad del aula. Todo ello con el fin de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado no solo a los contenidos de la materia, claves, competencias y criterios o estándares recogidos en la normativa educativa, sino también aquellos temas transversales que propician una educación en valores y promueven la igualdad de oportunidades para acercar al alumnado a la comunidad educativa y a su propia realidad, abogando por un aprendizaje significativo en el que se empleen diversas herramientas, recursos y métodos, puesto que concebimos la educación como.

> "un proceso de cambio, no como un producto (…) donde intervienen los hechos, los conceptos y principios, las habilidades, las actividades y valores, es decir, conductas de diversa clase" (Ruiz Limón, 2005).

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Tras reflexionar sobre la metodología de trabajo, vamos a desarrollar cómo se llevará a cabo la adquisición del conocimiento en el aula a partir del hilo conductor basado en el uso tecnológico y los estudios de género, apoyados en una metodología activa y participativa de trabajo, tanto individual como grupal, para que nuestro alumnado adquiera un aprendizaje significativo, partiendo de los conocimientos previos que tuviera el grupo antes de iniciar con las clases.

TABLA 1. *Actividad performativa "Neoclásic@s en el Aula".*

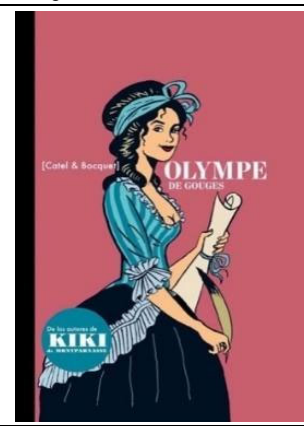
Sesión: 6	**Actividad 2: Performance "Neoclásic@s en el Aula"**	
Individual/Equipo de trabajo	Espacio Aula	Duración: 30-35 minutos
Recursos: Libro de texto, presentación, proyector y orientaciones del docente.		
Contenido: Se desarrollará una actividad performativa consistente en un ready-made artístico. Tras la selección de pinturas y/o esculturas del estilo neoclásico, ya sea individual o por grupos de trabajo, se hará un reparto de roles para recrear la escena representada y el resto deberá adivinar de qué piezas se tratan, cuáles fueron sus autores y también reseñarán la importancia de estas obras para la historia sociocultural.		

Fuente: Elaboración propia

Para ello se realiza un *brainstorming* relativo a los contenidos en la primera sesión y, tras esta "evaluación inicial no calificable", a lo largo de las sesiones se combinarán explicaciones sobre el tema complementadas con distintas acciones, donde se suceden recursos analógicos (comentarios de texto o realización de actividades del libro o planteadas por el docente) con otros TIC, teniendo un papel destacado las presentaciones eficaces (*Powerpoint, Prezi* o *Genially*), el uso de vídeos, infografías y mapas, junto al uso de herramientas de gamificación (como *Kahoot, Socrative* o el propio "examen" de cada unidad). A través de estos

instrumentos se pretende fomentar la escritura, la lectura, la investigación, la capacidad crítica y la expresión oral por medio de debates y exposiciones, sin obviar los trabajos y debates grupales, en los que trataremos de cambiar la distribución del alumnado en el aula.

TABLA 2. *Actividad sobre la figura de Olympe de Gouges.*

Sesión 2	**Actividad 1: Comic, género y pensamiento: El caso de Olympe de Gouges.**	
Equipo de trabajo	Espacio Aula	Duración: 20 minutos
Recursos: Comic de Olympe de Gouges		
Contenido: Se repartirán fragmentos de la obra gráfica dedicada a la pensadora francesa para explicar el epígrafe "La Ilustración: el pensamiento ilustrado y los filósofos de las luces", tratando de indagar en la figura de esta escritora es vital en el avance del pensamiento de la época y para los inicios del feminismo. En esta actividad de iniciación a la investigación de carácter grupal, se pondrán en juego diversas competencias como CCL, CSC, SIEP y CAA, junto a la educación en valores para una igualdad real y efectiva en el aula.		

Fuente: Elaboración propia

Las actividades planteadas a lo largo de las ocho sesiones de la unidad didáctica serán diversas, desde comentarios de texto sobre fuentes primarias sobre un determinado acontecimiento o proceso histórico (por ejemplo, los Decretos de Nueva Planta o la Ilustración en España); debates y exposiciones sobre diversos temas propuestos (en torno a la ciencia, el arte y el pensamiento del siglo XVIII y su huella en la actualidad), y un mayor uso de recursos electrónicos con acceso a internet para seguir aprendiendo de manera digital los contenidos de la materia. Finalmente destacamos otras actividades como una performance para sentirse artista del Neoclásico[29] (Tabla 1) y así conocer las manifestaciones de su

[29] En la sesión 6, tras la explicación del contenido "El arte neoclásico español: arquitectura, escultura y pintura" en los 20 primeros minutos de clase, con libro de texto, presentación y proyector como recursos, se muestran diversas manifestaciones del arte neoclásico en Europa y

contexto o los proyectos cooperativos sobre género, uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI, fomentar el papel de la mujer en la ciencia y la historia, en este caso, desarrollaremos la figura de Olympe de Gouges (Tabla 2), entre otras féminas ilustradas.

En concreto durante esta sesión, la segunda, se haría uso de la tertulia literaria dialógica, un recurso de innovación, cuya dinámica se basa en la realización de grupos, donde el alumnado de forma colectiva dialoga y expresan sus emociones, sentimientos y opiniones a partir de la lectura de un clásico de la literatura universal. Así aprenden, por una parte, a escuchar, interesándose y respetando las opiniones de los demás, y, por otra, a expresar sus opiniones, juicios y sentimientos de forma asertiva y sin miedo a equivocarse porque su idea u opinión esté mal, pues toda opinión es respetable. A través de las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. Se produce un trabajo de iniciación a la investigación sobre Olympe de Gouges, que es referente para aplicar diferentes competencias y educación en valores, de ahí su importancia para nuestra programación.

De todas las actividades propuestas, destacaremos una, puesto que aúna las anteriores ideas reseñadas sobre el uso de las tecnologías digitales y los estudios de género en el aula como nuevos enfoques didácticos. Se trata del proyecto titulado *"¿Arquitecturas efímeras? Cuando la reconstrucción virtual nos devuelve al pasado*" (Tabla 3) dedicado a la divulgación científica a través de un taller teórico-práctico con investigadores universitarios sobre los túmulos funerarios erigidos a las reinas de la casa Borbón del siglo XVIII que permite emplear distintas competencias, como la digital o la conciencia y expresiones culturales. Se orienta a lograr que los discentes alcancen no solo los objetivos, criterios y estándares de evaluación establecidos por la normativa vigente, sino también acercarse a la realidad social y científica de su entorno, ampliando así su horizonte de expectativas en el ámbito cultural de nuestro pasado

---

en España para su reconocimiento por parte del alumnado. Para, a continuación, dar lugar a la actividad 2: Performance "Neoclásic@s en el Aula".

tras conocer una tipología artística no conservada y, por lo general, obviada en los manuales, a pesar de su importancia en el mundo festivo de la Edad Moderna, focalizándose en las honras de estas reinas y rescatando para el presente las citadas arquitecturas mediante su digitalización en 3D.

TABLA 3. *Actividad "Arquitectura efímera: Cuando la reconstrucción virtual nos devuelve al pasado".*

Sesión: 3	**Actividad 2: "Arquitectura efímera: Cuando la reconstrucción virtual nos devuelve al pasado" sesión de divulgación científica integrada en el programa Noche Europea de l@s Investigador@s.**	
Grupo Aula	Espacio Aula	Duración: 40 minutos
Recursos: Intervención de personal externo universitario. Presentación, proyector y vídeo.		
Contenido: Se impartirá el taller Arquitectura efímera: Cuando la reconstrucción virtual nos devuelve al pasado, de carácter teórico-práctico en el que los investigadores expliican -en directo en el aula- qué fueron las arquitecturas efímeras, una tipología artística presente en el Antiguo Régimen y que no se ha conservado por su naturaleza efímera, pero de gran interés para el estudio de las mentalidades y el simbolismo de la época barroca. Además, se completa con la recreación virtual de estos escenarios festivos, permitiendo así al alumnado su introducción como espectador en un "evento histórico", a la par que acercarles a las investigaciones científicas, otros métodos de estudio y nuevas tecnologías. Véase: https://acortar.link/KMpXCc		

Fuente: Elaboración propia

Esta propuesta se llevó al aula gracias al VII Plan de divulgación científica de la Universidad de Córdoba, con la realización de dos eventos científicos, por un lado, *La Noche en Ruta* (dentro del programa de *La Noche Europea de l@s Investigador@s*) y, por otro, *Ingenios en Ruta*,

contando con personal del Grupo de Investigación -del cual soy miembro- HUM391: Arquitectura, Ciudad y Arte (ARCA) y la colaboración de María José Carmona Espinosa, profesora de Historia en el IES El Sauce (La Carlota, Córdoba), empleándose este taller como un recurso didáctico de carácter interdisciplinar para la materia Geografía e Historia de 4º de ESO en sus dos líneas educativas (grupo A y B) . En este ejercicio participan distintas competencias destinadas a alcanzar los objetivos y criterios necesarios para superar la asignatura, quedando bien justificada la actividad de divulgación científica dentro del aula como un complemento actualizado al incorporar la perspectiva de género y las tecnologías digitales mediante el uso de realidad virtual en clase.

5. CONCLUSIONES

La materia sobre la que hemos programado (Geografía e Historia, 4º ESO) presenta unas particularidades que le confieren un carácter determinante para entender el mundo actual, gracias a que tratamos hechos históricos de un pasado no muy remoto que tienen una influencia palpable en el presente y en un futuro próximo. Ese mismo carácter hace que el alumnado adquiera una visión amplia del mundo en el que vive y fomente una actitud crítica hacia el mismo, propias de la incipiente etapa adulta en la que se encuentra.

La elaboración de las diferentes actividades de innovación docente incluidas en las sesiones de trabajo -junto a instrumentos más tradicionales como el uso del libro de texto, presentaciones virtuales y clases magistrales- vinieron marcadas por la necesidad de diseñar elementos de aprendizajes que, siguiendo la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), permitan: “promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres”, entre los que consideramos de vital importancia dar mayor visibilidad a los estudios de género dentro de los currículos de la Educación Obligatoria. Por lo que ha surgido de la reflexión: ¿Cuándo se revisarán -y legislarán- los materiales didácticos de las editoriales y los contenidos incluidos en los libros de texto para dar un paso más en la

igualdad? Por lo que el eje vertebrador de las unidades didácticas que conformarán esta programación de 4º ESO se basará en inculcar la igualdad de género con el fin de que el alumnado de secundaria conozca los referentes femeninos, porque los hay -y no son pocos- y, además, por la necesidad de visibilizar a aquellos, de forma que en el futuro no se sorprendan al descubrir nombres de mujeres en la historia y, además, sean capaces de encontrar referentes, especialmente ellas, en campos de la ingeniería, la filosofía, el dibujo, las artes, la música y, en definitiva, en nuestra historia universal. Pues las redes de contacto nunca han sido exclusivamente de hombres, las mujeres también forman parte de nuestro imaginario colectivo como sociedad y no deben seguir siendo relegadas a un segundo plano; se trata, en definitiva, de "favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres", pues, en palabras de Julián Casanova, partiremos para crear nuestro contenido de aquellas carreteras secundarias para gestar una historia: "no hay una única historia europea, sino múltiples historias que se superponen y entrecruzan una con otra" (2020, 19). Se trata de una reflexión aplicable a otros períodos históricos y espaciales, aunque el autor lo ejemplifique en el caso del siglo XX, puesto que la historia siempre ha estado compuesta de mayorías marginadas, sin embargo, una minoría privilegiada es aquella reconocida en los manuales. En consecuencia, es momento de ir ampliando el horizonte de expectativas de nuevas generaciones sobre qué es la historia y cómo todos y todas formamos parte de ella.

La puesta en práctica de estas actividades ha sido parcial, debido a la falta de oportunidades de participar en proyectos colaborativos con centros de Educación Secundaria. Si bien, como ya se ha mencionado, durante el curso pasado (2020-2021), se produjo una colaboración a cargo de la actividad llevada a cabo en la *Noche Europea de l@s Investigador@s* titulada "¿Arquitecturas efímeras? Cuando la reconstrucción virtual nos devuelve al pasado" (Fig. 1), en la que asistimos al centro público para explicar los frutos de investigaciones científicas al alumnado; de este modo, realizamos una experiencia inmersiva al mundo festivo barroco gracias al uso de las nuevas tecnologías. Se ofreció un coloquio sobre cómo la representación gráfica en 3D ofrece múltiples opciones para recrear y dar a conocer aquellas creaciones barrocas, las cuales

solamente conocemos a través de descripciones literarias y representaciones en forma de grabado o dibujo. Estas fuentes, propias del oficio de historiador, fueron mostradas al alumnado, a modo de reproducciones y, finalmente, se proyectó un vídeo de diferentes obras efímeras reconstruidas virtualmente, con el objetivo principal de enseñar los diferentes procesos de trabajo que sigue el historiador para lograr el resultado tridimensional de estas obras no conservadas en el tiempo.

FIGURA 1. *Realización de la actividad en el aula.*

La respuesta del alumnado fue positiva, participando activamente con preguntas alusivas a la iconografía presente en las arquitecturas, por ejemplo, ¿Por qué elegían ciertos mensajes simbólicos? ¿Qué alegorías eran las más frecuentes para despedir a los monarcas en sus túmulos y por qué? ¿Cuánto solían medir estas obras? ¿Por qué en la Edad Contemporánea dejaron de realizarse estas ceremonias tan usuales en los siglos anteriores? ¿Cuáles eran las diferencias principales entre los túmulos funerarios de reinas y reyes? Se fueron respondiendo estas preguntas que sirvieron para el enriquecimiento del aprendizaje del alumnado más allá de los libros de texto, el empleo de diversas competencias clave como CCL, CSC, CD y CEC, además, las sinergias entre el mundo universitario y la educación obligatoria secundaria a partir de la divulgación científica, una corriente cada vez más en boga en las universidades para

difundir a la población general los resultados de las investigaciones y así alejarles de la visión del científico en su torre de marfil leyendo o escribiendo, propio en el oficio de historiador, así como en el mundo de las ciencias exactas y naturales se le imagina en su laboratorio practicando experimentos. Si bien son imágenes algo certeras, nuestra labor en universidades va más allá de eso y debe -y se está consiguiendo- compartirse no sólo en "círculos de investigadores de élite", sino también en los centros escolares y ciudades para que el conocimiento científico sea compartido con la sociedad.

6. REFERENCIAS

Arun, P. *et al.* (2017). Stress and suicidal ideation among adolescents having academic difficulty. *Industrial Psychiatry Journal*, vol. 26, I, 64-70.

Casanova, J. (2020*). Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Crítica.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

García-Milà, M. y Martí, E. (1997). El pensamiento adolescente. En Martí, E. y Onrubia, J. (coords*.). Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, 47-64. ICE Barcelona.

Historia y Cómic (2014). Olympe de Gouges. Recuperado de https://acortar.link/TFgd7V (fecha de consulta: 04-07-2022).

Miralles, F. y García, H. (2016). *Ikigai. Los secretos de Japón para una vida larga y feliz.* Urano.

Muñoz Tinoco, V. *et al*. (2011). Hacia una comprensión de la complejidad del desarrollo: principios y teorías fundamentales. En VV.AA., *Manual de Psicología del desarrollo aplicada a la educación,* 15-36. Pirámide.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. (2021). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 7 (Extraordinario), de 18 de enero de 2021, 2 a 223. Recuperado de https://acortar.link/hewGUg

Ruiz Limón, R. (2005). El aprendizaje: proceso y teorías. En Slideshare. Recuperado de https://acortar.link/2PNjjh (fecha de consulta: 28-06-2022)

Youtube (12/10/2020). Una filosofía ancestral para la vida. Francesc Miralles, escritor. Recuperado de https://acortar.link/tB6N2C (fecha de consulta: 25-05-2022).

Youtube (27/11/2020). Arquitectura efímera: Cuando la reconstrucción virtual nos devuelve al pasado. Unidad de Cultura Científica e Innovación de la Universidad de Córdoba. Recuperado de https://acortar.link/KMpXCc (fecha de consulta: 18/06/2022).

DESARROLLO DE EMPATÍA HISTÓRICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA CON DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FORMACIÓN

MARIO CORRALES SERRANO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Una de las áreas de conocimiento que más protagonismo tiene en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje en las etapas de educación primaria y secundaria es el área de Ciencias sociales(Cardona, 2002; Carretero et al., 1989; Ospina & Carvajal, 2019). Los contenidos y competencias vinculados a esta área de conocimiento abordan diversas cuestiones relacionadas con la geografía, la historia, la economía, la cultura y el arte. Este conjunto de saberes permite el desarrollo de una serie de competencias que capacitan a las personas para comprender mejor el mundo en el que vive (Pagès, 2009).

Sin embargo, entre las dificultades que los y las docentes de esta materia suelen reseñar, a menudo se encuentra la falta de motivación del alumnado ante el aprendizaje de estos contenidos y competencias(Carrasco et al., 2021; Carrasco & Pérez, 2014). En este contexto, uno de los peligros a los que se enfrenta todo docente del área de ciencias sociales en cualquiera de las etapas educativas es el hecho de que esta materia es vista con frecuencia como una materia con poco sentido práctico y poca utilidad(Corrales-Serrano, 2020; Corrales-Serrano et al., 2020).

El descubrimiento de cuál es la aportación genuina de este tipo de saberes a la vida diaria de cada persona es un elemento fundamental para que el desempeño docente de esta materia sea de adecuado (Corrales et al., 2018; Finocchio, 1993).

Algunos estudiosos teóricos han reflexionado en profundidad sobre la pérdida de importancia de las ciencias sociales común saber y como área de conocimiento práctico en el ámbito educativo de las últimas décadas. Así han de entenderse las aportaciones de pensadores como M. Henry, cuando califica como barbarie la irrupción de la ciencia y de la técnica en el panorama cultural, dejando de un lado la importancia de las Humanidades y los análisis sociales(Henry, 1997; Torralbo, 2018). También va en esa misma línea la reflexión, el pensador y humanista italiano N. Ordine, vale destacar la utilidad de aquello que la sociedad actual suele considerar como *inútil* (Ordine, 2013). Además, se deben tener en cuenta los diferentes estudios de la Martha Nussbaum señalan en qué medida hay una relación entre el deterioro de cuestiones fundamentales para la sociedad, cómo no la valoración de la democracia y de los derechos humanos, con la caída de la relevancia de la enseñanza de las Humanidades en los sistemas educativos de países como Estados Unidos o la India(Nussbaum, 2005, 2010, 2012).

Ante la situación descrita por estos pensadores, parece relevante tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas materias la necesidad de poner de relieve la utilidad, así como las posibilidades de aplicación práctica de los contenidos y competencias de las materias de ciencias sociales. Algunos estudios señalan esta necesidad, como una de las claves para mejorar la visión que el alumnado tiene de estas materias (Piovani, 2019; Sánchez-Rosas et al., 2019; M. Serrano et al., 2021) .

Dentro de los recursos didácticos en se pueden utilizar en el ámbito de las ciencias sociales para facilitar la profundización de los procesos y acontecimientos históricos es el desarrollo de la empatía histórica en el alumnado en relación con dichos procesos acontecimientos y personajes históricos (Carril-Merino et al., 2020; Salmón Perrilliat, 2017; Serrano, 2013). Al hablar de empatía histórica nos referimos a la capacidad general en una estudiante para comprender desde dentro la situación en la que las personas vivían acontecimientos históricos del pasado. Aprender a ponerse en el lugar de sujetos de sus protagonistas y acontecimientos históricos del pasado no solo permite. Aprenderlo y recordar los mejores sino que también has posibilita la conexión por parte del estudiante de esos acontecimientos del pasado con un acontecimiento del presente, de

manera que se pone de manifiesto la utilidad de conocer mejor el pasado para entender mejor el presente.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la presente investigación es analizar una intervención didáctica consistente en el análisis del acontecimiento histórico de la pandemia de la COVID-19 para comprender la importancia de conocer la historia.

para alcanzar este objetivo general se han tratado una serie de objetivos específicos que permiten aterrizarlo en situaciones concretas de aplicación la intervención didáctica que se ha diseñado. A continuación, se enuncian estos objetivos específicos:

- Desarrollar en el alumnado de la muestra la capacidad de narrar acontecimientos históricos vividos en primera persona.
- Visibilizar elementos clave de las narraciones históricas a través de los propios relatos desarrollado por el alumnado de la muestra para contar su experiencia histórica del COVID 19.
- Poner de relieve el aspecto emocional que se incorpora en los relatos históricos, de manera que pueda entenderse la situación personal de las personas que viven dichos relatos.
- Desarrollar la capacidad de diseñar situaciones de aprendizaje basadas en elementos históricos y en emociones vinculadas a los relatos históricos.

Con estos objetivos específicos se pretende lograr dar respuestas de investigación al objetivo general descrito anteriormente, y desarrollar así elemento que enculado con la empatía histórica. Como se ha explicado en el marco teórico de este trabajo, el desarrollo de esta empatía histórica puede hacer más visible la utilidad de estudiar historia, y a su vez puede contribuir a que los futuros y futuras docentes entiendan la importancia de enseñar competencias vinculadas con la historia a sus estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La descripción metodológica de la investigación que se ha llevado a cabo sigue los parámetros del análisis cualitativo de una serie de fuentes textuales extraídas de la implementación de una intervención didáctica. en esta intervención se ha tomado como referencia al hecho histórico de la pandemia del COVID-19, que ha sido vivido en primera persona por todos los estudiantes pertenecientes a la muestra. este hecho permite entender desde dentro un suceso histórico de proporciones mundiales y que cambia la historia reciente de la humanidad, pero que en esta ocasión no se estudian los libros de historia, sino que ha sido vivido en primera persona. los principales elementos tenidos en cuenta en el desarrollo de esta intervención didáctica que se va a narrar a continuación son por una parte el análisis de hechos históricos para desarrollar empatía (González & Mairal, 2005), y Por otra parte el análisis emocional de las narraciones históricas elaboradas por los y las estrellas de participantes en la experiencia(Esteve, 2009; Corrales, 2020; Yáñez & Valdés-León, 2020). El formato de la intervención didáctica se vincula con el aprendizaje basado en proyectos y la gamificación, de modo que su puesta en escena en el aula podido trabajarse otorgando un mayor protagonismo al alumnado de la muestra y poniendo de relieve el hecho de que van a ser futuros y futuras docentes, cuando veía significa la hora de aprender a mostrar didácticamente la importancia de una materia (Espejo-Antúnez et al., 2021).

3.1 Muestra

La experiencia diagnóstica que se narra a continuación se ha aplicado sobre una muestra de 55 docentes en formación en el grado de Educación Infantil, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. En lo que se refiere a las características sociodemográficas de la muestra, presenta un 83% de mujeres y un 17% de hombres (distribución habitual en el grado de Educación Infantil), y presentan unos parámetros de aprendizaje y relación con la materia normales.

3.2 Descripción de la intervención didáctica

La intervención didáctica consistido en el desarrollo de tres sesiones de aula, diseñadas desde la metodología de gamificación narrativa. Al alumnado se les sitúan en el momento en el que el gobierno de España declara el estado de alarma y la población comienza a ser consciente de la situación generada por la pandemia:

- Durante la primera fase de la intervención, se les pide que recuerden con el máximo detalle cómo vivieron aquel acontecimiento histórico, y que elaboren un relato en el que aparezca fechas, lugares, acontecimientos, y personajes importantes en esos momentos.

- Con toda esta información, cada estudiante construye un relato histórico acerca del inicio de la pandemia en España. En la segunda sesión, el alumnado ha analizado desde el punto de vista histórico sus propios relatos. El análisis ha tenido en cuenta fechas relevantes, procesos históricos descritos, acontecimientos principales, personajes protagonistas y evolución del proceso histórico. También se ha prestado atención a las emociones vividas y narradas por ellos mismos en su relato histórico.

- En la tercera sesión han diseñado una unidad didáctica para enseñar este contenido histórico en el futuro a estudiantes. En estas unidades didácticas se refleja el modo en que los y las estudiantes han vivido y narrado el acontecimiento histórico que sirve de referencia en la intervención.

Estas tres fases de intervención se han ido completando de modo progresivo, a medida que se ha avanzado en el desarrollo de los contenidos y competencias del curso. De esta manera, el alumnado de la muestra ha podido emplear los aprendizajes adquiridos en el desarrollo del curso para el diseño de su unidad didáctica en la tercera fase de la intervención.

4. RESULTADOS

4.1 Metodología de análisis aplicada

Para analizar los resultados de este estudio se ha llevado un análisis de tipo cualitativo sobre los relatos históricos que se han tomado como fuentes textuales. Este análisis se ha realizado mediante el software cualitativo WebQDA (Souza et al., 2016), en una red de categorías que se muestra a continuación:

FIGURA 1. *Categorías de análisis con WebQDA*

Elaboración propia

4.2 Ejemplos de fragmentos categorizados

A continuación, se incluyen algunos ejemplos de fuentes textuales analizadas, señalando el tipo de emoción o el elemento de relato histórico que predomina en cada fuente.

F14: texto que muestra cómo un estudiante manifiesta emociones como el miedo o el agobio:

> Al principio no me lo creía del todo que iba estar tantos días sin clase, y luego es verdad me empecé a agobiar un poco por no poder salir de casa ya que a mí me encanta dar paseos...Y durante esta etapa estuve haciendo el trabajo final de mi FP superior.

F9: texto que muestra cómo un estudiante manifiesta el efecto de la necesidad de situarse en el tiempo, y la incertidumbre cuando esto no puede darse:

> Pensaba que iba a ser solo unos días el día que no lo dijeron, según fue pasando el tiempo me di cuenta que íbamos para mucho más. Estábamos en casa de mi abuela todos los primos cuando empezó el estado de alarma y nos fuimos cada uno para nuestra casa como si estuviéramos ya cometiendo un delito. Fueros unos días muy raros, nunca pensé que podía estar tanto tiempo en casa sin aburrirme, aunque tenía ganas de salir me entretenía con muchas cosas.

F32: texto que muestra referencias espacio-temporales concretas en relación con el acontecimiento histórico analizado, así como emociones vinculadas con la incertidumbre:

> Este día salí de clases particulares de inglés, llegué a mi casa y junto a mis padres y mi hermana vi esta rueda de prensa. Para mi era muy difícil ya que estaba en segundo de bachillerato y no sabíamos que iba a ser del curso, si íbamos a conseguir terminarlo presencial o por el contrario, se iba a hacer de forma telemática. Del mismo modo, no sabía nada respecto las fechas de selectividad ya que iban cambiando continuamente y no quedaba nada claro. Creo que aprendí a ser más paciente y a adaptarme a lo que iba viniendo.

F27: texto que muestra el predominio de emociones como la incertidumbre o el temor, vinculadas a elementos espacio-temporales relacionados con el acontecimiento histórico comentado.

> Ese día lo viví con mucho temor, ya que era algo nuevo que no había vivido. Por otra parte, con mucho miedo ya que no tenía ni idea de que era lo que estaba pasando. Yo estaba en mi casa con mi madre y mi abuela teniendo un día como otro normal, y nos cambió la vida a todos . Teníamos previsto ir de viaje, pero todos nuestros planes se trucaron debido a ese acontecimiento. El periodo en el que se dió, está rueda de prensa yo estaba cursando bachillerato, y tenía en unos meses la EBAU. Tras esto, tuvimos que terminar el periodo educativo, de forma online. En definitiva, fue algo repentino, inesperado y más largo de lo que nos podríamos imaginar

F41: texto que muestra el miedo como emoción predominante en el espacio-tiempo cercano a la declaración del estado de alarma:

> Mi experiencia desde el momento del estado de alarma fue miedo al no saber que pasaría y al final con miedo de cogerme yo el COVID o alguna persona de mi familia. Desde mi punto de vista no pase mal el confinamiento, hay personas que no son de estar en casa, yo al final lo pase bien. Durante el confinamiento sacaban más y más síntomas y yo pensaba que eso no acababa nunca ya no por el hecho de salir a la calle, sino de verme toda la vida así pendiente de un virus q podría matarme en cualquier momento.

F34: texto que muestra un estado emocional en el que se mezclan el miedo y el enfado ante la imposibilidad de manejar el tiempo presente. También hay referencias concretas a personajes y momentos vinculados al acontecimiento histórico:

> Cuando empezó todo, yo estaba en mi casa tranquilamente sin saber que esto pasaría de un día para otro. Me encontraba en mi casa, sentada en el sofá con mis padres esperando para irme a ensayar para semana santa, cuando de repente vi que salía el presidente del gobierno hablando y diciendo que se cancelaban las clases, no me creía nada de lo que me decían, hasta que escuché a Pedro decir que tampoco había clases, que no podíamos salir a la calle en 15 días, solo para lo estrictamente necesario. Yo me encontraba algo enojada, aunque no tuviera clase en 15 días, pero es cierto que sentía mucho miedo, por mi familia y gente cercana y sobre todo a que la situación no se controlase y se sacase todo de contexto y no volviéramos a tener la mitad de las cosas que teníamos hasta ahora.

F4: Fragmento que muestra relación espacio-temporal, hechos, personajes, causas y consecuencias de un acontecimiento histórico:

> Recuerdo el día de la declaración del estado de alarma como un día en que el mundo cambió. Cuando el presidente del gobierno de España dió aquella rueda de prensa los planes de miles de españoles cambiaron. Personalmente, no tuve un pensamiento negativo si no que pensé que el confinamiento iba a ser lo mejor para todos ya que evitaríamos contagiarnos. Me vi afectada respecto a la EBAU, estaba en 2º de bachillerato y nos quedamos lo más difícil del curso, lo que supuso prepararnos los contenidos que quedaban por impartir nosotros solos y la prueba de EBAU. Fue duro pero lo conseguimos satisfactoriamente.

FX: Fragmento que expresa las emociones vinculadas con el miedo y a frustración vividas en el acontecimiento histórico, así como las causas y las consecuencias que este acontecimiento tuvo en la vida cotidiana de la persona:

> Estaba en casa con mi madre y vimos la conferencia. En ese momento sentí un poco de miedo, al día siguiente tenía en el instituto un examen que obviamente fue cancelado. Sinceramente no pase un mal confinamiento, porque me fui al campo y tenía algo más de libertad. Hice diferentes cosas como montar a caballo o en quad. Hablaba con mis amigas por videollamada y me decían que era horroroso estar metido entre cuatro paredes sin poder si quiera tomar el aire, por eso yo me siento afortunada. Pero fueron momentos de mucho miedo, de tristeza, si mi madre salía a comprar cuando llegaba a casa desinfectaba toda la compra, toda su ropa, los zapatos… era una verdadera locura.

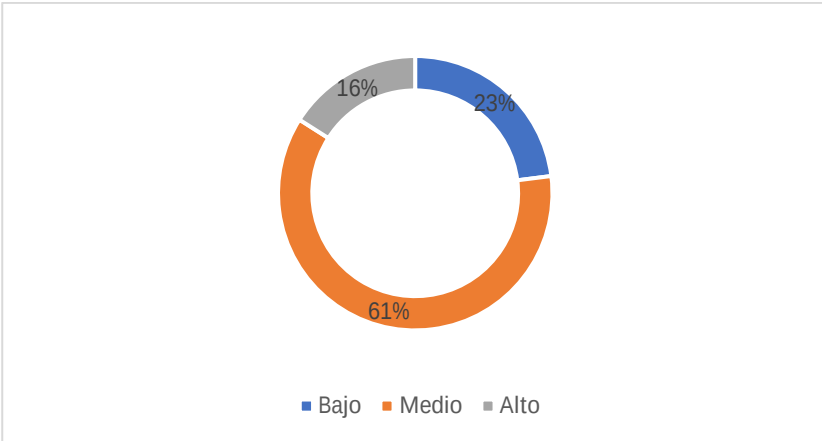
Estos fragmentos sirven como ejemplo de los relatos elaborados por el alumnado de la muestra, y la posterior categorización realizado en el proceso de análisis cualitativo de las fuentes textuales.

4.3 RESULTADOS GLOBALES EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se muestran los resultados globales más relevantes de la investigación, en relación con los diversos objetivos secundarios que nos habíamos marcado en esta investigación.

En lo que se refiere a la capacidad de narrar el acontecimiento histórico de la declaración del Estado de Alarma, la totalidad del alumnado de la muestra ha podido hacerlo, aunque en diferentes grados de precisión histórica. La figura 2 muestra la distribución porcentual de estos grados (Bajo, medio y alto):

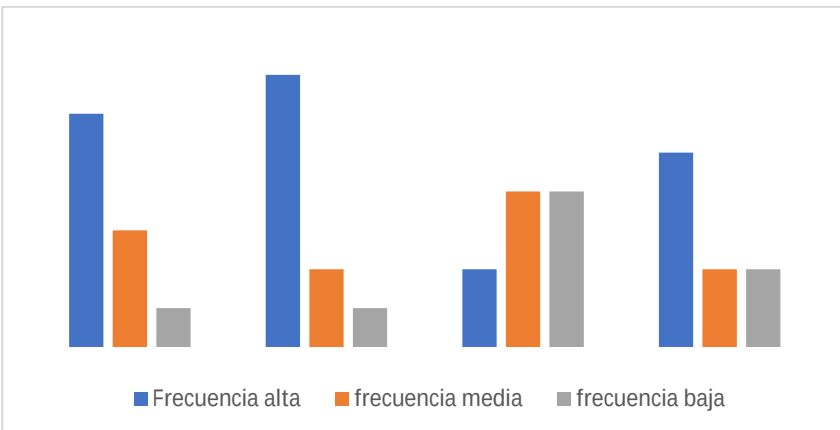
FIGURA 2. *Categorización de la capacidad de generar relatos históricos en el alumnado de la muestra.*



Elaboración propia

En relación con la visualización de los elementos históricos principales del hecho histórico analizado, las fuentes textuales reflejan de manera desigual los diferentes elementos analizados. La figura 3 muestra la relación de estos elementos y su frecuencia de aparición en las fuentes.

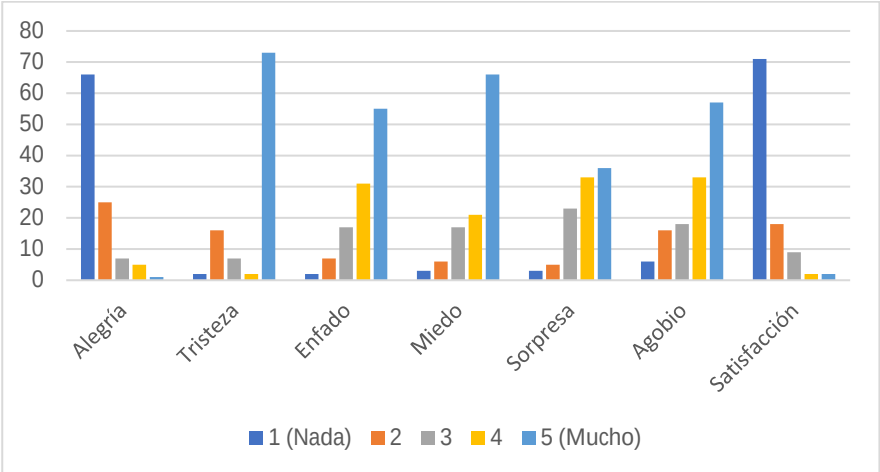
FIGURA 3. *Relación de elementos históricos expresados en las narraciones del alumnado y su frecuencia de aparición en las fuentes.*



Elaboración propia

En cuanto a la expresión de las emociones, hay que decir que este es el elemento que más presencia tiene en los relatos del alumnado de la muestra. Abundan las emociones vinculadas con el miedo y la incertidumbre, aunque también se pueden encontrar otros perfiles emocionales. La figura 4 muestra la frecuencia de aparición en las fuentes de las emociones más relevantes.

FIGURA 4. *Relación de emociones manifestadas en las fuentes.*



Elaboración propia

Por último, en relación con las situaciones de aprendizaje que se han presentado como producto final de la intervención didáctica, la secuencia que ha servido de patrón ha sido la siguiente:

- Se narra el relato de punto de partida, con loso recursos y detalles que cada estudiante considera.
- Se exponen los protagonistas y su diverso papel.
- Se realizan actividades vinculadas con las posibilidades de acción en el contexto del periodo del confinamiento, y posteriormente se analizan las emociones experimentadas.

- Se elabora un material cartel, infografía, etc…exponiendo qué sucedió en la pandemia y cómo lo vivieron las personas, según lo aprendido anteriormente.

5. CONCLUSIONES

El análisis que se ha llevado a cabo con las fuentes textuales obtén

idas de la intervención didáctica permite extraer algunas conclusiones acerca de cómo el alumnado participante en la intervención se sitúa en relación con el acontecimiento histórico de la pandemia del COVID-19, del que han sido protagonistas en primera persona, y quien a su vez le permite entender mejor y analizar con más profundidad acontecimientos históricos que estudian y de los que no han sido protagonistas.

Algunas de las conclusiones principales que se extraen se exponen a continuación:

- El alumnado de la muestra se manifiesta con una gran carga emocional en relación con la experiencia histórica vivida y analizada en la intervención didáctica. emociones como el miedo la incertidumbre la vinculación con la familia los sentimientos relación con las personas aparecen de manera muy explícita en un alto porcentaje de las fuentes analizadas.

- Por otro lado, el alumnado de la muestra manifiesta la capacidad de analizar históricamente el hecho del que están siendo protagonistas, describiendo elementos cronológicos procesos históricos, y personajes relevantes para el proceso.

- Pro último, se aprecia que se mejora la comprensibilidad de la historia, la empatía y la visión de la importancia de estos contenidos curriculares en los docentes en formación pertenecientes a la muestra.

Entre las limitaciones de este estudio, es necesario señalar el hecho de que la muestra no es muy amplia, y el hecho de que el análisis realizado ha sido sólo de tipo cualitativo. En sucesivas investigaciones, se podrá profundizar en un análisis complementario, de tipo cualitativo, así como

ampliar e trabajo con una muestra más numerosa, que permita extraer conclusiones más sólidas acerca de los objetivos de investigación planteados.

6. REFERENCIAS

Cardona, F. X. H. (2002). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia (Vol. 169). Graó.

Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1989). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor Madrid.

Carril-Merino, M. T., Andreu-Mediero, B., de la Calle-Carracedo, M., & López-Torres, E. (2020). Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil. Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de La Historia, 14(1), 155–184.

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., & Zamora, F. (2018). Las motivaciones de los jóvenes para el estudio: raíces y consecuencias. Cuadernos de Investigación En Juventud, 4, 60–79. https://doi.org/10.22400/cij.4.e020

Corrales Serrano, M. (2020). Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales [tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. http://hdl.handle.net/10662/11076

Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., & Zamora Polo, F. (2021). Educar en el interés social de las ciencias sociales: una intervención didáctica. Revista Prisma Social, (35), 249–276. Recuperado a partir de https://revistaprismasocial.es/article/view/4357

Corrales Serrano, M., Moreno Losada, J., Sánchez Martín, J., & Zamora Polo, F. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de Bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. Campo Abierto. Revista De Educación, 39(1), 85-99. hppt://doi.10.17398/0213-9529.39.1.85.

Espejo-Antúnez, L., Corrales-Serrano, M., Zamora-Polo, F., González-Velasco, M., & Cardero-Durán, M. de los Á. (2021). What Are University Professors' Motivations? A Realistic Approach to Self-Perception of a Group of Spanish University Professors Belonging to the G-9 Group of Universities. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(15), 7976. https://doi.org/10.3390/ijerph18157976

Esteve, J. M. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos: Fundación S.

Finocchio, S. (1993). Enseñar ciencias sociales. Editorial Troquel.

Gómez-Carrasco, C. J., Molina, J. O., & Martínez, P. M. (2021). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Ediciones Octaedro.

Gómez-Carrasco, C. J.., & Pérez, R. A. R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 12(2), 307–325.

González, A. F., & Mairal, J. B. (2005). Inteligencia Emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes de bachillerato. Psicología Social y Problemas Sociales, 335–342.

Henry, M. (1997). La barbarie (Vol. 22). Caparrós editores.

Nussbaum, M. C. (2005). El cultivo de la humanidad: una defensa cl· sica de la reforma en la educación liberal.

Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano.

Ordine, N. (2013). La utilidad de lo inútil. Manifiesto. Barcelona: Acantilado, 12.

Ospina, L. F. O., & Carvajal, S. V. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. REIDICS: Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales, 4, 60–75. http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.04.60

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. II Congreso Internacional. Investigación En Educación, Pedagogía y Formación Docente.

Piovani, J. I. (2019). Sobre la utilidad de las ciencias sociales en tiempos de neoliberalismo y posverdad. La Política Científica En Disputa: Diagnósticos y Propuestas Frente a Su Reorientación Regresiva, 115–133.

Salmón Perrilliat, E. (2017). La empatía como metodología. Una receta contra el exotismo. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 38(152), 367–378. http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v38i152.311

Sánchez-Rosas, J., Sebastián Correa, P., & Daniel Díaz, I. (2019). Revisión de las intervenciones que mejoran la utilidad percibida del aprendizaje de los estudiantes. Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, 13(2), 45–56.

Serrano, J. S. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar historicamente la conquista cristiana de la Valencia muçulmana com estudiantes de 2º ESO. Clío, 39.

Serrano, M. C. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitarios en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. Investigación En La Escuela, 102, 84–96.

Serrano, M. C., Losada, J. M., Martín, J. S., & Polo, F. Z. (2020). ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS MOTIVACIONES DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO EN REFERENCIA A LA MODALIDAD DE ESTUDIOS. Campo Abierto. Revista de Educación, 39(1), 85–99.

Souza, F. N. de, Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N. de, & Freitas, F. (2016). webQDA: manual de utilização rápida. UA Editora.

Torralbo, A. P. (2018). El valor cultural del arte en la época de la barbarie: la fenomenología estética de Michel Henry. Estudios de Filosofía, 58, 143–167.

Yáñez, R. O., & Valdés-León, G. (2020). Emociones, motivación y rendimiento académico: una propuesta para el desarrollo de habilidades orales en ingeniería desde la neuroeducación. Centro Sur, 4(2), 252–265.

"EL PANTHEON DE EL SOL": METÁFORA Y TEATRALIDAD EN LAS EXEQUIAS FÚNEBRES TOLEDANAS DEL REY LUIS I (1724)

PABLO PRIETO HAMES
Universidad de Córdoba

Bolver los ríos al mar de donde salieron es morir:
Ad locum unde exeunt stamina reventurtur.
Morir, es bolver el hombre polvo al polvo de su principio.
Pulvisos et impulverum ibis (De Ubrique, 1724, p. 7).

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los catafalcos regios ha sido abordado siempre desde el ámbito de la historia del arte bajo unas perspectivas que mostraban especial énfasis en su aspecto formal e iconográfico con la finalidad de apreciar la evolución estilística de los mismos. El presente estudio parte de estos enfoques y, además, opta por una metodología interdisciplinar para profundizar en el análisis de la relación de sucesos *Pantheon de el Sol, Machina Sepulchral*, donde se narran los pormenores de las exequias fúnebres que se celebraron en honor a Luis I en la catedral de Toledo en 1724. Esta óptica comparativa -en la que se incluyen no solo motes, *subcriptios* y comentarios latinos, sino también la literatura emblemática y la influencia de los tópicos literarios- ayuda a comprender esta arquitectura efímera en su contexto, así como a acercarnos al imaginario creativo del arte efímero del Barroco.

En lo que se refiere al vaciado bibliográfico relacionado con el tema de investigación, debemos señalar que, pocas son las publicaciones específicas que se han hecho sobre el monarca Luis I. La única monografía existente sobre el rey fue publicada en 1943 por José Vega y llamada *Luis I de España (El rey silueta)*, la cual ha servido de soporte, junto a

otras publicaciones sobre la época moderna para acercarnos lo máximo posible al contexto histórico de la figura del soberano.

Aunque es difícil encontrar publicaciones específicas sobre Luis I, sí existen estudios, bastante reconocidos dentro del ámbito histórico-artístico, sobre arquitectura efímera en el Barroco español acometidos por investigadores como Antonio Bonet Correa, Victoria Soto Caba o Paula Revenga Domínguez. En esta investigación partimos de los estudios de Revenga Domínguez *El pintor madrileño José de Paz Ribera y el túmulo de Luis I en la Catedral de Toledo* y *Ceremonia, Fasto y Realeza: Las relaciones de fiestas toledanas del s. XVIII*, ya que ofrecen información, no solo sobre la sociedad barroca de dicho siglo, sino también sobre el túmulo y su creador, el pintor madrileño de la Casa Real José de Paz Ribera, convirtiéndose así en fuentes bibliográficas de indispensable consulta para nuestro estudio.

Con respecto al túmulo funerario de Luis I -el Panteón del Sol- debemos señalar que, al tratarse de una arquitectura efímera, éste estaba realizado con el propósito de que no fuera duradero, sirviendo al engaño y a la teatralidad tan característicos de la época. De hecho, en el contrato firmado por José de Paz queda reflejado y estipulado que, al día siguiente de la celebración, el catafalco debía desmontarse, por lo que se erigió para estar armado apenas veinticuatro horas. Consecuentemente, no nos quedan vestigios materiales de la obra que se fabricó y los únicos testimonios a los que podemos acudir para conocer cómo fue la arquitectura son el citado contrato con el artista y la relación de sucesos intitulada *Pantheon de el sol, machina sepulchral, demostración luctuosa, que la imperial Toledo*, *executò llorosa, construyò liberal y ofreció amante á las memorias, sepultadas nunca, de el joven principe, nuestro Señor, y Rey Don Luis Fernando* (Circa 1724).

2. OBJETIVOS

- Analizar el ceremonial fúnebre celebrado en la catedral de Toledo el año de 1724 para honrar al monarca Luis I.
- Incidir en la importancia de las Relaciones de sucesos, la literatura emblemática y los tópicos literarios como fuentes

principales para el estudio de los ceremoniales fúnebres y las obras efímeras que los acompañaron.

- Valorar las dialécticas establecidas entre las fuentes literarias y la iconografía del túmulo funerario para conocer cuáles fueron los mensajes simbólicos que se pretendieron transmitir.

3. METODOLOGÍA

Apoyados por los métodos y enfoques de contribuciones como *La filosofía de las formas simbólicas* (1923) de Ernst Cassirer, *El significado en las artes visuales* (1955) de Erwin Panofsky o las teorías de la imagen y el tiempo de George Didi Hubermann en *L'image ouverte: Motifs de l'incarnation dans les arts visuels (Le temps des images)* (2007), proponemos emplear el método iconográfico-iconológico para atender al análisis exhaustivo de toda la simbología contenida, tanto en la celebración de las exequias fúnebres del monarca Luis I, como en la relación de sucesos anteriormente citada.

No debemos obviar el empleo de otros métodos como el sociológico o semiótico, partiendo de la idea de túmulo funerario como elemento comunicador y portador de un conjunto de signos decodificables, además de profundizar en el marco contextual en el que se ha producido tanto éste, como el documento escrito, citado *ut supra*, que sirve de referencia para nuestro estudio.

4. ENTRE EL TÓPICO Y LA METÁFORA: SIMBOLOGÍA DE UNA DEFUNCIÓN INESPERADA.

Tras la muerte del monarca el 31 de agosto de 1724, los corregidores establecieron un luto de seis meses, dando comienzo así los preparativos para la celebración de las exequias en la Catedral de Toledo. Los regidores Christoval de Vargas y de la Torre y Bernardo de Roxas y Contreras, junto a los jurados Francisco Ximenez de Arechaga y Dávila y Francisco de Segovia y Villalva, fueron los comisarios que se encargaron de la organización y supervisión de las exequias. Además, a Christoval se le encomendó también, tanto la redacción de las Relaciones,

como la elaboración de los emblemas[30]. En lo que se refiere al diseño del catafalco, tras el correspondiente concurso, corrió a cargo del pintor del rey José de Paz y Ribera. Una vez distribuido el trabajo, todas las partes se comprometieron a tener armado el túmulo funerario, así como los pormenores de la ceremonia el día 10 de noviembre, puesto que las exequias se celebraron los días 16 y 17 de noviembre de 1724.

En cuanto a la Relación de Sucesos pueden entreverse multitud de comparaciones en las que se vinculan el túmulo y la celebración de las exequias a los tópicos literarios. Ante la gran variedad y extensión permitida para esta publicación, se ha hecho una selección de tres, dada su aparición recurrente.

4.1. La fugacidad de la vida y de la juventud

Este tópico literario será expresado continuamente por Christoval de Vargas para referirse sobre todo a la injusticia de la muerte que, desorientada, se ha llevado antes de tiempo la vida del monarca. De esta forma, basta con apreciar la cubierta para encontrar, a manera de subtitulo, la siguiente metáfora "Pero ya anochecida Luz, difunto Sol, Flor deshojada à la violenta nube de intempestivo venenoso Granizo, cuyo fatal destrozo este Túmulo Augusto representa en derretidas lágrimas ardientes, que vertió sobre los corazones, los días 16 y 17 de Noviembre de 1724*"*. Quedando, así, equiparadas la enfermedad y la muerte de Luis I, a una tempestad que no estaba prevista y que se materializa en el túmulo funerario.

Esta relación entre vida y muerte y la fugacidad de la existencia quizás queden mejor expresadas a través del contraste de un sol matutino y naciente con un sol crepuscular y moribundo.

> "Que tyranna la Parca, inexorable, nunca como aora, à diez y siete Copos, y no mas rompa el estambre, echando la tixera à los preciosos hilos

[30] Gracias a la contribución "El pintor madrileño José de Paz y Ribera y el túmulo de Luis I en la Catedral de Toledo" de la Dra. Revenga Domínguez, podemos saber que el propio autor declaraba el 3 de noviembre de 1724 que se le había encargado hacer una relación de las honras y exequias. Así mismo, en la memoria de gastos del ceremonial, se especificó el pago de 317 reales de regalo para el escritor de la Relación y los jeroglíficos Cfr. Revenga Domínguez, 1994, p. 576.

> de la vida deseada de el Primero Luis (…) Apenas en tu orizonte amanece risueño Sol en el dia, que no le lleves al Pheretro de su ocaso por la tarde: *Oritur Sol, et occidit*[31]. No se halla mas distancia, ni en nuestro hermoso Luis se encontrò mas: Efimera de veinte y quatro horas vino à ser el crecimiento feliz de su Reynado, como en otros aguda fiebre de su enfermedad (…) no ha muchos meses, que le admirò Toledo: (esmerada en aquella ocasión tanto en aplausos, como ahora yace sepultada en ayes) (…) Y que apretadas se dàn aqui las manos aquellos dos Antipodas de afectos, Heraclito y Democrito[32]" (De Vargas, Circa 1724, fol. 1-2)

Así, a través del contraste del ciclo natural de los días y el ciclo vital de la existencia humana se expresa la confusión emocional -que se bate entre el júbilo y el desconsuelo- sentida por la población al ser testigos de un reinado breve, en el que la felicidad por el nacimiento y crecimiento del joven monarca ha sido prácticamente sucedida por el duelo de la pérdida del rey.

4.2. La vida como río

Si el catafalco de Luis I se concretó con el fin de catalizar el dolor sufrido por la pérdida del monarca, el tópico literario de la vida como río servirá para acentuar aún más el sentimiento luctuoso. Tanto es así que se tiende, incluso, a la exageración a través de determinados paralelismos que consisten en equiparar el llanto y las lágrimas a unas cataratas. Así puede entreverse en el siguiente fragmento:

---

[31] Sale el sol y el sol se pone. Referencia procedente del Eclesiastés 1:5-7 en el que figura: "Sale el sol, y se pone el sol, y se apresura a volver al lugar de donde se levanta". Biblia Reina Valera (1960). Eclesiastés 1:5-7. https://bit.ly/3yDo0jC (Fecha de consulta: 04/10/2022).

[32] Heráclito y Demócrito, el filósofo que ríe y el filósofo que llora, es un recurso literario y artístico que compara las figuras filosóficas de la antigüedad griega con dos actitudes vitales opuestas; el pesimismo y el optimismo, la tristeza y la alegría. Mientras Heráclito lloraba las impertinencias y defectos humanos, Demócrates se reía de sus imperfecciones. Mientras que al primero, los asuntos de la vida cotidiana le resultaban vanales y superficiales, al segundo le resultaban cómicas y dignas de burla. Así puede verse en el *Emblema CLI* de Alciato en el que figuran estos dos opuestos: uno llorando y otro riendo, bajo la siguiente *subcriptio*: "Llora, Heráclito, ahora más de lo que sueles, las penalidades de la vida humana, pues los males abundan cada vez más en ella. Tú, por el contrario, Demócrito, redobla más que antes tus carcajadas, pues la vida se ha vuelto más chistosa. Contemplándola, me pregunto si finalmente lloraré con uno de vosotros o de qué modo me partiré de risa con el otro" (Alciato, 1993, p. 193).

> "Mas ay Señor! Ay! Que no era de admirar saliesse tanto de sì misma Toledo, à la pesada fuerza de el dolor, (…) si este sentimiento era tal, que no sabe lo que hace, por lo menos hace lo que debe. Honrase, y en el mas alto grado de ser vassalla de Su Majestad contemplase anegada, desde que la fatal noticia fue llave, que rompiendo las cataratas à su cielo: *Rupti funt fontes abysi magnae, et cataractae Coeli apertae fun*t[33], sintiò en sí la Ciudad haver sido inundación en ella, lo que se llama lagrimas en todas: y como sabe que los Rios, vassallos tributarios son del Mar, siendo Su Majestad y tan amargo, en lance, que le cae tan adentro al coraçon; como podía menos el Rio de Toledo de venir con su Feudo, en el papel mojado de su tierna oblación? *Ad locum unde exeunt flumina revertunut, ut iterùm fluant*[34] " (Nietto Mozo y Zuñiga, Circa 1724, s.f.)

Bajo este recurso literario ficticio y teatral, se pretende a la par que rendir tributo al monarca, mostrar el afecto y aceptación popular por el gobernante difunto, así como naturalizar el ciclo de gobernabilidad de la dinastía borbónica, máxime cuando hasta los recursos naturales como "el río de Toledo" participan del último adiós a Luis I.

4.3. La vida regia como lirio

El tercer tópico, usado frecuentemente en la literatura de Relaciones de exequias fúnebres, es la vida regia como lirio. Este recurso perseguía realzar las cualidades del joven monarca:

> "Hyeroglifico más propio de la fragilidad de nuestra vida humana; porque en un día florece, y se marchita (…) porque el Lilio, dice, excede en su gloria à Salomon, y es heno, que de un dia à otro vive, y muere con la desgracia más fatal (…) porque si como Lilio florecia en la mas hermosa primavera, como heno lo lloramos yà marchito en essa tumba. Si como Lilio excedia à todas las flores la gloria de su Magestad, como heno se abrasa yà en essa Pyra su verdor (…) Llaman Lilios à los justos, porque con admiración crecen, y florecen en virtudes, para ser la flor, con que Dios en el Jardín de su Iglesia mas se complace; y en fin, el Sabio aconseja a los Justos, que florezcan como Lilios, por la fragancia de virtudes, con que deben aspirar al Cielo. (…) nuestro Rey Don Luis creció como Lilio con las virtudes de su juventud y florece yà para una

[33] "El año seiscientos de la vida de Noé, el mes segundo, a los diecisiete días del mes, en ese mismo día se rompieron todas las fuentes del gran abismo, y las compuertas del cielo fueron abiertas". Biblia Reina Valera (1960). Génesis 7-6:-16. https://bit.ly/3g8reFB (Fecha de consulta: 04/10/2022).

[34] Referencia al Eclesiastés, capítulo 1, versículo 7: "Todos los ríos van al mar, y el mar no se llena; al lugar de donde los ríos vinieron, allí vuelven para correr de nuevo". Bible Gateway. Eclesiastés 1:7. https://bit.ly/3EKAuKk (Consultado el 04/10/2022).

> eternidad con Dios. (…) Luis justo por la fè y la Charidad (…) murió como justo, preocupado de la muerte para lograr el refrigerio de la vida mas suave" (Murillo Velarde, Circa 1724, pp. 34-50).

De esta forma, la comparación de la vida regia con el lirio sirve para simbolizar la rectitud y perfección, convirtiéndose en un elemento de honra que sintetiza las cualidades que debía poseer un buen rey para que su gobierno fuera fructífero, a saber, "ser Justo por la Fé, y la charidad" (Murillo Velarde, Circa 1724, pp. 34-50).

Por supuesto, al percibir ésto los súbditos, cuanto más se acercasen a la insigne flor, mayor sería su grado de perfección, pues, claramente, este recurso literario permite aleccionarles con el fin de que adopten en su *modus vivendi* una conducta moral ascética que les permita desprenderse de lo banal y material para desarrollar una vida virtuosa y espiritual. En definitiva, gracias a la comparación con el lirio, el monarca se convierte en espejo de virtudes.

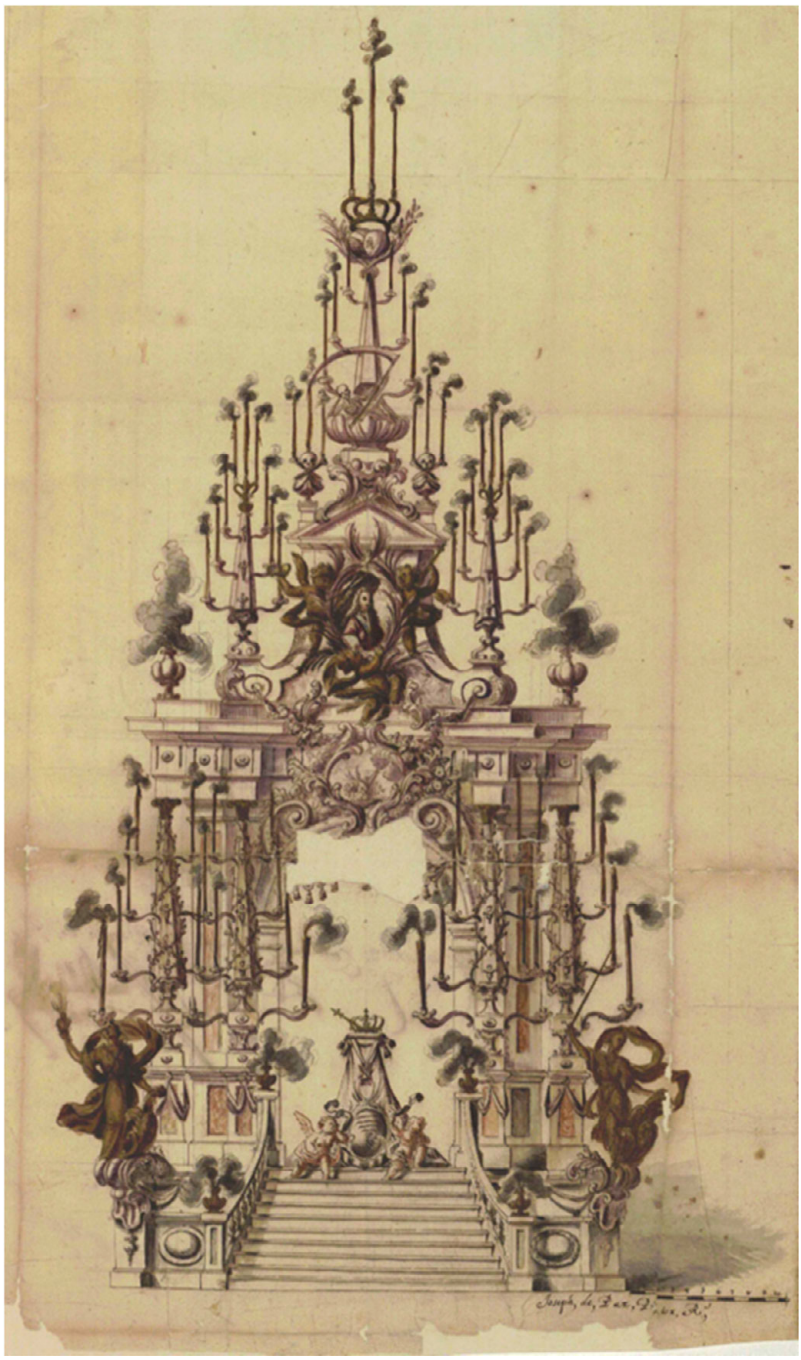
5. EL PANTHEON DE EL SOL. ESTUDIO Y ANÁLISIS

La Relación de Sucesos junto al túmulo funerario y los emblemas fueron los elementos esenciales para la celebración de las exequias regias. El catafalco (Fig. 1) se convirtió en el eje principal (Fig. 1), en torno al cual se vehiculaba todo el ceremonial. Así podía entreverse en la publicación del *Pantheon de el Sol. Machina sepulchral…*:

> "Para satisfacer no ostante à su innata lealtad, para perpetuar su agradecimiento, y para hacer eternas las virtudes de un Monarcha à quien quiso quitar de nuestros ojos la embidiosa, y maligna Parca, determinò amante, y provida un sepulchral Tumulo donde ardiesen deshechos en blanda cera sus coraçones, donde sirviesen de vayetas tristes sus semblantes y en que colgasen las potencias de sus grandes almas por hyeroglificos (…) La variedad hermosa de historias, y doctrinas, con que esta Obra se adorna, hace el mas agradable pensil à los estudiosos, en que podràn aprovechar mucho" (De Alarcon, circa 1724, s.f.).

Como puede evidenciarse, el catafalco sirve como elemento catalizador de las emociones, al tiempo que los jeroglíficos complementarían su significado. Por lo tanto, la iconografía irá más allá de ser puro elemento anecdótico del túmulo, incluso, la composición sirvió como una herramienta más del propio sermón que se ejecutó en la catedral:

FIGURA 1. *Proyecto para la erección del catafalco de Luis I. Dibujo de José de Paz y Ribera, 1724. Archivo Municipal de Toledo*



> "Aunque se queja Christo de nuestra infiel ingratitud, que ama las sombras, y aborrece la luz para obrar mal, creo, que oy tendrá a bien, que amemos las sombras de este triste Mausoleo, para obrar bien con la luz de este vivo desengaño; porque el mismo Señor, que sabe sacar la luz de las tinieblas, podrà guiarnos por las obscuras sendas de esta Pyra, para que logremos el mas vivo reflexo, que ilumine nuestros coraçones (…) este desengaño, que ofrece à nuestros ojos ese funebre aparato, cifra de la lealtad, y amor de nuestros pechos, es el empeño, que tiene oy que ponderar mi insuficiencia (…) porque el grande espíritu de su eloquencia pudo atropellar los escollos de el dolor, que lo assaltaba (…) O Toledanos! O Españoles! Alentad, en fin, todos mi desconfianza, para que emprenda esta hazaña tan heroica, y no neguéis, por mi, la atencion, que merece el tierno Assumpto, que representa este Tumulo à los ojos" (Murillo Velarde, Circa 1724, pp. 30-33).

Es, por lo tanto, uno de los fragmentos más importantes puesto que en él se evidencia claramente la función principal del catafalco dentro de la ceremonia: servir como instrumento-guía para encontrar la luz y para la oración. Así la dialéctica entre súbdito-túmulo-divinidad estuvo servida mediante el empleo de una iconografía que ayudó al fiel a desembarazarse de toda atadura terrenal y rendir honor a su soberano acercándose al ámbito más espiritual y celestial.

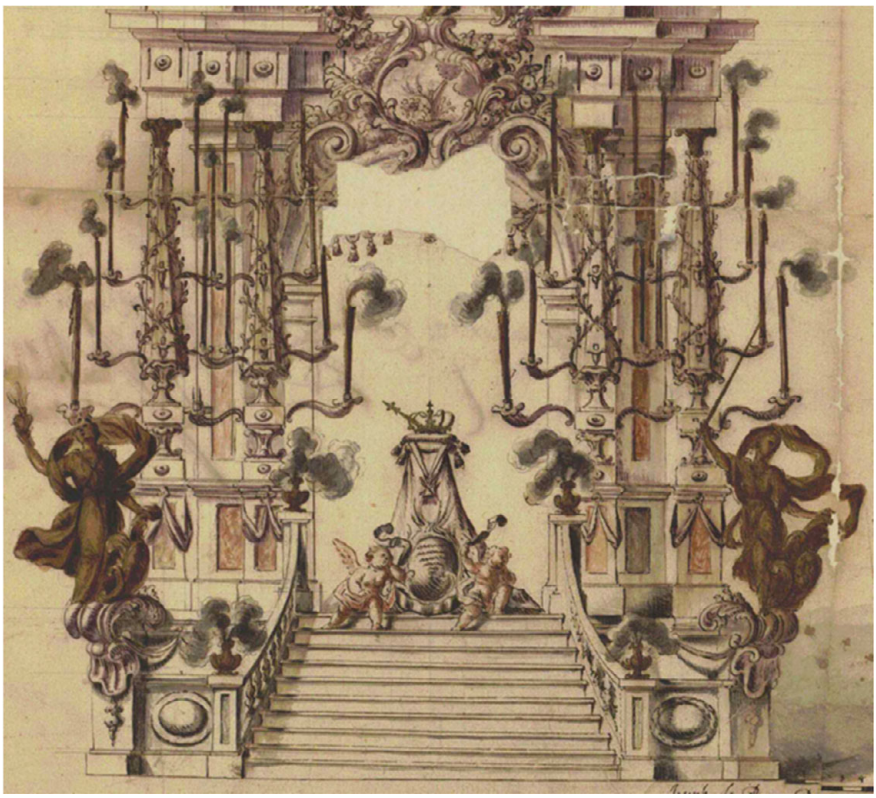
5.1. El primer cuerpo

Antes de comenzar el análisis del catafalco que se erigió a Luis I, debemos tener en cuenta que, actualmente, solo contamos con el testimonio gráfico de las trazas realizadas por José de Paz y Ribera, ya que en la correspondiente Relación no se incluyeron ni el grabado del diseño final del túmulo, ni de los emblemas que lo acompañaron. Consecuentemente, al tratarse de un diseño provisional, se encontró sujeto a modificaciones. Gracias a la investigación de la Dra. Paula Revenga, quien encontró el dibujo y el contrato con José de Paz para la realización del Catafalco, a lo largo de los siguientes sub-epígrafes, iremos profundizando en dichas modificaciones, así como en la simbología del aparato fúnebre.

A nivel morfológico, el *Pantheon de el Sol* mostró una clara influencia de Teodoro de Ardemans. Estuvo alzado sobre un alto zócalo corpóreo de planta cuadrada que albergaba el solio regio y al que se accedía por medio de cuatro escalinatas trapezoidales también corpóreas -una para cada uno de los frentes-. Éstas arrancaban ampliamente desde el suelo e

iban estrechándose a medida que se acercaban a la plataforma o zócalo, siendo finalmente la altura completa del túmulo de 82 pies, lo que equivaldría a unos 25 metros aproximadamente.

FIGURA 2. *Primer cuerpo del Pantheon de el Sol. Dibujo de José de Paz y Ribera, 1724. Archivo Municipal de Toledo.*



Como puede apreciarse, en los ángulos del zócalo, se dispusieron cuatro amazonas en representación de las cuatro Virtudes Cardinales (Fig. 2). Éstas, que debían ser corpóreas y realizadas fingiendo ser de oro de Bolonia, empuñaban en una de las manos el atributo más usual que les definía y en la otra una tarjeta, sobrescrita con una décima en honor al monarca. Como puede apreciarse en el diseño de José de Paz y Ribera, en un primer momento, se pensarían mezclar en el primer cuerpo las Virtudes Cardinales con las Teologales, ya que si bien la alegoría, ubicada en el ángulo derecho, se corresponde perfectamente con la Justicia,

la que se destinó al ángulo izquierdo parece representar la caridad. De hecho, en la *Iconología* de Cesare Ripa esta alegoría se concibe como una "mujer vestida con traje rojo, que sostiene con su diestra un corazón ardiente, mientras con la siniestra tiene a un niño abrazado" (Ripa, 2007, p. 161.). El objetivo de pintarla con el corazón ardiente residía en enfatizar la pureza del amor "hacia Dios y a las criaturas" (Ripa, 2007, p. 161.). Finalmente, como se recoge en la Relación, se decidieron colocar la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza. De esta forma se hacía alusión a los valores que debía poseer el monarca durante su gobierno. Sin embargo, en el túmulo, al estar acompañadas de tarjas con inscripciones que versaban sobre "Que de el Reynar en la ciencia, Faltò el tiempo à la experiencia" (De Vargas, Circa 1724, fol. 10.), "En este fiel Ecuador, Muestra bien balança llena, Que nunca pudo la pena, Echar más peso al dolor" (De Vargas, Circa 1724, fol. 10.) o "Difunto Luis! Y yo en pie? Miente mi firmeza, que aunque soy la Fortaleza, A tanto golpe estallè…" (De Vargas, Circa 1724, fol. 10.). Las virtudes dejan de ser objetivas, imparciales y ejemplo de rectitud para esbozar, al igual que los tópicos literarios- que hemos visto anteriormente en la relación de sucesos- lo injusto de la muerte prematura del joven monarca, y, por supuesto, tratan de justificar cómo a pesar de su breve reinado, bastaron ocho meses al rey para hacer gala de unas virtudes tan bien trabajadas que valieron por toda una vida. Tratan de persuadir, así, tanto al lector como al súbdito que acudió al funeral, de que la brevedad de su vida, no supone un bache para que su huella de buen gobierno quede grabada para la posteridad.

Estas virtudes flanquearían el pabellón que se abre en el primer cuerpo, donde se puede encontrar la pira fúnebre (Fig. 3), compuesta por un pedestal cubierto con un manto[35] sobre el que descansan un cetro y la corona encima de un almohadón. Esta composición es muy simbólica debido a que está presente en muchos emblemas para expresar el poder

[35] No se sabe exactamente de qué material estaba hecho el manto, sí podemos afirmar que fueron los comisarios Christoval de Vargas, Bernardo de Roxas, Francisco Ximenez y Francisco de Segovia los que se comprometieron bajo contrato a suministrar a José de Paz la corona, el cetro, espada, almohada y paño que se pusieron en el túmulo. Cfr. en Revenga Domínguez, 1994, p. 581.

regio, es decir, se trataría de la personificación del joven monarca. No es de extrañar por tanto que, la fuente iconográfica de dicha composición podamos encontrarla en la tradición emblemática. Por ejemplo, en las *Empresas morales* de Juan de Borja aparece manifestado el poder a través de un emblema titulado *Imperanti sibi* (Que aquel es Rey que se gobierna así mismo) (De Borja, 1680, pp. 370-371) (Fig. 4) dando a entender que si bien son muchos los hombres que tienen deseos de mandar y gobernar a una colectividad, son pocos aquellos que se percatan de que, para ello, en primer lugar, deben alcanzar su propio eje central y gobernarse cada uno así mismo.

FIGURA 3. *Detalle de la pira fúnebre de Luis I. Dibujo de José de Paz y Ribera, 1724. Archivo Municipal de Toledo.*

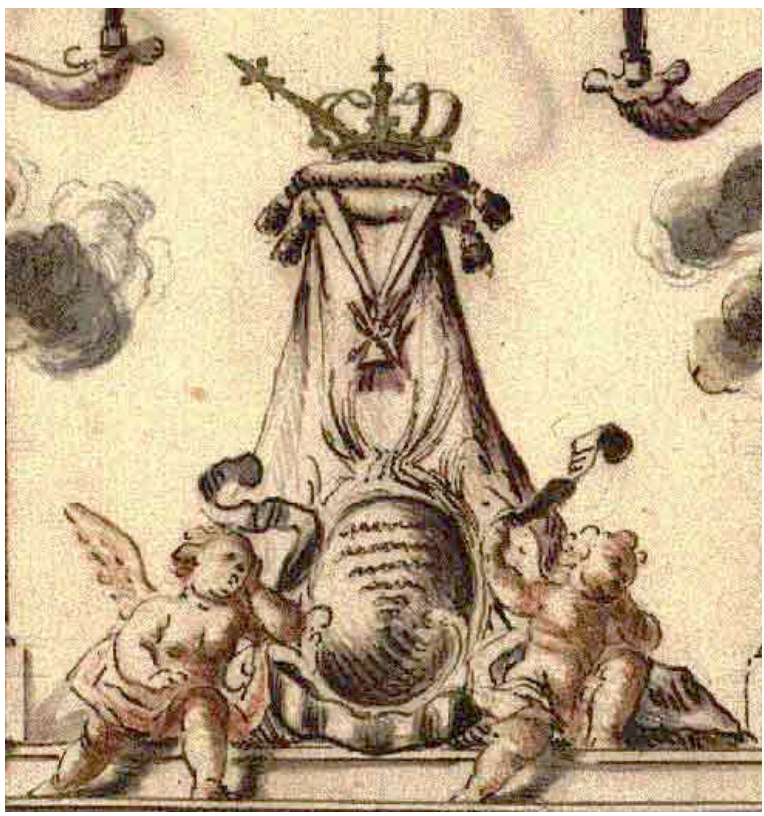
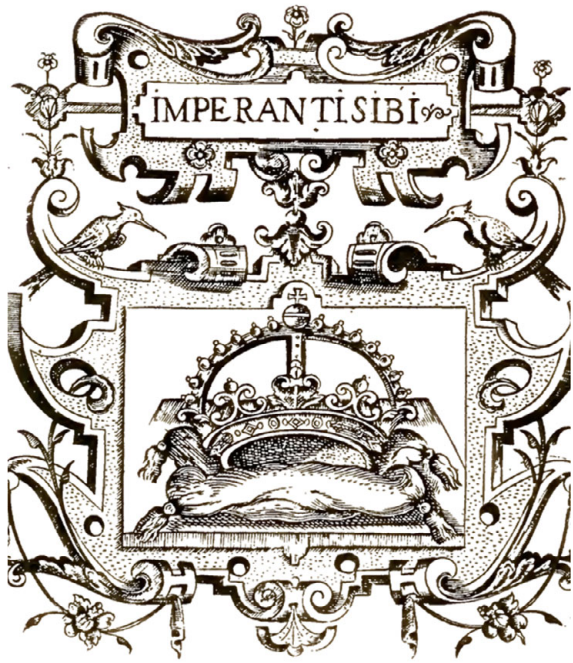


FIGURA 4. *Emblema imperante sibi. Extraído de De Borja, 1680, p.371.*



Finalmente, otro rastro iconográfico que conecta a nivel morfológico con el solio regio, podemos encontrarlo en el emblema de Monforte con mote *Melius est mihi mori, quam vivere*[36] (Rodríguez de Monforte, 1666, s.p.) (Fig. 5) basado en Jonas 4.8[37], el cual estará además dedicado a la muerte e inmortalidad de Felipe IV. Bajo su *subcriptio* -"Quando lo entendí perder, hallo en la muerte el vivir; Luego se debe decir, Que el dexar de ser, es ser" (Bernat Vistarini y Cull, 1999, p. 245)-, puede apreciarse la necesidad de naturalizar la muerte regia y, una vez asumida ésta, dejar paso a otro tipo de existencia eterna que legitime y permita la

[36] "Mejor es para mí morir que vivir". Traducción extraída de BERNAT VISTARINI, A. y CULL, J.T., *Emblemas españoles…*, p. 245.

[37] "Et, cum ortus fuisset sol, praecepit Deus vento orientali calido; et percussit sol super caput Ionae, et elanguit; et petivit animae suae, ut moreretur, et dixit: "Melius est mihi mori quam vivere. Y quando hubo salido el Sol, hizo el Señor venir un viento caliente ' y abrasador: é hirió el Sol sobre la cabeza de Jonás, y se abrasaba: y de mandó con toda su alma la muerte y dixo: Mejor me es morir, que vivir." Traducción extraída de SCIO DE SAN MIGUEL, 1808, pp. 122-123.

sucesión al trono del siguiente monarca. Esta misma intención se encontrará en la inscripción, ubicada bajo la pira fúnebre de Luis I[38]. En definitiva, si tenemos en cuenta los anteriores emblemas y el elogio sepulcral, se manifestaban el cultivo de las virtudes regias, la tristeza por la pérdida del soberano, pero no solo, ya que se trató de hacer ver al receptor que, si bien era joven, las canas le sobrevinieron hasta un punto tal que le convirtieron en una persona con dilatada experiencia en su cargo. Por lo tanto, se deduce que, a pesar de que su cuerpo no estaba presente, él siempre seguiría viviendo después de la muerte.

FIGURA 5. *Emblema Melius est mihi mori, quam viverei. Extraído de Rodríguez de Monforte,1666, s.p.*

[38] "Deploratissimi Iuvenis, Ludovici Regis./ Clauditur hac triste, noster Ludovicus in Urna:/ Hesperiadecus, et Regni Possessor aviti:/ Orbis delicia: Procerumque, et plebos amores:/ Munificus, facilisque aditu, studisque politus:/ Ingenuus, rectique tenax, et simplice lingua./ Egregium decus oriserat: maturius annis,/Consilium et cani iuvenili in corpore mores./ Denique florebat regnans, spes máxima Regni,/ Cum brevis humanis Semper virtutibus atas./ Hunc septem, atque decemdedit annumerare Decembres,/ Hic vixit Patria: et melius post funera vivit" (De Vargas, Circa 1724, fol. 13.). Es encerrado con tristeza nuestro Luis en la urna/ Gloria de occidente y poseedor del Reino Ancestral (de los antepasados):/Tierra voluptuosa y alargada, y amor de la plebe: Generoso, Fácil en el acceso, pulido con afán (en el estudio, cultivado)/ Noble, recto y tenaz, y único en el modo de hablar/ Fue de honor insigne: más maduró con los años/ el consejo y las costumbres son encanecidas (maduradas) en el cuerpo del encanecido joven/ Finalmente, el gobernante floreció, esperanza máxima del reino,/ Aun cuando la edad con virtudes humanas es siempre breve/ pudo contar aquí diecisiete?/ Aquí ha terminado vivir en la patria: y vive mejor después de la muerte (Traducción propia).

5.2. El segundo cuerpo

No obstante, debemos ir más allá, puesto que la gruta fúnebre ya no solo adquiere un valor esencial por situarse en un eje vertical y central de la obra -así como en el centro del crucero y entre los dos coros de la Catedral-, sino que se encuentra también dignificada por una cubierta abovedada, que quedaba sujeta gracias a los cuatro machones del primer cuerpo. Esta cubierta se prolongó hasta el segundo cuerpo, donde se le adhirieron cuatro arbotantes avolutados que, retranqueados, al converger en ella y ser rematados por un frontón triangular -como si se tratara el conjunto de un edículo- permitieron la apertura de arcos en cada uno de sus frentes.

En estos espacios se dispusieron unas "puertas ventanas de crystalinos vidrios, tan engañosas à los ojos, que desde abaxo imaginaban ellos mismos calar por su diafanidad la lince vista à registrar la Cupula, ò media Naranja, sus faxas imitadas de pórfido, y sus medios de jaspes; (…) esfera parecía ò firmamento; pues claveteado todo su convexo de luces ò estrellas, tan difíciles era de contar, como en el manto de la noche de los Astros" (De Vargas, Circa 1724, fol. 13). Desgraciadamente, no podemos saber cómo eran esos vanos, debido a que, en el frontis principal del dibujo de José de Paz, no se pudo apreciar, pues se situó el retrato de Luis I (Fig. 6)[39]

[39] Finalmente, el retrato del monarca se cambió por el escudo de armas de la ciudad de Toledo. Así puede apreciarse en el *Contrato con José de Paz para la realización del túmulo de Luis I* a través del siguiente fragmento: "Y a donde está en el diseño el retrato del Rey, se a de poner en su lugar el escudo de armas de esta ciudad de medio reliebe sobrepuesto en la media naranxa, que se combino en que había de ser córporea con su linterna". Cfr. en Revenga Domínguez, 1994, p. 580.

FIGURA 6. *Segundo cuerpo. Dibujo de José de Paz y Ribera, 1724. Archivo Municipal de Toledo.*

Entre el primer y segundo cuerpo del túmulo (Fig. 7), a modo de transición, encontramos en cada una de las claves de los arcos, envueltos en motivos vegetales, unos emblemas muy desarrollados que, por poseer una temática relativa a la vida del monarca, también nos servirán de ayuda para comprender el simbolismo del túmulo en toda su complejidad. Lamentablemente, la relación de las honras no va ilustrada con grabado alguno, por lo que no podemos saber cómo fueron la *pictura* de los mismos. En el frontis que miraba a la parte oriental se dispuso "careado con las rejas de la Capilla Mayor (Fig. 8) un jeroglífico con dos brazos, que el uno empuñando en la mano Cayado Pastoral, expresaba el de la Santa Iglesia: el otro con bastón, mostraba ser el de la Ciudad: estos, uno sobre el otro cruzaba, teniendo en medio una calavera coronada, por debajo de ella el Brazo Secular, con este mote: *Lava eius sub capite meo;* por encima el Eclesiástico, con este: *Et Dextera illius amplexabitur me*[40]

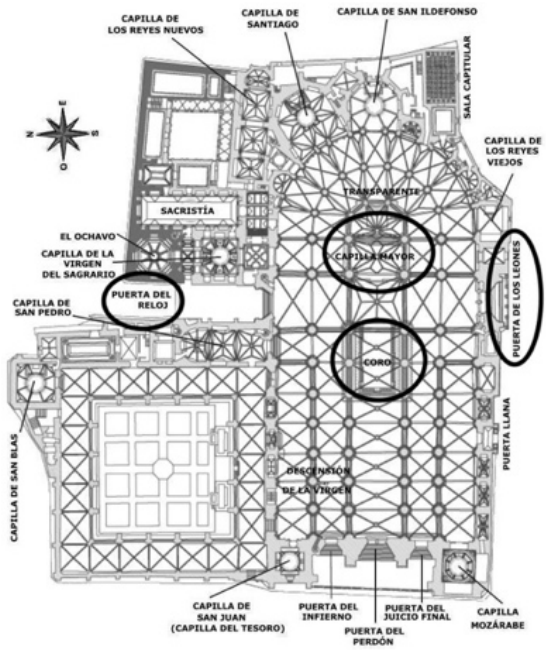
[40] Su izquierda esté debajo de mi cabeza y su derecha me abraza. Traducción extraída de: Bilingual Bible Latin / Spanish: Song of Solomon chapter 2. https://bit.ly/3CYgylC (Consultado el 04/10/2022).

y sobre los dos este mote latino de el Poeta Claudiano: *Concordes Aquila manus, Et non dissociabile corpus*[41]**.** Junto a su epicedio latino, ponían de relieve lo efímero de la existencia, mencionando que, justo cuando la ciudad había depositado las esperanzas en su soberano, fue la parca a llevarse al monarca llenando a todos de tristeza.

FIGURA 7. *Detalle del emblema colocado en el frente principal del túmulo. Dibujo de José de Paz y Ribera, 1724. Archivo Municipal de Toledo.*

[41] Las manos concordes en el águila y el cuerpo no se separan (Traducción propia).

FIGURA 8. *Plano de la Catedral de Toledo.*



El siguiente emblema se ubicó en el frontis que miraba a la parte occidental (Fig. 8), en el que "se pintó una calavera coronada entre un circulo de ojos vertiendo lágrimas, que unidas al suelo, venían a formar un río. Junto a un epicedio latino que rezaba así "*Lumen it in lachrymas, cum Rex se obnubilat absens. Num tagus? at lumen Flumen ab imbre fluit*" (De Vargas, Circa 1724, fol. 20), por lo que se manifestó, un tema que ya hemos abordado anteriormente, la concepción *Vita-Flumen* o la vida como un río.

El tercer emblema se encontraba "en la fachada, que por el medio día se dilata hasta la puerta que llaman de los Leones (Fig. 8), donde dejaba ver todo el escudo de armas, que hoy es a la imperial Toledo: Debajo de la Corona, que sostienen las cabezas de las águilas, una calavera, y pasados los cuellos de las águilas, y la calavera con una sola flecha: encima este Mote de el Poeta Stacio: *Uno omnes enecat ictu*. Los reyes de Armas, que están al pie, pasados cada uno con su flecha: y en medio de los

dos este Mote de el Libro de los Reyes: *Omnes morimur*[42]" (De Vargas, Circa 1724, fol. 20). Este frontis, que debe ser el principal, al situarse el jeroglífico bajo el escudo de armas[43], pone de relieve la influencia de otro tópico literario *Omnia mors aequat*, por lo que la muerte, al igualar a todos los miembros de la sociedad sin distinción de estatus, hace que el fallecimiento del monarca pueda ser sentido como una defunción colectiva, máxime cuando los súbditos son conscientes de que, en cualquier momento, a ellos también les puede llegar su hora. En el cuarto y último jeroglífico del túmulo, que se situaba en el frontis Septentrional (Fig. 8), "se delineó la Sala Capitular, o Ayuntamiento de Toledo: en la Silla de en medio, presidiendo una calavera coronada, simbolica de la de el Rey: sobre los demás asientos, en cada uno un corazón, partidos en él dos ojos llorando; sobre la calavera este Mote de los Cánticos: *Ego dormio*, Sobre los corazones: *Et cor meum vigilat*. Yo duermo y mi corazón vela (Traducción propia). Junto a su epicedio latino y su octava castellana que rezaba así: "No hay Jaspes, no hay Pirámides, no hay Chias, Vayetas, Urnas, Machinas de el Folo, Que a explicar lleguen las tristezas mías, En quanto llora el uno, y otro Polo…" (De Vargas, Circa 1724, fol. 20). Este emblema, que estaba inspirado claramente en el homónimo realizado por Juan de Horozco y Covarrubias para sus *Emblemas Morales* (1589)[44] (Fig. 9), estaba claramente destinado a ensalzar la figura del monarca al evidenciar que, tras su muerte, cualquier emoción era inconcebible, puesto que el soberano se constituía como el motor capaz de mover los corazones de sus vasallos. Así, el autor explica que no encuentra ya manifestación con la que poder mostrar su duelo, pues ninguna hace justicia a sus sentimientos.

[42] De un disparo mata a todos. Todos morimos (Traducción propia).

[43] Como puede apreciarse, este jeroglífico fue muy diferente al proyectado, en un principio, por José de Paz y Ribera, en el cual parece atisbarse una especie de ave fénix (Fig. 7).

[44] Es muy interesante su comparación, ya que del emblema de Covarrubias si ha quedado testimonio gráfico (Fig. 9), pudiéndose encontrar algunas similitudes en el diseñado por Christobal de Vargas.

FIGURA 9. *Emblema con mote Ego dormio, et cor meum vigilat. Extraído de Horozco y Covarrubias, 1589, p. 103*

5.3. Los jeroglíficos que se colgaron en los cuatro pilares maestros de la Catedral de Toledo.

Llegados a este punto debemos mencionar que los jeroglíficos realizados para el túmulo funerario complementaban su significado con otros cuatro que se colgaron -e hicieron para la ocasión- sobre los mantos lúgubres de los pilares maestros. Los jeroglíficos iban colocados sobre tarjetas sostenidas por cornucopias e iluminados.

El primer jeroglífico aludía nuevamente a la concepción de *Vita-Flumen* a través de la muerte del monarca entre barcos maltrechos, cuerpos arrastrados por la corriente y urnas sepultadas por el agua[45]. Como bien

[45] Así podía entreverse en su epicedio latino: "*Urna fit unda Tagi, Ludovicus, ut abfuit, unde Toletum patriis urbs tumulatur aquis*". La urna es producida en la ola del Tajo, Luis, cuando se alejó, desde la ciudad de Toledo es sepultado en la patria por el agua (Traducción propia).

mencionaba su autor, Christoval de Vargas, se pintó en él "la Playa Cristalina de el undoso Tajo, fluctuando en el medio de alteradas espumas, destrozado Baxel, en cuya enlutada Popa se miraba expuesto, a la luz de su Pharo, un Ataud Portatil Tumba de los despojos Reales: a la orilla se miraban como arrojados de las ondas varios cadáveres; y sobre ellos esta Letra de el Mantuano: *Hi, quos vehit unda sepulti*. Sobre el Baxel, este de Ezequiel. *Naves Maris, Principes tui*[46]"(De Vargas, Circa 1724, fol. 21).

El segundo emblema, venía a simbolizar el dolor de Felipe V por la muerte de su primogénito[47] a través de un jeroglífico en el que se pintó "un generoso Leon, en ademan de atonito, a la medrosa vista del Real Pheretro, que exponía el Joven Rey; pero en forma de cachorruelo desgreñado, y difunto: Sobre el Leoncillo muerto, este Mote del Profeta Ezequiel: *Et eduxit unum de Leunculis suis: Leonem constituit eum*. Sobre el Leon vivo, este Mote de el Libro de los Reyes: *Et Leo stábat iuxta cadáver*[48] " (De Vargas, Circa 1724, fol. 21). Luis I deja de ser centro de atención para concentrarlo su padre mediante el paralelismo de un león que había dejado el reinado a su hijo, sin embargo, tras hacerlo, murió el último a la mayor brevedad. El autor pretende, por un lado, que el receptor padezca el dolor que puede sentir un padre ante la muerte antinatural de su hijo para, en segundo lugar, expresar la decepción de un Rey al no poder hacer nada para que su hijo vuelva a ocupar el trono.

Los dos jeroglíficos restantes serán protagonizados por personajes relacionados con la Iglesia Primada a saber, el augusto simulacro de Maria santísima del sagrario, y la representación de la mártir Leocadia. Por lo tanto en el tercer emblema se pintó "la virgen de el sagrario; su Precioso Niño abalanzado con la manecilla empuñaba un manojo, en medio de el cual sobresalía una Flor, la mitad Lis Francesa, y la mitas Rosa

---

[46] Estos, que lleva la onda (ola), enterrados. Tus naves ocupaban el primer lugar (Traducción propia).

[47] Un dolor que queda explicitado a través del siguiente epicedio latino: "*Flere potes: tibi, nàm virtus esta qua dolori: Virtuti par est, Magne Philippe dolot"*. Puedes llorar: para ti, la virtud es efectivamente agua para el dolor: igual es para la virtud el dolor del Gran Felipe (Traducción propia).

[48] Y sacó fuera a uno de sus leoncillos a quien nombró león. Y el león se detuvo cerca del cadáver (Traducción propia).

Castellana, la que con su bendita mano cortava la Serenisisima Señora: sobre toda el haza de espigas este mote de el Poeta de el Ponto: *Venit maturis frugibus astas*. Sobre la Flor, y mano de la Virgen, este de el Mantuano: *Velut virgíneo demessum pollice florem* y sobre toda la imagen, este de la Espigadera Santa Ruth: *Dixit Ruth: Vadam in agrum et colligam spicas*[49]" (De Vargas, Circa 1724, fol. 21). Este jeroglífico se basa en tópicos como *Collige, Virgo, Rosas* o *Tempus fugit* para expresar el paso del tiempo y cómo éstos afectaron al monarca, así como ponen de relieve que, si bien el soberano murió joven, la experiencia con la que ejerció su breve gobierno correspondía a una persona experimentada y madura. En el último jeroglífico de los pilares se pintó a santa Leocadia y al Rey Recesvindo "echando la mano, y Velo al Pheretro de Luis Primero, como que le llevaba a su misma Sepultura: Saliendo de la boca de la Santa esta voz de los Canticos: *Veni coro naberis*. Y de el joven rey este de Job: *Dies mei Breviabuntur*: *et solúm mihi superest Sepulchrum*[50] " (De Vargas, Circa 1724, fol. 23). En este último jeroglífico, más optimista que los anteriores, se manifiesta como Luis ha alcanzado la gloria y, si bien en anteriores composiciones se le representaba como oscuridad, ahora ha ascendido y ha encontrado la luz del sol[51].

5.4. El tercer cuerpo

Una vez abordado el primer y segundo cuerpo en profundidad, solo nos resta incidir en la simbología del tercero (Fig. 10). Nos encontramos ante una linterna ochavada que arrancaba de la bóveda y que servía para recoger en su base una urna –representación también de los restos difuntos del monarca- sobre la que se asentaban cuatro esqueletos tumbados que sostenían una guadaña -uno para cada frente-. Todos ellos eran

[49] Viene el verano con las frutas maduras. Flor tronchada por el pulgar de una joven. Déjame ir a recoger espigas del campo. (Traducción propia).

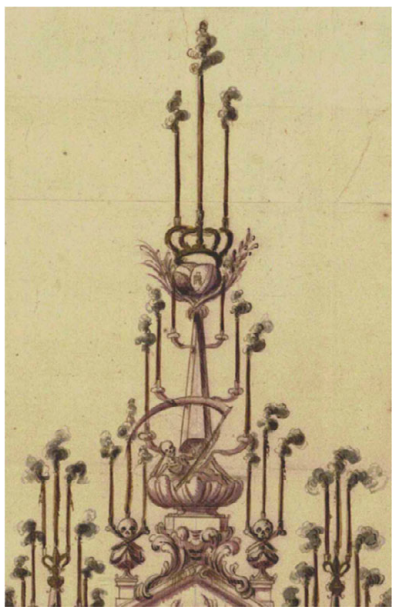
[50] Ven, serás coronado. Mis días se abrevian, y solo me resta el sepulcro (Traducción propia).

[51] Así puede entreverse en su epicedio latino: "Urbs gemit, et lachrymas fundit Leocadia Civis/ Se associans Tumulo, Sol Ludovice tuo;/ Ut quoniam iam luce carent de Sole volante/ Solis in ocassu, lumina magna ferat". La ciudad se lamenta, y Leocadia derrama sus lágrimas al túmulo de los ciudadanos, ¡Oh Luis, el sol es para ti!, puesto que en este momento privado estás en la luz elevada del sol. La gran luz del sol se manifiesta en el ocaso (Traducción propia).

flanqueados por cuatro candelabros menores que, situados a cada uno de sus lados, soportaban tres hachas menores.

La urna contó con una inscripción latina destinada a recordar nuevamente la tristeza por la muerte del monarca [52]. Sobre ella, se alzaba una gran pirámide fina que, como una aguja, venía a soportar no dos globos terrestres como símbolo de la unión de los reinos de España y Francia, sino un único globo esférico calado con sus signos[53]. Unos signos que no solo vendrían a simular las estrellas celestes y las constelaciones zodiacales, sino que también abrirían las puertas del cielo al joven monarca.

FIGURA 10. *Tercer cuerpo. Dibujo de José de Paz y Ribera, 1724. Archivo Municipal de Toledo.*



[52] "Clausus in exigua, Ludovicus amabilis urna/ Dormit Saporem posterum,/Saecla peremerunt hunc ferrea: ferreus ille,/ Qui novit ista, nec gemit./ Ecce una iacet hic Regni decus omne, Suaque/Hispania spes, et dolor". Encerrado en la pequeñez, el amable Luis en la urna/ duerme el sabor postrero/ destruimos a éste las férreas épocas: fuerte aquel/ que ésta conoció, no se lamenta/ He aquí el que está en una (URNA) en la que yace toda la nobleza del poder real, su/ España, la esperanza y el dolor (Traducción propia). Cfr. en DE VARGAS, C., Pantheon de el Sol, machina sepulchral ...., fol. 14.

[53] Esta modificación puede encontrarse en el Contrato con José de Paz para la realización del túmulo de Luis I. Cfr. en Revenga Domínguez, 1994, p. 581.

6. CONCLUSIONES

Como puede evidenciarse a lo largo del estudio, las exequias regias suponen una parte esencial de la vida del gobernante, ya que se trata del último acto público en el mundo. Tanto los emblemas que se compusieron para el túmulo funerario, como aquellos que se colgaron de los pilares de la iglesia, venían a simbolizar ideas muy concretas. Aquellos en los que se empleaba el *tempus fugit* o la vida como río perseguían comunicar cómo Luis I murió joven y, a pesar de que su gobierno fue muy breve, éste destacó por sus virtudes. De tal forma que, constantemente, se intenta hacer ver que el rey muere como anciano en la virtud "porque no se quenta la edad para Dios por las mensuras de el tiempo, sino por el mejor empleo de los años" (Murillo Velarde, Circa 1724, pp. 34-50). En definitiva, se intenta disimular su corto reinado con el fin de garantizar la correcta realización de la ceremonia y crear una imagen del monarca madura, experta y virtuosa. Para ello recurren, en numerosas ocasiones, al tópico *Omnia mors aequat* con el fin de que, tanto lectores como asistentes, puedan sentirse cómplices del espectáculo fúnebre. Además, mediante la concepción de Luis I como un espejo de virtudes, se pretendía también aleccionar a los súbditos, proporcionándoles un "sólido" ejemplo a seguir para desarrollar una vida virtuosa como la de su soberano, alejándoles así de cualquier vicio terrenal. En definitiva, la intención propagandística era más que evidente, se pretendía que el espectador no solo fuera participe del último adiós, sino que subyacía la idea de que debía aprovecharse la vida, vivir el momento, desprenderse de todas las cosas innecesarias y mundanas, ya que finalmente todos serían iguales tras la muerte.

En lo que se refiere a la morfología del túmulo, delata dos fuerzas opuestas; por un lado, destaca la rigidez del primer cuerpo, ancho y esbelto, que logra prolongarse hasta el segundo cuerpo; mientras que, por otro lado, el volumen de éste irá estrechándose y en descenso, dotando al conjunto de cierta levedad y ligereza que culminan en el tercer cuerpo para conseguir un aspecto prácticamente ingrávido.

Las virtudes cardinales que dejan de representar unos valores sólidos y rectos, al tiempo que lloran la muerte del monarca, representan los

valores de su buen gobierno. De esta forma, simbolizan el aspecto más terrenal del túmulo. Mientras que, por un lado, en el solio regio se podía extraer un mensaje basado en el esfuerzo que, día a día, hacía el monarca para llevar una buena gestión del reino a través de la mejora de su gobierno y el cuidado de sus virtudes; por otro lado, de los jeroglíficos se desprendía todo el patetismo de la escena, se daban muestras del dolor que produjo la efímera vida del soberano y se intentaba persuadir al receptor de que el ciclo vital y natural comienza con el nacimiento del regente y con la defunción del mismo. Este recurso permitía claramente la legitimación del poder generación tras generación.

El segundo cuerpo, se convierte en una transición hacia otro mundo, la gruta fúnebre con la bóveda claveteada a manera de firmamento, muestra el deseo de iniciar un camino ascensional hacia el cielo, el cual quedará facilitado a través de las pirámides que abrirán el camino ascensional del monarca hacia la gloria. Las propias pirámides, resistentes al paso del tiempo, son muestras de la fama duradera de un personaje insigne, por lo que el uso de esta solución arquitectónica en el túmulo efímero denota la necesidad de postergar la influencia de Luis I a las generaciones venideras.

El tercer cuerpo es donde mejor se puede apreciar el tránsito de la vida terrenal hacia la celestial pues las cuatro muertes se encargarán de dicha tarea a través de sus guadañas, al tiempo que el humo sirve de componente elevador y sanador que culminará al final de la última pirámide, que soporta la esfera con los signos del zodiaco. Éstos, como aposentadores del cielo, irán a recibir al monarca para llevarle a la gloria. Finalmente, haríamos mal en eludir el último fragmento poético que le dedica Christoval de Vargas al monarca, ya que se le compara con un ave fénix. De esta forma el soberano, a través del túmulo, alegorías y emblemas, conseguirían alcanzar su gran esplendor al expurgar sus vicios y unirse a Dios.

7. REFERENCIAS

Alciato, A. (1993). *Emblemas*. Akal

AA.VV. (2011). *Diccionario ilustrado. Latino-Español Español-Latino*. Vox

Bernat Vistarini, A. y Cull, J. (1999). *Emblemas españoles ilustrados*. Akal

Bonet Correa, A. (1993). La arquitectura efímera del Barroco en España. *Norba: revista de arte*, 13, 23-70. Universidad de Extremadura

Danvila, A. (1997). *Luis I y Luisa Isabel de Orleans. El reinado relámpago*, Alderabán

De Alarcon, J. (Circa 1724). Aprobacion. En De Vargas, C. *Pantheon de el Sol, machina sepulchral. Demostracion Luctuosa, que la imperial Toledo Executò llorosa; construyó liberal, y ofreció Amante à las memorias, sepultadas nunca, de el joven Principe Nuestro Señor, y Rey Don Luis Fernando*. Pedro Marquès, Impressor del Rey Nuestro Señor

De Borja, J. (1680). *Empresas morales, de Don Juan de Borja, Conde de Mayaldes, y de Ficallo. Dedicalas a la S.C.R.M. del Rey Don Carlos II. Nuestro señor Don Francisco de Borja*. Francisco Foppens impresor y mercader

De Ubrique, F.J. (1724). *Oracion fúnebre en las exequias que por el señor Don Luis Primero (que santa Gloria aya) solemnizó la Muy Noble, Muy Leal Ciudad de Xerez de la Frontera en el dia 30.De Octubre de este año de 1724….* Herederos de Christoval de Requena

De Vargas, C. (Circa 1724). *Pantheon de el Sol, machina sepulchral. Demostracion Luctuosa, que la imperial Toledo Executò llorosa; construyó liberal, y ofreció Amante à las memorias, sepultadas nunca, de el joven Principe Nuestro Señor, y Rey Don Luis Fernando*. Pedro Marquès, Impressor del Rey Nuestro Señor

Horozco y Covarrubias, J. (1589). *Emblemas morales*, Libro III. Impreso por Juan de la Cuesta

Murillo Velarde, A.J. (Circa 1724). Oración fúnebre panegyrica, y moral que predico el Illmo. Señor Doct. Don Andres Joseph Murillo Velarde (…) En las funerales exequias (..) à la Augusta Memoria de el Señor Don Luis Primero…En De Vargas, C. *Pantheon de el Sol, machina sepulchral. Demostracion Luctuosa, que la imperial Toledo Executò llorosa; construyó liberal, y ofreció Amante à las memorias, sepultadas nunca, de el joven Principe Nuestro Señor, y Rey Don Luis Fernando*. Pedro Marquès, Impressor del Rey Nuestro Señor

Nietto Mozo y Zuñiga, J. (Circa 1724). Dictamen. En De Vargas, C. *Pantheon de el Sol, machina sepulchral. Demostracion Luctuosa, que la imperial Toledo Executò llorosa; construyó liberal, y ofreció Amante à las memorias, sepultadas nunca, de el joven Principe Nuestro Señor, y Rey Don Luis Fernando*. Pedro Marquès, Impressor del Rey Nuestro Señor

Ollero Bañuelos, A. (2009). *Figuras literarias. Métrica y tópicos literarios*. Quiasmo

Panofsky, E. (2001). *El significado en las artes visuales*. Alianza

Panofsky, E. (2001). *Estudios sobre iconología.* Alianza

Revenga Domínguez, P. (2012). Metodologías, interpretaciones y tributos de la Historia del Arte. En J. L. Palacio Prieto (Coord.), *90 años de cultura* (87-126), UNAM

Revenga Domínguez, P. (2004). Fiesta, poder y Arte Efímero en el Toledo Barroco. *Biblioteca Virtual de Humanidades BIVIRHUM Liceus*, (1-21). Iniciativas de Gestión Cultural Siglo XXI

Revenga Domínguez, P. (2006-2007). Ceremonia, Fasto y Realeza: Las relaciones de fiestas toledanas del s. XVII. *Abrente: Boletín de la Real Academia Gallega de Bellas Artes de Nuestra Señora del Rosario*, 38-39, 233-256

Revenga Domínguez, P. (1994). El pintor madrileño José de Paz Ribera y el túmulo de Luis I en la Catedral de Toledo. En *Congreso Nacional de Madrid en el contexto de lo hispánico desde la época de los descubrimientos* (Tomo 1, 573-583), Universidad Complutense de Madrid

Revilla, F. (2012). *Diccionario de iconografía y simbología*. Cátedra

Ripa, C. (2007). *Iconología* (I y II). Akal

Rodríguez De Monforte, P. (1666). *Descripción de las honras que se hicieron a la cathólica magestad de D. Phelippe quarto Rey de las Españas y del nuevo mundo en el Real Convento de la Encarnación*. Francisco Nieto

Scio De San Miguel, P. Trad. (1808). *La biblia vulgata latina traducida en español y anotada conforme al sentido de los santos padres y expositores católicos*, XI. Imprenta de la Hija de Ibarra con privilegio exclusivo de S.M.

Soto Caba, V. (1991). *Catafalcos reales del Barroco Español. Un estudio de arquitectura efímera*, U.N.E.D

Vega, J. (1943). *Luis I de España (El Rey Silueta)*, Afrodisio Aguado S.A.

Enlaces web consultados:

Biblia Reina Valera (1960). Eclesiastés 1:5-7. https://bit.ly/3yDo0jC

Biblia Reina Valera (1960). Génesis 7-6:-16. https://bit.ly/3g8reFB

Bible Gateway. Eclesiastés 1:7. https://bit.ly/3EKAuKk (Consultado el 04/10/2022).

Bilingual Bible Latin / Spanish: Song of Solomon chapter 2. https://bit.ly/3CYgylC (Consultado el 04/10/2022).

UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA DEL PATRIMONI IMMATERIAL DE L'ILLA DE MALLORCA A PARTIR DE LA TERMINOLOGIA ESTÈTICA DE PRÀCTIQUES MUSICALS TRADICIONALS EN DESÚS

FRANCESC VICENS VIDAL
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓ

Al llarg del segle XX la cultura rural de Mallorca ha sofert uns canvis consubstancials en detriment del progrés econòmic i la consolidació del sector terciari centrat bàsicament en el turisme de masses. Fenòmens com la mecanització de les tècniques agrícoles, l'abandó del camp i la conseqüent immigració a les zones urbanes han deixat enrere la majoria de les pràctiques tradicionals relacionades amb les feines del camp.

Les tècniques tradicionals del cicle del cereal entorn de les quals girava bona part de l'economia familiar han quedat en desús i amb elles l'abandonament i també el lògic desconeixement dels codis i els contextos culturals que les propiciaven.

Una de les aportacions més rellevants durant la realització manual de les feines del camp va ser la incorporació de tonades. Les feines de llaurar, segar i batre el cereal molt sovint anaven associades a repertoris específics i a melodies pròpies, també les dels arbres fruiters (tomar ametlles o collir figues i olives) així com les de feines més especialitzades com exsecallar els arbres, emblanquinar les cases o tondre les ovelles.

D'aquesta manera la dimensió musical en les feines del camp exercia funcions diverses, des de facilitar els moviments corporals ritmant la gesticulació a la tasca física fins a comunicar tot allò que d'altra manera no es podia dir parlant però sí cantant (Ayats, 2010).

D'aquell món i de les seves pràctiques n'han quedat testimonis. La terminologia de l'època ens retorna un camp semàntic no només relacionat amb les feines del camp sinó també amb les consideracions estètiques d'aquells cantadors que «cantaven bé» i que tenien una bona consideració social precisament per les destreses demostrades cantant i treballant (Ayats, 2006).[54]

Les fonts que ens permeten reconstruir aquella època són diverses. Per una banda, tenim fonts orals primàries (persones que varen viure en el camp i varen exercitar-se en el cant mentre treballaven la terra) i per l'altra, disposam de fonts escrites que van des d'estudis etnogràfics fins a cançoners especialitzats (Ginard, 1979), (Massot, 1984), (Noguera, 1893) i (Samper, 1994). Igualment, el diccionari *Català Valencià Balear* (Alcover & Moll, 1930) ha esdevingut una font utilíssima per tal de poder definir la majoria dels conceptes de l'àmbit semàntic que delimiten el nostre objecte d'estudi.

A partir d'aquestes fonts volem mostrar les possibilitats didàctiques d'una part del patrimoni immaterial de Mallorca basat en les tonades de feina. A partir de l'anàlisi dels repertoris i dels contextos culturals de la Mallorca rural accedim a unes pràctiques en desús però encara recordades per les últimes generacions d'aquelles persones que fins ben entrats els anys 70 i vuitanta del segle XX varen viure en el camp i del camp.

A partir del diàleg intergeneracional i de la revisió bibliogràfica sobre la música de les tonades de feina a Mallorca proposam treballar una selecció de competències específiques acotades a l'últim curs de l'educació primària que possibilitin situacions d'aprenentatge d'acord amb el currículum vigent (Lomloe 2022).

Així, des de l'àrea de l'Educació Artística involucrarem les dimensions sensorial, intel·lectual, social, emocional, afectiva, estètica i creativa a partir de l'aprenentatge de l'entorn cultural de les tonades i els seus repertoris, així com en facilitarem aprenentatges significatius a partir de sabers bàsics com ara "comparar el significat i els elements característics

[54] Normalment, els bons cantadors eren bons treballadors i també bons balladors. D'aquesta manera la destresa física es manifestava en tots els àmbits de la vida en el camp, els lúdics i els del treball.

de diferents manifestacions culturals i artístiques que formen part del patrimoni, analitzant els canals, el mitjans i tècniques que s'hi vinculin..." (CE 2.2) o "investigar sobre diferents manifestacions culturals i artístiques i els seus contextos (CE 2).

Tot plegat, tal i com s'indica en el currículum de primària, es plantejarà en situacions d'aprenentatge que requereixin una acció contínua, així com una actitud oberta i col·laborativa, amb la intenció que l'alumnat construeixi una cultura i una pràctica artística personal i sostenible (Lomloe, 2022:31484).

2. OBJECTIUS

2.1. Els objectius que aquest treball pretén assolir són els següents:

- Comprendre els processos de transformació socials, culturals i econòmics de la Mallorca del segle XX.
- Prendre consciència del patrimoni musical del passat i dels seus contextos culturals.
- Elaborar un estat de la qüestió de referències bibliogràfiques de la música tradicional de l'illa de Mallorca.
- Conèixer el vocabulari musical associat a les tonades del camp i definir-ne el camp semàntic.
- Familiaritzar-se amb el camp semàntic de les pràctiques musicals tradicionals, les seves situacions i els seus significats.
- Conèixer les antigues tasques agràries i els seus codis culturals a partir del diàleg intergeneracional.
- Entendre el patrimoni musical illenc com una activitat humana rellevant pel col·lectiu que la desenvolupa.
- Crear situacions d'aprenentatge que possibilitin l'assoliment de competències especifiques a partir de l'estudi de les pràctiques musicals ens desús i els seus repertoris.

Per tal de poder assolir cada un dels objectius acabats d'esmentar passam a indicar les estratègies metodològiques que es desenvoluparan per a cada un d'ells.

3. METODOLOGIA

Per tal d'assolir els objectius 1, 2, 6 i 7 ens centrarem en el diàleg intergeneracional centrat en la interacció entre l'alumnat i els informants, membres de les famílies dels estudiants que de joves haguessin treballat en el camp.[55] A partir d'un protocol d'entrevista pre-determinat els alumnes d'últim curs de l'educació primària hauran d'establir un marc adequat per tal d'obtenir la informació que s'indica en la taula 1. La taula s'organitza en dos apartats: un primer apartat que recull les dades personals de l'informant i un segon apartat centrat en la informació que s'haurà d'extreure de l'entrevista. Aquest segon apartat, a la vegada, està dividit en tres blocs: descripció de les pràctiques agràries i tasques del camp portades a terme per la persona entrevistada, la relació de paraules relacionades amb el camp semàntic de la situació d'aprenentatge proposada i el testimoni emocional basat en els records de l'informant.

TAULA 1. *Protocol d'entrevista (diàleg intergeneracional)*

Informant núm. 1	
Dades personals	
Nom i llinatges	
Any de naixement	
Localitat de procedència	
Experiència laboral en l'àmbit rural	
Anys exercitats	
Preguntes guia	

[55] Els objectius enumerats són: «comprendre els processos de transformació socials, culturals i econòmics de la Mallorca del segle XX»; «prendre consciència del patrimoni musical del passat i dels seus contextos culturals»; «conèixer les antigues tasques agràries i els seus codis culturals a partir del diàleg intergeneracional» i «entendre el patrimoni musical illenc com una activitat humana rellevant pel col·lectiu que la desenvolupa».

Descripció de les pràctiques agràries	Quines tasques feia i en què consistien? En quina època de l'any es portaven a terme? Quins estris i quines eines es feien servir? Quina funció desenvolupaven els animals?
Terminologia	Llistat de termes de l'àmbit semàntic
Records i dimensió emocional	Apreciació emocional i valoració personal de l'època viscuda en el camp

Pels objectius 3, 4 i 5 es portarà a terme un buidatge bibliogràfic a partir de les obres de referència de la música tradicional a l'illa de Mallorca seguint el criteri d'aprofitament de dades que s'indica a la taula 2.[56]

TABLA 2. *Referències bibliogràfiques. Model d'aprofitament de dades.*

Núm. de referència	
Títol	Cançoner Musical de Mallorca
Autor	Josep Massot i Planes
Any d'edició	1984
Editorial	Sa Nostra
Contingut general	
Descripció	Cançoner de música tradicional. Inclou textos, tonades i breus descripcions d'ús i funcionalitat de les peces. S'organitza en vuit apartats i un apèndix: feines del camp, balls populars, tocates de xeremiers, cançons llargues, tonades de glosar i de ximbomba, cançons religioses i profanes d'origen religiós, cançons infantils i de bressol i cançons diverses.
Contingut específic	
Repertori	Cançons de feina, cançons per acompanyar el ball pagès i tonades per acompanya els balls de figures, romanços i codolades, cant de la sibil·la, goigs, tonades de Sant Antoni, cançons de bressol, cançons de festa
Terminologia	«Tocar a l'era», «tocar la primera», «vouverivou», «galejar la veu», «tenir bona miula», «mot», «cançó», «tonada»
Música impresa	Cada cançó es transcriu amb la seva tonada

[56] Els objectius indicats són els següents: «Elaborar un estat de la qüestió de referències bibliogràfiques de la música tradicional de l'illa de Mallorca»; «conèixer el vocabulari musical associat a les tonades del camp i definir-ne el camp semàntic» i «familiaritzar-se amb el camp semàntic de les pràctiques musicals tradicionals, les seves situacions i els seus significats».

La taula 2 s'organitza en dos apartats. En el primer queden plasmades les dades de la referència bibliogràfica i en el segons s'especifiquen els continguts per tal de determinar els repertoris, la terminologia i els aspectes musicals donats. La relació d'aspectes terminològics s'organitza a partir de la taula 3. A partir d'ella s'elabora un llistat de paraules relacionades amb l'àmbit semàntic de les pràctiques musicals en desús relacionades amb les tasques agrícoles. Cada paraula serà sotmesa a un doble procés: en primera instància serà definida a partir de la bibliografia específica i en un segon moment serà explicada per l'informant per tal que l'alumnat pugui triangular la informació de les fonts escrites amb la de la font oral. Vegem alguns exemples:

TAULA 3. *Relació terminològica. Mostra*

Paraula	«Galajar sa veu»
Definició	«Galejar» o «galanejar» és un ús o manera de conduir la veu cantada perceptible en la conducció de fragments melòdics melismàtics de la música tradicional. L'aplicació d'aquesta tècnica requereix l'ús de la veu timbrada i potència sonora. Té relació amb la idea de moviment melòdic i amb l'elaboració de melismes per part dels cantadors. En el Pla de Mallorca el concepte de galejar també s'expressa amb la fórmula «fer riguinyols» o «fer gorgoritos». Aquesta característica es pot relacionar amb altres repertoris especialment melismàtics com ara el flamenc.
Font escrita	Ayats (2006)
Font oral	«Qui cantava alt i fort volia dir que sabia galejar» (Francesc Mas Mestre, Maria de la Salut)
Paraula	«Tocar a l'era»
Definició	Activitat relacionada amb la feina de batre relativa a dur les regnes de la bístia durant la feina de batre el cereal a l'era. Qui toca a l'era ha de cantar i emetre interjeccions pel fet que el cant incideix directament en el ritme de treball de l'animal. En el batre, tapar-se l'orella amb una mà o tirar l'orella un poc endavant fent pavelló és l'únic gest que té a veure directament amb el fet de cantar. Aquest gest augmenta la percepció de volum de la pròpia veu cosa que permet que el cantador percebi la pròpia veu amplificada.
Font escrita	Ayats (2006)
Font oral	«Tocar era està al mig de s'era. I, sí, s'havia de cantar. Més bé o més malament però les bísties havien de sentir qui tocava perquè anaven més despertes» (Guillem Alomar

Paraula	«Vouverivou»
Definició	Terme que serveix per designar les cançons de bressol mallorquines. Vou-veri-vou és el verset inicial de moltes d'elles. Se'n desconeix l'etimologia tot i que a la zona de Pollença i Artà, segons Moll i Noguera, hi ha gent que dóna el nom de vou al bres. Eren cançons que cantaven les mares i les dides amb la finalitat de fer adormir els nadons en braços o en el bressol. Aquestes tonades tenen els trets melòdics propis de les tonades del camp tot i que es canten a mitja veu i amb un ritme que encaixa perfectament amb l'anar i venir del bressol. Per Massot i Planes són d'una «melancònica placidesa i d'una religiosa modalitat que les fa irresistiblement conmovedores i candorosament amoroses i ideals» (Massot, 1984:377 i ss.).
Fonts escrita	Alcover & Moll (1930); Noguera (1893); Massot (1984)
Font oral	«Els vouverivous eren cançonetes per fer adormir els infants d'uè, quan els engronsaven, era una feian de dones, molts d'infants quan sentien sa tonada tot d'una s'adormien» (Catalina Colombram Mestre, Maria de la Salut, 1932)

La darrera taula té el propòsit de concretar l'últim objectiu fixat d'aquesta experiència. A continuació es detallen les competències especifiques i els coneixements bàsics per a la situació d'aprenentatge que es plantejarà a l'alumnat.[57]

TABLA 4. *Situació d'aprenentatge. Competències especifiques i coneixements bàsics*

Identificació	
Etapa	Primària
Nivell	Sisè
Àrea de coneixement	Educació artística
Títol	Com cantaven els nostres avantpassats? «Tenint bona miula» i «galejant sa veu»

[57] «Crear situacions d'aprenentatge que possibilitin l'assoliment de competències especifiques a partir de l'estudi de les pràctiques musicals ens desús i els seus repertoris».

Competències	Descriure les manifestacions culturals i artístiques, explorant les seves característiques amb actitud oberta i interès, establint-hi relacions i valorant la diversitat que les genera (CE 1.2). Seleccionar i aplicar estratègies per a la recerca d'informació sobre manifestacions culturals i artístiques, a través de diversos canals i mitjans d'accés, tant de manera individual com cooperativa (CE 2.1.). Valorar les sensacions i emocions produïdes per diferents manifestacions culturals i artístiques, a partir de l'anàlisi i la comprensió d'aquestes manifestacions (CE 2.3.). Expressar amb creativitat, idees, sentiments i emocions a través de diverses manifestacions artístiques, utilitzant els diferents llenguatges i instruments que té al seu abast, mostrant confiança en les pròpies capacitats i perfeccionant l'execució (CE 3.2.).
Coneixements bàsics	Recepció i anàlisi: Estratègies de recepció activa. Vocabulari específic de les arts plàstiques i visual, les arts audiovisual, la música i les arts escèniques i performatives. Creació i interpretació: ús responsable de bancs d'imatges i dons (respecte a les llicències d'ús i distribució de continguts generats per altres, plagi i drets d'autor). Arts plàstiques, visuals i audiovisuals: - Música i arts escèniques i performatives: la veu i els instruments musicals. Famílies i agrupacions. Classificació. Identificació visual i auditiva. Instruments digitals i no convencionals. Quotidiòfons; El cos i les seves possibilitats motrius, dramàtiques i creatives: interès per l'experimentació i l'exploració a través d'execucions individuals i grupals vinculades amb el moviment, la dansa, la dramatització i la representació teatral com a mitjans d'expressió i diversió.

A partir dels ítems indicats a la taula 4 s'especificaran els contextos d'aprenentatge, les activitats d'iniciació, es formularan les instruccions i es facilitaran els materials per tal que l'alumnat pugui superar els reptes plantejats. Els procés inclou el resum de la descripció i planificació de la tasca així com els procediments de retroacció durant el procés com de l'avaluació final.

4. RESULTATS

En relació als objectius fixats i a les metodologies proposades oferim els resultats obtinguts centrats en tres aspectes: per una banda, l'estat de la qüestió de la bibliografia utilitzada, en segon lloc el llistat de termes inventariats per a la recerca terminològica que es desprèn tant del

buidatge bibliogràfic com de les converses amb els informants i en darrer lloc les situacions d'aprenentatge. El resultat d'aquesta tasca l'oferim a continuació en forma de síntesi. Primer mencionem els treballs més rellevants sobre música tradicional a l'illa de Mallorca, ordenats cronològicament i amb breu comentari que situa cada aportació dins el seu context historiogràfic, després presentem els termes obtinguts del camp semàntic de les pràctiques musicals en desús i finalment fem una valoració de les situacions d'aprenentatge.

– Síntesi de la bibliografia de cançoners i de música tradicional a Mallorca.

  La primera monografia sobre el folklore musical de l'illa de Mallorca i que inclou música impresa és l'obra d'Antoni Noguera i Balaguer (1858-1904), *Memoria sobre los cantos, bailes y tocates populares de la isla de Mallorca* (1893). L'obra iniciarà una tradició de cançoners musicals amb breus descripcions a la música impresa de les tonades populars de l'illa. Tot i ser un petit assaig, l'estudi de Noguera és un treball de síntesi que presenta de forma ordenada els principals gèneres de la cançó tradicional, fent especial atenció a les cançons de bressol i al Cant de la Sibil·la. Abans l'Arxiduc Lluís Salvador va ser l'artífex de l'obra més completa dels estudis etnogràfics a les Balears: *Die Balearen in Wot und Bild Geschildert* (1869-1891). L'estudi, que hem d'incloure dins els treballs orientats en el positivisme intel·lectual inclou un apartat de música tradicional. Tanmateix, però, la vessant musical de la recerca folklòrica illenca continuarà durant tot el primer quart del segle XX amb tres treballs rellevants: *Colección de cantos, bailes y tocatas populares de la provincia de Baleares* (1909-1910) de Josep Massot i Planes,[58] *Tresor dels Avis* (1922-1928) d'Andreu Ferrer i Ginard i l'*Obra del Cançoner Popular de Catalunya* (1922-1936), aquest darrer promogut per Rafel Patxot

[58] Les primeres recerques de la *Colección de canto, bailes y tocatas populares* de Massot van ser publicades a cura del seu nét Josep Massot i Muntaner (1941-2022) l'any 1984 en un tom titulat *Cançoner musical de Mallorca*.

que comptà amb la presència destacada de Baltasar Samper en les missions de recerca a les Balears. Les primeres recerques de la *Colección de canto, bailes y tocatas populares* de Massot van ser publicades a cura del seu nét Josep Massot i Muntaner (1941-2022) l'any 1984 en un tom titulat *Cançoner musical de Mallorca*. *Tresor dels Avis* naixia a Artà de la mà del folklorista Andreu Ferrer i Ginard (1887-1995) com un projecte de llarg recorregut, amb l'objectiu d'arreplegar el corpus folklòric de les Illes Balears i donar-lo a conèixer. Però de tots tres, l'*Obra del Cançoner Popular de Catalunya* constitueix un dels projectes més ambiciosos del folklore català de tots els temps. El treball de camp s'organitzava en missions de recerca a una part específica del territori amb equips humans força especialitzats. Després, durant la dècada dels anys quaranta del segle XX Rafel Ginard s'ocupà de fer una recerca de cançons amb partitures per tal de dotar de música el seu projecte del *Cançoner Popular de Mallorca*, una recopilació d'una cinquantena de tonades i cançons que va suposar una aportació complementària a l'obra magna de *Cançoner Popular*.[59] A continuació l'etnomusicòleg americà Allan Lomax (1915-2002) va realitzar tot un seguit d'enregistraments i forografies a Mallorca durant l'estiu de l'any 1952 publicades en part a la *Columbia World Library of Folk and Primitive Music*.[60] Entretant, Andreu Estarellas elaborà *L'essència de Mallorca. Recull de costums i tonades* (1949) i un any més tard Antoni Galmés publicà una col·lecció de melodies a *Mallorca, Menorca, Ibiza. Folklore, danza, costumbres, canciones* (1950). Del 1951 és la publicació del *Cançoner* de Joan Amades, un recull musical i de

[59] Les transcripcions musicals del *Calendari Folklòric* de Rafel Ginard i l'existència d'una carpeta de música manuscrita fins ara inèdita són l'aportació musical que fa Ginard dins en marc del *Cançoner Popular de Mallorca* durant la dècada dels anys quaranta i principis dels cinquanta.

[60] La col·lecció consta d'una cinquantena d'enregistraments sonors entre tonades, sonades de flabiol i fragments d'entrevistes. Actualment, el fons Allan Lomax, que també inclou registres fotogràfics, es pot consultar íntegrament a: https://archive.culturalequity.org/collections [data de consulta: juliol de 2022].

textos d'arreu del domini lingüístic, que hem de situar en el marc del seu gran projecte *Folklore de Catalunya*. Entre altres materials inclou cançons i tonades de l'illa de Mallorca.[61] En els anys posteriors a la dècada de 1950 Manuel García Matos (1912-1974) va realitzar enregistraments a Mallorca i a Eivissa publicant resultats a la revista *Anuario Musical* en l'intent d'elaborar el panorama de la música tradicional espanyola. Els estudis anaven acompanyats d'una col·lecció d'enregistraments sonors que complementaven la recerca (Matos, 1960). Aleshores, un altre treball acotat a sa Pobla i els seus cantadors es publicava a València amb el títol *Cuadernos de música folklòrica balear. I La Puebla* (Mallorca) (1961) del músic pobler Gaspar Aguiló i Forteza (1926). A continuació, la labor de Bartomeu Ensenyat (1917-1988) al capdavant de l'Escola de Música i Danses de Mallorca va marcar els treballs de la dècada dels anys setanta centrats en la voluntat d'oferir unes pautes canòniques entorn del ball de bot i les danses de figures. La seva obra il·lustrada *Folklore de Mallorca. Danzas, música, ritos y costumbres* (1975) suposaria la continuïtat d'uns estudis que plasmaven pràctiques musicals cada cop més en desús. Entretant, l'any 1988 Antoni Riera Estarelles va publicar el recull *Cent i tantes tonades tradicionals de Mallorca* (1988) creat amb la vocació de complementar musicalment l'obra del *Cançoner Popular de Mallorca* de Rafel Ginard. El recull mostra una recerca realitzada durant la dècada dels anys setanta arreu de Mallorca i és un valuós testimoni de les converses mantingudes entre el pare Riera i el pare Ginard amb el propòsit d'incloure música al *Cançoner*. Durant el mateix període es varen publicar altres treballs que podem sumar a la tradició bibliogràfica de les cançons amb música la majoria basat en treballs de síntesi: *Cançoner tradicional de Mallorca* (1998) de Miquel Julià, *Jocs i moixonies* (2003) de Dolors Estrades i Antònia

[61] L'obra és una de les aportacions referencials de l'ideari català nacionalista i deixa palesa la relació entre la cançó popular vers els valors romàntics que guiaren la majoria de treballs de l'època.

Serrano més centrat en els jocs i tonades infantils al poble de Valldemossa i *La Cançó tradicional a Capdepera* (2003), un recull aplegat per vuit autors. En aquesta llista cal afegir les recopilacions de Jaume Barceló i Lluís Forteza vinculades al Centre d'Estudis de l'Esplai sobre cançons i jocs infantils: *Cançons i jocs populars de Mallorca* (1983) i *Cançons i jocs populars de les Illes Balears* (1993). I per últim *Serra Mamerra. Cantarelles i cançonetes per a infants* (1995) del pedagog Ramon Bassa i aportacions musicals de Francesc Crespí es presentava com un material didàctic al servei de la comunitat educativa. El darrer treball etnogràfic sobre tonades de Mallorca nascut amb una clara vocació musicològica ha estat la col·lecció *Les Músiques de Mallorca*, impulsada pel Consell Insular a principis de 2000 i dirigida per Jaume Ayats. Es tracta de tres monografies editades en format DVD dedicades al repertori emblemàtic de la música tradicional de Mallorca –*Tonades de feina a Mallorca* (2005), *La Sibil·la i les Matines a Mallorca* (2005) i *La festa de Sant Antoni d'Artà* (2008).

Tot plegat deixa constància d'una tradició acadèmica de més d'un segle d'antiguitat que s'ha interessat per la cançó tradicional de Mallorca i l'ha tractada des de diversos angles, sempre en funció dels postulats ideològics de cada moda i de cada època. El conjunt d'aportacions al tema deixa en una posició privilegiada la cançó tradicional com objecte d'estudi.

– Relació terminològica:

1. «Bístia»: animal de càrrega.
2. «Bona miula»: qualitat vocal dels bons cantadors.
3. «Cançó»: text estròfic cantat o recitat.
4. «Captar»: demanar doblers, queviures o objectes.
5. «Codolada»: cançó llarga.
6. «Corranda»: cançó llarga.
7. «Crit de carrer»: expressió associada a oficis tradicionals.
8. «Darrers Dies»: període entre Sant Antoni i dimarts llarder.
9. «Dècima desbaratada»: tipologia de cançó humorística.

10. «Escarader major»: segador que va primer.
11. «Fer sarri»: fer bulla.
12. «Fer sa vogadora»: joc de gronxar-se.
13. «Flamenc»: estil vocal melismàtic i ornamental.
14. «Galejar sa veu»: qualitat vocal.
15. «Glosa»: cançó estròfica.
16. «Glosada»: activitat on s'enfronten dos o més glosadors.
17. «Glosador/a»: persona amb l'habilitat de glosar de forma improvisada
18. «Goig»: cançó amb tonada pròpia de temàtica religiosa
19. «Mot»: vers.
20. «Romanç»: cançó llarga de temàtica èpica o amorosa.
21. «Tocar a l'era»: activitat relacionada amb la feina de batre relativa a dur les regnes de la bístia durant la feina.
22. «Tocar la primera»: ser la primera persona en iniciar la batuda del cereal a l'era.
23. «Tonada»: melodia.
24. «Ximbombada»: reunió festiva per cantar cançons de ximbomba
25. «Vouverivou»: cançó de bressol tradicional mallorquina.

– Valoració de la situació d'aprenentatge.

Es porta a terme una única situació d'aprenentatge a l'últim curs d'educació primària que articula totes les competències (CE 1.2; CE 2.1.; CE 2.3; CE 3.2.) i els coneixements bàsics (dels apartats A, B, C i D) tal i com s'indica a la taula 4. A partir dels procediments de recerca indicats l'alumnat assoleix els reptes proposats a partir d'estratègies de recepció activa i la coneixença del vocabulari bàsic de l'àmbit cultural i musical acotat.

5. DISCUSIÓ

Fixar l'objecte d'estudi en pràctiques en desús immediatament posa de manifest la qüestió dels codis culturals. Per tal de comprendre una activitat musical és imprescindible conèixer el context cultural on es manifesta. Ja va advertir d'aquesta qüestió John Blackimg, als anys setanta,

en el seu clàssic *How Musical is Man* (1974). En contextos escolars la diversitat cultural de l'alumnat fa que en molts de casos l'alumnat nouvingut desconegui la cultural local de la localitat que els acull. Per una banda, l'experiència que aquí es presenta pretén implicar a tot l'alumnat en el context cultural de les pràctiques musicals relacionades amb les feines del camp però per altra banda, la desconeixença dels codis propis de la cultura pagesa és una dificultat afegida.

6. CONCLUSIONS

La terminologia de les pràctiques musicals en desús és un pretext que permet articular situacions d'aprenentatge que permetin aproximar-se a la cultura pagesa d'antuvi.

A partir del buidatge bibliogràfic i del diàleg intergeneracional l'alumnat arriba a comprendre que les tonades del camp formaven part d'un entramat cultural, associat a unes pràctiques agràries que amb la implantació del model econòmic del turisme s'han vist transformades de manera irreversible a favor d'un model capitalista que pressiona intensament l'entorn.

Aquest fet ha anat lligat a la presa de consciència de l'existència d'un patrimoni immaterial de passat que es percep valuós i que s'ha de conèixer, que forma part d'unes pràctiques substituïdes per la mecanització del camp i que fan part de la vida de les persones majors, moltes d'elles encara vives, que varen viure en el camp i del camp.

La bibliografia de referència sobre la música tradicional de l'illa de Mallorca juntament amb els testimonis orals són una font valuosíssima per familiaritzar-se i sistematitzar l'àmbit semàntic de les pràctiques musicals de la cultura pagesa. S'assumeix el fet que aquestes pràctiques no es poden comprendre de forma completa sense tenir una idea clara del context social, cultural i econòmic d'allà on es donaven. Així, comprendre el patrimoni musical illenc no només és fer-ho d'unes pràctiques i d'una terminologia específica, és fer-ho d'una activitat humana que va ser rellevant pel col·lectiu que les va portar a terme, les va viure i les va preservar.

Les situacions d'aprenentatge són un marc didàctic específic adequat que possibilita l'assoliment de competències específiques a partir de l'estudi de les pràctiques musicals en desús i els seus repertoris; i és dins aquest marc que l'alumnat aprèn la terminologia de les pràctiques musicals del passat d'una manera sistemàtica i curricularment organitzada.

8. REFERENCIAS

Alcover, J. & Moll, F. (1930). Diccionari català, valencià, balear. Editorial Moll

Alzina, C. (2003). La cançó tradicional a Capdepera. Documenta Balear

Amades, J. (1982). Folklore de Catalunya. Cançoner. Biblioteca Perenne

Ayats, J. (2010). Cantar allò que no es pot dir, Trans. Revista Transcultural de Música, 14, https://www.sibetrans.com/trans/articulo/19/cantar-allo-que-no-es-pot-dir-les-canons-de-sant-antoni-a-arta-mallorca

Ayats, J. & Sureda, A. Mª & Vicens, F. (2008). La festa de Sant Antoni d'Artà. Consell de Mallorca

Ayats, J. & Sureda, A. Mª & Vicens, F. (2006). Tonades de feina a Mallorca. Consell de Mallorca

Ayats, J. (2005). La Sibil·la i les Matines a Mallorca. Consell de Mallorca

Ayats, J. & Sureda, A. Mª. & Vicens, F. (2005). "Galajar sa veu" y "tenir bona miula". Las grabaciones como herramienta en el diálogo sobre estética e interpretación con los cantores de "tonades de feina" de Mallorca", Nassarre, 20, pp.219-224. Institución «Fernando el Católico»

Ayats, J. (2001). El mite de l'orientalisme en les cançons de treball, Caramella, 4, pp. 26-29.

Blacking, J. (1973). How Musical is Man? University of Washington Press

Cabrer, Jaume (2008). Cançoner dels Darrers Dies. Artà. Documenta Balear

Díaz, L. (1998). Los guardianes de la tradición: el problema de la "aunticidad" en la recopilación de cantos populares, Antropología, 15-16, pp.91 i ss.

Estrades, D. & Serrano, A. (2001). Jocs i moixonies. Documenta Balear

Estarellas, A. (1985). L'essència de Mallorca. Recull de Costums i tonades. Sa Nostra

Ferrer, A. (1995). Costumbres de nuestra tierra. Folklore Balear. Cort

Ferrer, A. (1955). Fiesta de San Antonio Abad. II La Cavalgada, Cort

Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapada de primaria, Arte, Individuo y Sociedad, 28 (1), pp.105-120

Fulbró, S. & Malbrán, S. (2000). Repertorio para jugar con la música, jugar con el cuerpo, jugar con la escena. Sonerías

Galmés, A. (1982). Cultura popular mallorquina. Sa Nostra

Galmés, A. (1950). Mallorca, Menorca, Ibiza: folklore. Tallers Durán

Gili, A. (1997). Sant Antoni Abat, festa popular d'Artà. Documenta Balear

Ginard, A. (2020-2022). Calendari Folklòric de Mallorca, Saïm

Ginard, R. (1979). Cançoner Popular de Mallorca. Editorial Moll

Gómez, Mª.C. (1997). El Canto de la Sibila. Cataluña y Baleares. Editorial Alpuerto

Janer, G. (1979). Sexe i cultura a Mallorca. El Cançoner. Editorial Moll

Julià, M. (1998). Cançoner tradicional de Mallorca. Documenta Balear

Martí, J. (2000). La canción emblemática, Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales, (pp. 141-153). Deriva

Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical. Tratamiento y enfoque en el currículum de Educación Primaria, Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical – RECIEM, 18, pp.27-37

Massot, J. (1984). Cançoner Musical de Mallorca. Sa Nostra

Munar, F. (2008). Jo vull ser glosador. Documenta Balear

Noguera, A. (1893). Memoria sobre los cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca. Berdós y Feliu

Obrador, J. (2010). Les Matines de Nadal a les Illes Balears. Documenta Balear

Orpí, P. (2009). Sons de Mallorca. Instruments tradicionals: músic, senyals i cultura de l'oci. Documenta Balear

Riaño, Mª. E. & Cabedo, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil, Eufonia. Didáctica de la Música, 58, pp.67-78

Riera, A. (1988). Cent i tantes tonades tradicionals de Mallorca. Editorial Moll

Salvador, Ll. (1897). Die Balearen. Olañeta

Samper, B. (1994). Estudis sobre la cançó popular. Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Sbert, M. (2008). Llengua de glosador. Notes sobre poesia de tradició oral. Lleonard Muntaner

Vicens, F. (2022). La Sibil·la després de la UNESCO. De la descoberta del patrimoni immaterial a la reafirmació de la identitat. Lleonard Muntaner

Vicens, F. (2010). Diguem Visca Sant Antoni. Una aproximació musical a la festa. Documenta Balear

Vives, A. (2012). Viure, escriure i reviure la festa. Una història cultural de la celebració de Sant Antoni a Artà durant el segle XX. Documenta Balear

LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LA HISTORIA DEL DERECHO: FUENTE DE DESARROLLO DESDE EL S. XIX A NUESTROS DÍAS

ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS
Universidad de Jaén[62]

1. INTRODUCCIÓN: HISTORIA DEL DERECHO

De la Historia se han aportado muchas definiciones por teóricos y académicos, pudiendo afirmar que por lo general todas ellas, tienden a comprender la realidad acontecida, así como los hechos y fenómenos acaecidos en el tiempo. Siguiendo esta línea es bajo la que se puede comprender cómo la Historia es una auténtica elaboración del conocimiento científico referente al paso humano (considerando por conocimiento científico el que se encuentra fundado bajo una metodología racional que tiende a indagar y/0 interpretar lo acontecido, desentendiéndose del mundo imaginario).

Ofrecida la visión anterior como una breve introducción, nos acercamos al objeto y núcleo gordiano de nuestra reflexión jurídica. Para ello, en primer lugar destacamos la estructura externa que seguiremos: introducción: la Historia y el hecho histórico; la Historia: una visión desde el ámbito científico; el Derecho y su historicidad; la Historia del Derecho como ciencia (una visión desde la ciencia histórica y una visión desde la ciencia jurídica); y conclusiones.

De la estructura sugerida se desprende cómo a través de la reflexión se pretende: (1) conceptualizar el término Historia así como el de hecho histórico, (2) mostrar la importancia de la Historia como ciencia humanística, (3) determinar la historicidad del Derecho y mostrar cómo este

[62] Contratado FPU del Ministerio, con adscripción institucional a la Universidad de Jaén, en el área de Historia del Derecho y de las Instituciones.

se ha relacionado con los fenómenos culturales y sociales a lo largo del tiempo, (4) mostrar y argumentar que la historiografía jurídica -la Historia del Derecho-, es una ciencia jurídica y también una ciencia histórica, (5) mostrar cómo la Historia del Derecho es una fuente de desarrollo en la época contemporánea a través de su contenido y delimitación material, jurídica y extrajurídica.

1.1. EL HECHO HISTÓRICO

Tal y como hemos señalado con anterioridad, hay múltiples definiciones acerca de qué es la Historia o lo que esta comprende, aunque no llega a existir un consenso entre todas ellas. Sin embargo, todas tienen como denominador común la comprensión de una realidad acontecida, o aquellos hechos que ya han sucedido en un tiempo pretérito. En virtud de las definiciones que se ofrezcan se puede diferenciar entre historia-realidad, e historia-conocimiento.

La Historia podemos señalar que se trata de una elaboración del conocimiento alcanzado por el ser humano referente a su pasado, de forma científica, esto es, obtenido a través de una metodología basada en el raciocinio. Así, a través del uso de la razón se ha indagado, interpretado y valorado un hecho pasado que deja de formar parte del mundo de las ideas, para que a través de este proceso pueda determinarse como hecho acontecido. Podemos señalar así la historia como una sucesión de hechos que se tienen por verdad, es decir, todo lo contrario a lo que fuere una fábula.

Sin lugar a dudas, en la ciencia histórica se localiza un paradigma común a pocas ciencias salvo las relacionadas con el estudio de las edades del hombre, y por tanto edades pretéritas. Esto es la falta de realidad del hecho. Dicha característica es un condicionante sin parangón de toda esta ciencia.

Resultaría contradictorio que si admitimos la existencia de nuestro ser, y la de una sociedad que vive un tiempo de actualidad, el ser histórico podría parecer imposible, ya que se trata de conocer algo que ha dejado de ser. Es por ello que resulte fundamental la diferenciación entre hechos que han sucedido y hechos o fenómenos históricos. Así, estos últimos

por medio de sus características habrían logrado pervivir, y sobrevivir en la conciencia social. Es decir, se trataría de fenómenos que han adquirido lo que se conoce como perdurabilidad histórica.

1.2. LA HISTORIA: ¿UNA CIENCIA?

Cuando con anterioridad nos hemos referido al hecho histórico como núcleo gordiano del conocimiento científico que se pretende a través de la ciencia histórica, no hacemos alusión de forma exclusiva a hechos más o menos relevantes, sino a procesos de formación o transformación que los mismos han ocasionado. Esto se debe a que todo aquello que ha vivido el ser humano, fuere en el tiempo que fuese, es susceptible de comprensión a través de una adecuada contextualización en el tiempo y sociedad correspondientes. Esto engloba múltiples fenómenos: la acción de comerciar, contraer matrimonio, tener una prole, conquistar territorios, realizar pactos…

Podemos tener como punto de partida, y no resulta muy lejano, el Renacimiento. Desde dicha etapa de la humanidad hasta bien entrado el siglo XIX, la presente Ciencia se concebía bajo una perspectiva política o incluso militar. Desde entonces al acercarse al estudio de la Ciencia histórica se ha hecho especial hincapié no tanto en factores o hechos religiosos, económicos, políticos etc Sino en las causas de dichos hechos históricos. Por qué fueron originados, qué los propició y por qué hubo unas consecuencias y no otras.

A partir del cambio en la concepción de esta Ciencia, la cultura y desarrollo social propiciaron una visión más flexible y laxa en relación al hecho y sus motivos de origen, y no tanto en la investigación del hecho por el hecho. Este es el motivo del rechazo general a la historia de acontecimientos, entendiendo esta como la sucesión de hechos en un corto período de tiempo, que se presentan en un discurso unitario. En contraposición a tal corriente se nos presenta la historia seriada, es decir, mucho más cercana a la realidad, al fenómeno social, a través de la que se construye y elabora un discurso construido sobre la base de un período temporal amplio, en el que se analizan y diseminan las causas y factores de los fenómenos históricos. De esta forma se pueden apreciar de forma

más exhaustiva los procesos de evolución en el ser humano y su relación con las instituciones.

En consecuencia de esta historia seriada, veremos que se producen grandes avances en la ciencia, y que además se abogará por la historia social.

1.3. La historia social y la historia total.

Cabe esperar en toda buena obra que siempre haya borrones, hasta del mejor maestro. Y es que incluso en la época de mayor claridad y rigor científico pueden haber situaciones que conlleven cierto grado de confusionismo. Véanse los peligros de poder llegar a confundir la historia total con la que fuera literatura que pretendiera hablar de un todo y sin objetivo unitario. En contraposición, a día de hoy, nos encontramos en una posición de solidez de la historia integradora, mucho más realista y con sentido científico. A través de esta, un fenómeno histórico puede ser argumentado o desarrollado desde las múltiples causas y condicionantes que lo originan y que acontecieron. Así, hablamos de historia total, la cual tiene por esencia el superar la ciencia histórica (la cual tiene un criterio cualitativo mucho más reducido, "de área" podríamos señalar). Se superan ciencias históricas tales como la del derecho, la relación, la de la ciencia médica y otras muchas, para abogar por una total, una global bajo la que analizar el fenómeno en su conjunto y posteriormente emprender un análisis sistemático, por materias, o cronológico.

1.4. El papel del historiador en la Ciencia

Desde mediados del siglo XIX podemos apreciar cómo en Alemania se produce una fuerte corriente histórica que sienta sus bases en los estudios históricos generales. Estos últimos plantean una de las grandes interrogantes que siempre han sobrevolado el escenario, la objetividad histórica. Véase la opinión de Ricoeur al respecto: "Pero si existe un problema propio del historiador, este tiene aspectos de objetividad que aún no hemos dicho, y que hacen de la objetividad histórica una objetividad incompleta a la mirada de aquella objetividad que está al alcance o por lo menos próxima de las otras ciencias". De esta forma presentaremos estos aspectos sin tratar de atenuar -sucesivamente- los contrastes aparentes entre esta nueva etapa de la reflexión y la precedente.

1) El primer trazo se refiere a la noción de elección histórica. De ninguna manera hemos agotado su sentido diciendo que el historiador elige la racionalidad misma de la historia. Esta elección de la racionalidad implica otra elección en el trabajo mismo del historiador; esta otra clase de elección apunta a lo que podríamos llamar el juicio de importancia, de tal manera que preside a la selección de acontecimientos y factores. La historia a través del historiador no retiene, no analiza y no liga sino acontecimientos importantes. Es aquí que la subjetividad del historiador por comparación con la del físico, interviene en un sentido original, bajo la forma de esquemas interpretativos. Es aquí por consiguiente que la cualidad del interrogador influye en la sección misma de los documentos interrogados.

Es el juicio de importancia el que eliminado lo accesorio, crea la continuidad: es lo vivido lo que está desordenado, sin significación; es el relato lo que está ordenado, significante por su continuidad. De esta manera la racionalidad de la historia tiende hacia este juicio de importancia el que sin embargo adolece de criterio seguro. Sobre este punto R. Aron tiene razón al decir que "la teoría precede a la historia".[63]

Como señala el autor citado…¿hasta qué punto la ideología, las experiencias vividas por el autor pueden influenciar la forma en que este se acerca a un fenómeno histórico? ¿Hasta qué punto puede el autor realizar una labor plena, y aséptica, en su estudio, al margen de sus propias creencias y convicciones?

Para responder a esta cuestión podría decirse que el historiador debe mostrar todo aquello tal y como acontenció. Es por ello que podríamos definir de esta forma la verdadera objetividad histórica. Mostrar, sesgando bajo un criterio temporal, una realidad histórica, y limitarse simplemente a mostrar aquello que fue, aquello que aconteció. Todo ello libre de juicios de valor, de valoraciones personales, de interpolaciones o glosas ingeniosas que pudieran desvirtuar por mínimo que fuera la realidad vivida en ese tiempo.

---

[63] Ricoeur, P. (1969). Objetividad y subjetividad en la historia. Tarea, 2, 7-24. En Memoria Académica.

Bien es cierto que aunque tal labor se posicione como preponderante, como aquella más deseable, precisa de una serie de matices a realizar por el que presenta la actual cuestión.

El primer matiz a presentar sería la distancia histórica de la que se encuentra el historiador contemporáneo. Para poder transmitir la realidad pretérita de una grupo o núcleo familiar, social, de cualquier institución, fenómeno etc se necesita acudir a fuentes escritas, todas ellas, en lenguajes que distan del suyo. La evolución en el lenguaje constituye una barrera para la asepsia, por los problemas en la recepción que plantea de vocablos que ni tan siquiera pueden constituirse como verdaderos en la actualidad, no llegando a tener practicidad bajo la interpretación y el mundo de las ideas. Por tanto, el historiador debe, realizar en numerosas ocasiones una labor de traducción y así explicación, para poder con términos actuales, presentar una etapa pretérita. Es una tarea ardua ya que conlleva numerosos riesgos, tales como el anacronismo. Referirnos a tiempos pasados con términos inexistentes en la época es una difícil tarea, sin embargo, tal vez, a veces, no pueda haber otra opción que no fuere esta. Véanse al respecto algunos comentarios de Gilardi: "Para la fenomenología hermenéutica el fenómeno de la verdad se sitúa más allá (o más acá) del esquema sujeto-objeto impuesto por la modernidad. Es bien conocido que el representante de este modo de concebir la fenomenología es Martin Heidegger. A él compete la así llamada por los intérpretes transformación de la fenomenología reflexiva en fenomenología hermenéutica. Dicha transformación se va fraguando desde los primeros encuentros de Heidegger con su maestro Husserl y encontrará expresión en los primeros cursos que impartirá en Friburgo (1919-1923) y Marburgo (1923-1928), para llegar a su máxima condensación en la obra capital del filósofo de Friburgo, Ser y tiempo en 1927. La reflexión que en lo que sigue llevamos a cabo se inscribe en este periodo del pensamiento heideggeriano… Importante es el hecho de que la radicalización heideggeriana de la problemática de la comprensión trae necesariamente consigo una paralela radicalización de la problemática relativa al papel de la facticidad (Faktizität) y la historicidad (Geschichtlichkeit), en el acceso originario al sentido: tampoco éstas pueden seguir siendo pensadas en términos reductivos, como si se tratara de meros factores

residuales de opacidad, que representan, a lo sumo, obstáculos para el genuino conocimiento "objetivo" y la verdadera comprensión. En el caso concreto de la historicidad, Heidegger muestra que, al igual que el comprender, ésta debe ser pensada primeramente como una estructura existenciaria, que representa, como tal, una marca constitutiva de la trascendencia finita. Que la historicidad (Geschichtlichkeit) deba comprenderse como estructura existenciaria significa que todo acceso al mundo está ya determinado por el carácter eminentemente temporal y finito del Dasein. El término Geschichtlichkeit comparte la raíz etimológica con Geschichte, historia, que es necesario distinguir de Historie, historiografía, en el sentido de la ciencia histórica…"

De lo anterior se desprende que la relación del autor, del historiador, con las fuentes a las que debe acudir para mostrar un fenómeno histórico, es un continuo diálogo sometido a juicios de valor. Sin lugar a dudas, la confluencia a través del estudio histórico, de presente y de pasado, no hace posible una historiografía aséptica y fuera de la cronología temporal del historiador. De todas formas, la característica que debe ser atribuida y aconsejada respecto del historiador es la asepsia, y sujetarse todo lo posible a las fuentes de las que se nutra, sin realizar juicios de valor, apriorísticos, y bajo una serie de parámetros que adecuen y aseguren la veracidad de su investigación. Esto es, una colección de datos y establecimiento de una base de los mismos lo suficientemente garantista y sólida, así como la adecuada autorización para su uso. A esto cabe sumar el juicio que sí debe realizar para discriminar los valores negativos de estos, es decir, los que difieran de la realidad, y por tanto puedan ser fuentes poco veraces o con hechos infundados.

2. EL DERECHO COMO HISTORIA

Podemos hacer alusión al derecho como verdadero fenómeno humano, ya que es "creación suya", en su vertiente iuspositivista, y se encuentra íntimamente imbricado con el ser humano y el paso del tiempo.

De esta forma, cada tiempo al que nos acerquemos es el resultado de una época anterior, con una serie de procesos evolutivos y transformadores no solo de las personas y su forma de entender la vida, sino también de

sus instituciones, ya sean sociales, políticas, económicas, gubernativas etc Sin embargo, resulta crucial no solo la época anterior a la objeto de estudio, si no la que resulta de importancia y es objeto de investigación, ya que esta a su vez contiene las causas y factores de cambio de la etapa posterior.

Refiriéndonos al Derecho, podemos concluir en que el Derecho evoluciona con las personas, ya que las relaciones sociales también mutan, y por tanto la normativa que las regula no puede permanecer inmóvil ante el cambio, sino que puede presentar una dualidad disyuntiva. Esto es, modularse para hacer cambiar las relaciones sociales, o ir al ritmo de estas y adecuarse a las mismas.

El Derecho, a diferencia de muchas otras ciencias, sí requiere de cierto carácter de pervivencia, ya que una continua mutación puede provocar una inseguridad jurídica y producir un efecto contrario del que se busca. Así, es necesario que en cada época, el sujeto pudiera determinar con certeza la consecuencia jurídica de sus actos, de modo que pueda saber a qué atenerse cuando realiza una u otra conducta. Por tanto, debe producirse una conjunción entre inmovilismo y movilismo, en algunas ocasiones difícil de conjugar y que puede provocar que se tache y critique al poder legislativo ante su falta de producción normativa. De todas formas, independientemente a que pueda existir una antinomia entre la flexibilidad que debe presentar el ordenamiento jurídico, y su impasibilidad o estabilidad ante revueltas o movimientos reaccionarios pasajeros que pudieran suponer un resquicio de inseguridad jurídica. Véase al respecto lo señado por Suárez Manrique: "Por su parte, la seguridad jurídica en el derecho es un complemento de la primera acepción. Refiere a garantías mediante las cuales se desea atar la facultad del legislador en cuanto sujeto designado para el establecimiento de disposiciones jurídicas vinculantes. No se refiere a la seguridad que tienen los ciudadanos respecto de las intromisiones del poder central, sino a un fenómeno que respeta la forma bajo la cual debe actuar el legislador. Burgoa (1954) la entiende como "ese conjunto de modalidades jurídicas a las que tiene que sujetarse un acto de cualquier autoridad para producir válidamente desde un punto de vista jurídico la afectación en la esfera del gobernado a los diversos derechos de éste, y que se traduce en una serie de

requisitos, condiciones, elementos… es lo que constituye las garantías de la seguridad jurídica".

Por último, en relación a la estabilidad que debe presentar el Derecho, y sobre todo su inmanencia ante ciertas situaciones, debemos destacar la necesaria relación que tiene con el lenguaje, el idioma, a través del cual se vertebra.

3. LA HISTORIA DEL DERECHO COMO CIENCIA JURÍDICA Y CIENCIA HISTÓRICA

La Historia del Derecho ha adquirido un verdadero rango científico, en gran medida gracias a la escuela española y a las investigaciones al respecto en Alemania en el siglo XIX. Véase cómo desde 1950 en España, con García Gallo a la cabeza, se produce un fenómeno a través del cual se considera a la ciencia de la Historia del derecho como ciencia jurídica, siendo su objeto el derecho histórico, pretérito, pasado. Su metodología de investigación, la técnica jurídica y la exposición de los resultados de la investigación, son la propia evolución del Derecho, de sus categorías jurídicas, y sus instituciones.

Sin embargo, a pesar del gran avance para la disciplina de ser considerada como Ciencia Jurídica habría algunas posiciones enfrentadas al respecto de su verdadera naturaleza. De esta forma podría ser interpretada de hasta cuatro formas diferentes. Se habla de un perspectivismo múltiple. Estos enfoques bajo los que concebir la Historia del Derecho y de las Instituciones son, (1) la concepción de la historia del Derecho como una historia de textos, (2) la concepción sincrética y conceptualista de la Historia del Derecho como ciencia jurídica e histórica, (3) la visión de la Historia del derecho como especialidad de la ciencia histórica, y por último (4) la Historia del Derecho desde una visión escéptica y con las particularidades referidas de la Historia total.

La primera visión, en la que se advierte la Historia del Derecho como una historia de textos fue sostenida por los insignes juristas Álvaro D´Ors, Otero y Gilbert. Sostienen que se trata de una historia de textos jurídicos, centrándose así en cuál es el origen, el contenido y el ánimo/objetivo de cada uno de los textos de estudio. De esta forma, se

produce un rechazo por los factores que no son explícitamente jurídicos, es decir, los que se conocen como extrajurídicos. Estos son los económicos, sociales, religiosos, ideológicos etc Ante la limitación que supone tal enfoque cabe destacar cómo Gilbert hizo especial hincapié en la importancia de la extensión del ámbito material de esta perspectiva a todo texto sujeto de transmisión y relevancia en el plano jurídico.

En segundo lugar, respecto a la visión sincrética y conceptualista de la Historia del Derecho localizamos a Lalinde. Este autor bajo una tesis sincrética propone una perspectiva dual de la Ciencia del Derecho. Vertebra la Historia del Derecho como ciencia histórica y también como ciencia jurídica. En esta misma línea, apuesta por una Historia del derecho como una Historia del pensamiento humanista jurídico.

En tercer lugar, se advierte una visión un tanto más conservadora, y es la sostenida por Tomás y Valiente. Dicho autor, sostiene una tesis más tradicional, de ahí que abogue por la Historia del Derecho como una especialidad de la Historia. Sigue la línea argumental de Eduardo de Hinojosa, y al igual que el desarrollo y justificación de la *lex* mercantil como especialidad del derecho civil, justifica la Historia del Derecho como un área de especialidad. Bajo un hilo argumental cercano a la historiografía, podría señalarse que la Historia como tal no posee o tiene una naturaleza intrínseca unitaria, sino que se forma por el conjunto de historias, en tanto que cada una tiene un objeto y método de estudio propio, diferenciándose así de otras disciplinas.

Por último, se puede optar por una visión un tanto más escéptica en relación a posicionarse por una u otras teorías respecto del área de Historia del Derecho y de las Instituciones. Esta es la que concibe la Historia del Derecho como una Historia total, es decir, fruto de la conjunción de las distintas disciplinas de investigación, las cuales comprenden un alto número de hechos y fenómenos históricos. Sin embargo, hay autores que optan por la concepción de la Historia integral, esto es, la integración de hechos concretos en un contexto que les dote de coherencia.

4. CONCLUSIONES

Primera.- Que la Historia del Derecho puede ser concebida como una Ciencia Jurídica, más que realidad histórica, en virtud de las teorías interpretativa expuestas. Véase, tal y como se ha expuesto, que la Historia del Derecho y su adecuada comprensión solo puede alcanzarse por medio de técnicas concretas y muy precisas, las cuales son propias de la Ciencia Jurídica y la desvinculan así de la Ciencia Histórica. Este conjunto de métodos y técnicas son así recursos unitarios y exclusivos del especialista en la materia, lo cual también hace especial la materia en sí misma.

Segunda.- Que la Historia del Derecho y de las Instituciones, en virtud de su objeto de estudio y ámbito material, debe ocuparse del estudio del ordenamiento jurídico, tanto de aquel que persistió en el tiempo, como de los cambios evolutivos jurídicos que lo ocasionan. Esto se debe a que deben existir unos criterios, previamente fijados, bajo los que se pueda realizar el análisis de la orientación institucional de una época determinada y evaluar así su capacidad de creación normativa.

Tercera.- Que se debe diferenciar y realizar una severa distinción entre lo que fueren textos objeto de estudio por la disciplina de Historia del Derecho, y la propia Ciencia Histórica y otros fenómenos culturales. De esta forma lo "jurídico" no es algo anexo a una realidad, por pretérita y compleja que pudiera resultar, sino algo esencial, gordiano de la sociedad histórica, en razón a su finalidad: la regulación del orden social. Materia esta última, de estudio prolífico por juristas y no historiadores, lo cual una vez más se encuentra imbricado con la teoría de la especialidad, y separación de la propia historiografía.

Cuarta.- Que el análisis y estudio de realidades pasadas con toda la metodología de investigación descriptiva y rigurosa conduciría a la siguiente afirmación. Esto es, que el estudio tiene por objeto la Historia y por tanto nos referimos a la Ciencia histórica, y por tanto historiografía. Sin embargo cuando el objeto y materia de dichas realidades es en su esencia jurídico, se debe hablar de Historia del Derecho, y volver una vez más a la tesis de la especialidad, bajo la cual la peculiaridad de la Historia del Derecho radica en negar esa perspectiva bifronte que si bien

afirma la Ciencia Jurídica como parte de la Historia del Derecho la equipara a la Ciencia histórica.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar agradecer la financiación al Ministerio de Universidades, a través de la cual se vertebran los contratos nacionales para la formación del profesorado universitario (FPU), del cual tengo el orgullo de poder ser beneficiario.

Agradecer igualmente a Egregius Congresos y Eventos, Sociedad Limitada por la organización del Congreso, el cual ha tenido un alto nivel científico en todas y cada una de sus ponencias.

Por último agradecer a la editorial Dykinson la posibilidad de poder hacer posible una obra colectiva cuyo contenido sea el resultado de todo el trabajo de investigación realizado por los congresistas. Poder publicar los distintos resultados de investigación en una editorial de tan alto prestigio es un sinónimo del rigor y nivel científico del Congreso.

6. REFERENCIAS

Alvarado, J. (2001). La Historia del Derecho ante el Siglo XXI". AHDE LXXI.

Coing, H. (1977). Las tareas del historiador del Derecho (Reflexiones metodológicas). Sevilla.

García-Gallo, A. (1953). Historia, Derecho e Historia del Derecho. AHDE, 23.

García Marín, J.M. (1976). Actitud metodológica e Historia de las Instituciones en Francia: una valoración de conjunto. Historia, Instituciones, Documentos.

Lalinde, J. (1975). Apuntes sobre las ideologías en el derecho histórico español. AHDE.

Merchán Álvarez, A. (1975). La Historia del Derecho en Alemania. Biliografía general, centros de investigación y enseñanza de la disciplina en las Facultades de Derecho.

Millán Puelles, A. (1955). Ontología de la existencia histórica.

Ors, A. (1977). Sobre la historiografía jurídica. AHDE.

Pages, P. (1983). Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos.

Peset, M. y J.L. (1977). Vicens Vives y la historiografía del Derecho en España.

Suarez, F. (1977). Reflexiones sobre la Historia y sobre el método de investigación histórica.

Tomás y Valiente, F. (1976). Historia del Derecho e Historia.

Toynbee, A. (1951). Estudio de la Historia.

Vogt, J. (1974). El concepto de la Historia de Ranke a Toynbee.

ABORDAJE DE COMPETENCIAS DE CIENCIAS SOCIALES DESDE EL PAISAJE URBANO. UN CASO PRÁCTICO

MARIO CORRALES SERRANO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Una de las finalidades principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales es la de generar en el alumnado la capacidad para interpretar elementos sucesos acontecimientos y procesos que se dan en el mundo que le rodea(Carretero et al., 1989; Guzmán Cáceres & García Garduño, 2016; Pagès, 2007). La aportación genuina de este conjunto de saberes es precisamente la formación de personas capaces de desenvolverse en medio de un mundo complejo y afectado por multitud de factores(Corrales-Serrano, 2020; Corrales-Serrano et al., 2019). Aquí reside su utilidad y su razón de ser como parte del proceso educativo de las personas (Nussbaum, 2012; Ordine, 2013; M. Corrales et al., 2021).

Para llevar a cabo esta tarea, se pone en marcha una serie de recursos acordes con la complejidad del fin que se pretende, y que componen el conjunto de habilidades y destrezas que se desarrollan a través de este conjunto de saberes(Quinquer, 2004). Uno de los recursos pedagógicos frecuentemente utilizados en los procesos de enseñanza aprendizaje es la estructura del paisaje (Echavarren, 2010; López & Ramírez, 2012). El estudio de los elementos que componen un paisaje favorece la posibilidad de que un estudiante comprenda un entorno, los procesos que se dan en ese entorno, y la interpretación que se puede dar de dicho entorno a través de las ciencias sociales(Feliu y Hernández, 2015; Martínez Medina, 2017). A la hora de definir el concepto, se puede hacer del siguiente modo:

> El paisaje es una totalidad cambiante producto de una interacción de geofactores, un sector de superficie terrestre que posee configuración espacial, elementos, relaciones externas e internas, enmarcado entre otros paisajes (…) un sistema dinámico, que se presenta como un mosaico de bosques, matorrales, pastos, eriales, cultivos, construcciones y como resultado de unas condiciones físicas y biológicas y de una historia humana (Orbange, 1997).

En lo que se refiere a la categorización de los paisajes según los tipos de análisis que se pueden llevar a cabo, se pueden tener en cuenta los siguientes:

- Paisaje natural.
- Paisaje rural.
- Paisaje urbano.
- Paisaje cultural.
- Paisaje humanizado.

Entre todos estos tipos de paisajes, con sus diversas variantes, el paisaje urbano tiene la particularidad de no ceñirse a la idea que habitualmente está en el imaginario colectivo acerca de los paisajes (Morgan Ball, 2006; Morgan, 2006). Hablar de paisajes urbanos hablar de un entorno que se encuentra en el interior de un núcleo urbano, que ha sido desarrollado por la mano del hombre, y en el que se encuentran diferentes elementos naturales, urbanísticos, constructivos, etc…

La finalidad principal de esta investigación es analizar una experiencia de intervención de aula en la que se ha empleado el recurso del paisaje urbano como elemento aglutinador para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias características de las sociedades urbanas.

Son muchos los estudios previos que plantean la cuestión del paisaje como recurso didáctico. Algunos estudian el empleo de esta estrategia para el desarrollo de competencias relacionadas con la incidencia de la persona en la naturaleza (Crousse, 2011). También en la en la literatura científica hay estudios en los que se aborda el uso del paisaje para enseñar geografía humana a estudiantes de Educación Secundaria (Reyes Tovar & Lamy, 2017; Vargas et al., 2016) o elementos vinculados con la historia del territorio (Castillo Poveda, 2016).

En el caso del presente estudio, la investigación se centra en etapa de Educación Secundaria. En concreto aborda contenidos y competencias vinculados con el curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, combinado con algunos contenidos vinculados con el curso de 2º. Se ha tenido en cuanta de manera especial el desarrollo de una intervención que incida en desarrollar en el alumnado un gusto por la materia, y una percepción de su utilidad, dado que en la etapa posterior, el alumnado de la etapa se decanta mayoritariamente por modalidades de estudio de ciencias, por encima de las opciones de humanidades o ciencias sociales (Corrales Serrano et al., 2021; Estrada, 2011)

Esta herramienta del paisaje urbano va a permitir desarrollar saberes básicos, contenidos y competencias específicas de este curso académico, vinculados con el conocimiento de la ciudad y sus elementos clave.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar los resultados de una intervención didáctica de implementación del paisaje urbano como estrategia de enseñanza de conceptos geográficos.

Para complementar estos objetivos, se han desglosado en cuatro objetivos específicos que se exponen a continuación:

- Explorar la incidencia de esta metodología en la motivación con la que el alumnado afronta el aprendizaje de este tipo de competencias.
- Desarrollar la competencia de identificación de paisajes urbanos cercanos
- Reconocer en el paisaje urbano los elementos curriculares clave del conocimiento de la estructura de la ciudad.
- Desarrollar mapas interactivos que recojan los elementos fundamentales de estos mapas urbanos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Muestra

La muestra sobre la que se ha aplicado esta investigación consta de 53 estudiantes del curso de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en la asignatura de Geografía e Historia. Esta muestra ha sido elegida por procedimiento de conveniencia, no aleatorio, y están agrupados en dos grupos clase equilibrados en cuanto a número de componentes, género y resultados académicos.

3.2 Estrategias didácticas empleadas

Para llevar a cabo este estudio, se ha puesto en marcha una intervención didáctica, qué ha consistido en el desarrollo de los contenidos curriculares vinculados a la estructura de la ciudad, en el curso de tercero de Educación Secundaria Obligatoria. En este proceso se ha empleado una estrategia metodológica de aprendizaje basado en proyectos (Martí et al., 2010), combinada con estrategias de gamificación para motivar al alumnado participante (Corrales, 2019, 2020). Se han seleccionado estas metodologías en relación con las posibilidades de generar un producto final visible y utilizable en el aula, y también, debido a su alto poder motivador. Dentro del área de conocimiento en que se desarrolla esta intervención, la motivación juega un papel fundamental, por lo que ha sido tenida en cuenta de un modo especial (Corrales et al., 2020).

3.3 desarrollo de la intervención

La intervención didáctica ha consistido en la elaboración de un mapa urbano interactivo en el que deben aparecer los principales elementos curriculares del paisaje urbano, que previamente han sido explicados en el aula.

En primer lugar, se han desarrollado en el aula contenidos y competencias vinculadas al paisaje urbano. La tabla 1 muestra estos contenidos curriculares:

***TABLA 1**. Contenidos curriculares vinculados a la ciudad, que han servido como base para la intervención. Elaboración propia.*

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
España, Europa y el mundo: la población; modelos demográficos; movimientos migratorios; la ciudad y el proceso de urbanización.	Reconocer las características de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano. Comentar planos urbanos. 5. Comprender el proceso de urbanización, sus pros y contras en Europa.	4.1. Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España, ayudándote de Internet o de medios de comunicación escrita. 5.1. Distingue los diversos tipos de ciudades existentes en nuestro continente.

Para completar la información, el alumnado ha recibido formación teórico-práctica acerca de lo que se entiende por paisaje y cuáles son sus elementos fundamentales.

En el siguiente paso, el alumnado de la muestra ha seleccionado un lugar concreto de la ciudad, que reúna todos los elementos que integran un paisaje urbano, y han elaborado un documento de observación y recopilación de información, siguiendo los parámetros que se describen en el apartado próximo.

Una vez desarrollados los documentos de observación y recopilación de información, el alumnado de la muestra ha elaborado un mapa interactivo, utilizando herramientas sencillas, como Canva o Genially, hipervinculando la información del documento de observación y recopilación de información. Este mapa interactivo ha sido mostrado en el aula, para trabajar los elementos fundamentales de la ciudad.

El alumnado ha conseguido una serie de puntos según aparecen estos elementos en sus mapas. Estos puntos les han permitido acceder a recompensas relacionadas con el desarrollo de la materia.

Al finalizar la intervención, se ha realizado una entrevista semiestructurada al alumnado de la muestra, con el fin de que valorase el proceso. Estas entrevistas han sido tomadas como fuentes de investigación cualitativa.

3.4 Ejemplo de documento de observación y recopilación de información

A continuación, se muestra el ejemplo proporcionado por el docente para orientar al alumnado acerca de cómo elaborar su material para hipervincular con el mapa interactivo. Se presenta la estructura del documento, así como un ejemplo real desarrollado en el aula:

3.4 1. Estructura del documento:

- Función: La observación atenta permite intuir o detectar la función de los elementos fundamentales de los paisajes humanizados, en relación con la vida de las personas que los habitan.
- Continuidad y cambio: Estas son dos características que forman parte de cualquier paisaje urbano, ya que, además de lo que se observa como presente, también se pueden ver huellas de cómo ha sido el pasado del paisaje, así como otros elementos que apuntan al futuro del ligar observado. Todo paisaje está en continuo cambio, más si cabe, el paisaje urbano.
- Conflicto y consenso: Toda transformación del paisaje implica la necesidad de tomar decisiones por parte de los distintos agentes sociales. Estas decisiones no siempre son decisiones consensuadas, sino que en ocasiones, suponen el conflicto y el enfrentamiento entre diferentes colectivos que tiene distintos intereses. En esta evolución se mezclan, por tanto el conflicto en algunas ocasiones, y el consenso en otras.
- 4.- Sostenibilidad esta es una de las cuestiones que más atención recibe en la última época. Toda actuación humana tiene repercusiones, para bien o para mal, en el medio en el que vivimos. Uno de los elementos que se puede observar al analizar los paisajes, es precisamente ese, la observación de si se tiene o no en cuenta la sostenibilidad en las actuaciones humanas
- 5.- Identidad: En medio del paisaje urbano, los sentimientos de las personas se van asociando a los diferentes elementos que

aparecen, de modo que podemos decir que en esa relación entre la persona y el paisaje urbano, se va fraguando una identidad.

3.4.2 Paisaje Urbano del barrio San Fernando de Badajoz

a) Situación:

La ciudad

Bañada por el río Guadiana, Badajoz, se extiende en el extremo Suroeste de la meseta castellana como capital de una de las dos provincias que componen la Comunidad Autónoma de Extremadura. Su clima se puede definir como de tipo mediterráneo, con influencias atlánticas.

Las coordenadas en las que se encuentra la ciudad son las siguientes:

38°53′00″N

06°58′00″W

Antigua capital del Reino Aftasí y plaza fuerte fronteriza, es la mayor ciudad de Extremadura. Posee una situación estratégica en la frontera de Portugal, a medio camino entre Lisboa, Madrid y Sevilla, lo que la configura como punto de encuentro obligado en el suroeste extremeño.

Su término municipal, que hace frontera por el oeste con Portugal, ocupa una superficie de 1.470 km². Es el tercero más extenso de España, después de Cáceres, con 1.750,33 km², y de Lorca (Murcia), con 1.675,21 km². Está integrado por 26 núcleos de población, entre los que sobresalen, además del casco urbano pacense, Gévora del Caudillo, Guadiana del Caudillo, Las Vaguadas, Valdebotoa y Villafranco del Guadiana, todos ellos por encima de los 1.000 habitantes.

El barrio en concreto

Limita por el sur con los barrios de Las Moreras, La Cañada y Camino Viejo de San Vicente, y por el norte con el barrio del Gurugú y las Ochocientas Viviendas. Al oeste linda con el Polígono Industrial El Nevero.

En un futuro breve este barrio puede expandirse hasta llegar a la Universidad de Extremadura; donde se realizará una expansión importante de la ciudad con la construcción de la nueva plataforma logística y la

estación del tren. Además, promociones de vivienda como Cuartón Cortijo y remodelaciones del Hospital Infanta Cristina y de la Universidad de Extremadura refuerzan esta expansión.

Por otro lado, la margen derecha del río Guadiana sirve de contención a la parte del barrio que limita con el centro de la ciudad, y que queda a la vez unido y separado con ella a través de dicho río. La figura 1 muestra el plano general del barrio.

FIGURA 1: *Plano antiguo de la ciudad*

Fuente: Elaboración propia

b) Emplazamiento

El emplazamiento es el lugar que sirve de soporte físico a la ciudad, en este caso, se ubica en las márgenes de un río, unidas por cuatro puentes y construidas en las diferentes etapas históricas de la expansión de la ciudad.

Los elementos que determinan el emplazamiento del barrio son los siguientes:

- Una colina de escasa altitud donde se localiza la alcazaba musulmana del s. XI, un espacio fortificado por murallas y torres almenadas, con una función militar y defensiva.
- Una llanura a menor altitud que la colina donde se ubica la ciudad, el casco antiguo o histórico cerca de la alcazaba y los

ensanches urbanos que se han extendido a ambas márgenes del río.

- El río, el agua elemento imprescindible para la vida, y su posible uso como vía de comunicación fluvial, favorece el asentamiento humano.
- La carretera, vía de comunicación terrestre que sigue el mismo itinerario que el río.
- Espacios verdes formados por la vegetación de ribera que se desarrolla en las riberas del río, pequeño bosque en la alcazaba, y pradera que cubre la colina sobre la que se asienta la alcazaba.
- En concreto, los elementos que más determinan geográficamente al barrio que estamos analizando son el río, la llanura y las zonas verdes.

Relación con su marco físico:

El elemento del marco físico que más determina el desarrollo del barrio, es sin duda es el río Guadiana, hasta el punto que, en ocasiones, el barrio recibe el nombre genérico de *margen derecha* (lo que supone una imprecisión, ya que en la margen derecha del Guadiana hay más barrios de la ciudad).

Este elemento físico, determina varias cuestiones:

- Por una parte, pone un límite claro al crecimiento del barrio en esa dirección, de manera que la posible expansión, debe desarrollarse en otras direcciones.
- Por otra parte, influye en su relación con el resto de la ciudad, situada en su mayoría en la otra orilla del río. Esto convierte a San Fernando en un barrio bastante independiente, y con un desarrollo comercial y de servicios y espacios de ocio que posiblemente no tendría si estuviese unido a la zona centro de otro modo.

c) Visión amplia del barrio.

Actualmente, el parque de ocio de la margen derecha, que ofrece unas posibilidades de ocio y de recreación muy amplias.

Todas estas cuestiones están en relación con el marco físico en el que se asienta el barrio, y que determina su organización urbanística.

Estudio del plano:

***FIGURA 2**. Imagen aérea general Google maps*

Fuente: elaboración propia

La figura 2 presenta una vista general de la ciudad, en la que se puede apreciar la relación de unión-separación que hay entre el barrio y la ciudad, unidos por los diferentes puentes que conectan las dos orillas.

En el segundo plano, nos centramos en los diferentes barrios de la margen derecha del Guadiana, Este plano nos permite observar cómo está conectado nuestro barrio con el polígono industrial *el nevero*, y con los barrios de Santa Engracia, urbanización Los castillos y la zona del Hospital Universitario de Badajoz.

d) Comentario general del plano

En una descripción del plano del Barrio San Fernando, podemos describir los siguientes elementos:

Forma

En lo que se refiere a la forma, nos encontramos ante un barrio irregular, en cuanto a su estructura general; aunque hay algunas zonas más ortogonales y rectangulares, los propios límites del barrio, como el río, la vía del tren y las carreteras, o la inclinación que apunta la propia avenida principal (Carolina Coronado), escorada hacia el este del mapa, nos muestran un plano con una superficie un tanto irregular.

Distribución

La distribución de las calles en el interior del plano, se puede describir como un tanto asimétrica; si bien, las manzanas que están a uno y otro lado de la avenida principal guardan cierta simetría entre ellas, dicha avenida no está en el centro del barrio, ni siquiera es recta, con lo que nos ofrece una serie de irregularidades que configuran la estructura urbanística del barrio.

Independientemente del entramado de calles más o menos simétricas, que encontramos relacionadas con la avenida principal, el plano distribuye los núcleos del barrio en torno a las demás avenidas, y sobre todo, en torno a dos grandes espacios: La estación de ferrocarril y el parque de San Fernando.

Zonas significativas

De la mano de la distribución del plano, detectamos que hay tres grandes zonas significativas en el plano del barrio:

- La avenida Carolina Coronado, que concentra la gran mayoría de las viviendas y los negocios de todo tipo en el barrio, y esto tiene su reflejo en el plano urbanístico.

- La estación de ferrocarril, que sirve de elemento aglutinador para otra de las zonas en las que, en los últimos años se está desarrollando un nuevo núcleo de edificaciones.

- El parque de San Fernando, dona de ocio por excelencia en el barrio, y también zona de esparcimiento para niños y adultos.

Espacios Urbanos:

En lo que se refiere a espacios urbanos, nos encontramos ante un barrio que, junto con el de San Roque, presenta unas peculiaridades interesantes. Su construcción relativamente reciente, el status económico de sus habitantes, y las circunstancias relacionadas con el crecimiento del barrio, han ido quedando reflejadas en la arquitectura de sus edificios y en la distribución de sus calles.

Al mismo tiempo, el ordenamiento urbanístico de la ciudad ha ido dejando sus huellas, amoldando algunas de sus zonas a la armonía que se ha pretendido dar a otras zonas de la ciudad, limítrofes del barrio, de manera que se ha ido transformando en diálogo con el resto de la ciudad.

Plazas

La plaza más relevante del barrio es el Parque san Fernando, ubicado en la zona centro del barrio un parque de grandes dimensiones, que por su ubicación, se convierte en uno de los pulmones del barrio, tanto a nivel de vegetación, como por las posibilidades que ofrece de ocio a niños y mayores. Entre las muchas posibilidades que ofrece este parque, podemos describir las siguientes:

Es un espacio en el que pueden jugar los niños y niñas del barrio, sin estar expuestos a los peligros del tráfico. Para ello, el parque ofrece dos zonas de juegos, una pensada para la práctica de deportes, y otra con mobiliario para la diversión de los más pequeños. La figura 3 muestra este parque.

***FIGURA 3**. Fotografía del Parque de san Fernando*

Es también un espacio de encuentro de las personas mayores del barrio, sobre todo en las épocas de buen tiempo, que en nuestra ciudad son la mayoría. Varias zonas de bancos, permiten la estampa habitual del encuentro de estas personas. Es zona de tránsito para la afluencia comercial, sobre todo de comercio de alimentación, ya que en sus laterales hay diferentes establecimientos comerciales.

En los últimos años también se ha convertido en una zona de ocio, con terrazas y bares de tapas, que hacen que, sobre todo los fines de semana, tenga una gran afluencia de gente.

En lo que se refiere a la decoración, encontramos un gran número de fuentes en este parque, aunque no suelen estar siempre encendidas. También vemos bellas zonas ajardinadas. Particularmente especial es el busto del alcalde de la ciudad de la década de los ochenta y noventa, Manuel Rojas Torres.

Calles

En lo que se refiere a la distribución de las calles, al encontrarnos en un barrio que no pertenece a la zona central de la ciudad, no encontramos las grandes avenidas de dichas zonas. Aún así, podemos hablar de distintos tipos de calles, que podemos observar en el plano general, y que distribuyen el barrio en diferentes zonas.

La arteria principal del barrio es la Avenida Carolina Coronado, que une la estación de Renfe con la rotonda que da acceso al *Puente viejo*, salida

natural del barrio hacia el casco antiguo de la ciudad. Es una avenida de doble dirección (con un seto que divide la divide en dos), con bastante afluencia de tráfico. En ella se encuentran los edificios más altos del barrio, y es la zona comercial y de servicios más importante de este lado del río.

En esta avenida se puede observar de abajo hacia arriba una insinuación de curva hacia la derecha, que fue realizada para hacer más llevadera a los animales de carga el camino hasta la estación de ferrocarril, al haber una pequeña subida desde el puente hasta esta estación.

Otra de las calles principales del barrio es la avenida Augusto Vázquez, que da acceso directo a la comunicación con otro de los puentes de la ciudad, el conocido como *puente de la Universidad*.

Otras calles de referencia, aunque se encuentran en la parte fronteriza del barrio, son la calle Adolfo Díaz Ambrona y la Avenida de Elvas, que discurren en paralelo al río, y sirven de circunvalación de unión de una y otra parte de la ciudad.

Además de estas calles importantes, es significativo reseñar cómo podemos encontrar en el barrio dos tipos de cales, propias de este barrio y de alguno de los otros barrios de ensanche de la ciudad, como San Roque:

Por una parte, algunas calles rectilíneas, y con edificio relativamente actuales, de entre 2 y 4 alturas, edificados en una de las últimas ampliaciones del barrio

Calles pequeñas, con fisonomía similar a las de las calles de pueblo, de una sola altura, inclusive, que se conservan prácticamente desde el principio de la fundación del barrio, aunque con alguna remodelación.

Otra vía peculiar es la Cañada Real Sancha Bravas, que sigue conservando los antiguos privilegios de paso de la ganadería trashumante.

Todo esto hace que nos encontremos ante un barrio con una fisonomía urbana especial, que transmite la sensación de combinar en un mismo espacio, lo rural y lo urbano, el ajetreo de la ciudad y la tranquilidad de los pueblos.

En otro orden de cosas, podemos observar que la anchura de las aceras es desigual, atendiendo al tipo de avenida o calle en que nos encontramos. El estado de conservación de aceras y asfalto es desigual: podemos ver bastante cuidado el asfalto de las arterias principales, pero encontramos un mayor estado de deterioro en las calles secundarias y menos importantes.

Edificios

Adentrándonos en el análisis del tipo de edificios que componen el barrio, hemos de tener en cuenta que, como ya venimos diciendo, nos encontramos ante un barrio de ensanche, que no forma parte del casco histórico de la ciudad, ni tampoco de la zona comercial y de servicios del centro. Es más bien como *una pequeña ciudad* adosada al resto del conjunto urbano.

Siendo esto así, se explica que los edificios que componen el barrio, además de viviendas, sean edificios de servicios más o menos generales, y edificios de uso comercial. Aún así, algunos edificios que se encuentran en este barrio, tienen cierta relevancia para la ciudad en general, debido a su uso particular., como veremos en el desarrollo de este apartado.

A continuación, nos adentramos en diferentes elementos que podemos analizar en relación con los edificios del barrio:

Tamaño de manzanas

Las diferentes manzanas que componen el barrio suelen tener un tamaño medio parecido entre ellas, tal y como podemos observar en el plano. Las manzanas que están directamente en relación con las grandes avenidas, parecen de tamaños y de formas más irregulares, muestras que las que están en zonas interiores del barrio, presentan estructuras de tipo ortogonal, más simétricas, propias de zonas llanas, y sin edificios de tipo histórico, que determinen su forma.

Colores predominantes

En lo que se refiere al colorido, podemos decir que el barrio es bastante homogéneo, y que hay cierta unidad, seguramente espontánea, en lo que se refiere a la decoración externa de los edificios.

Los colores predominantes, en este sentido, son el blanco, que da claridad a las calles del barrio, combinado con amarillos de diferentes tipos, y con el típico rojo del ladrillo visto que decora gran parte de las fachadas de los bloques del barrio.

Bloques

Aunque es uno de los barrios de la ciudad que todavía conserva alguna zona de casas bajas, la mayoría de los bloques que componen las diferentes zonas del barrio, están edificados entre 4 y 6 alturas, en una unidad más o menos armoniosa.

Sí que se distinguen diferencias, sin embargo, entre algunas zonas de bloques:

Algunas zonas, edificadas en las primeras oleadas de construcción en el barrio (años 60 y 80), presentan estructuras muy básicas, poco decoradas, comunes al tipo de edificio que se construye en los barrios obreros de las ciudades. Estos edificios se encuentran mayormente en la zona central del barrio.

Algunas otras zonas, edificadas a comienzos del presente siglo XXI, presentan una estética más moderna y diferenciada, así como la incorporación de elementos de tipo residencial, como jardines, piscinas, etc…

Casa bajas

En algunas zonas centrales del barrio, en las que menos reestructuración ha sufrido, podemos encontrar aún zonas de casas bajas, de tipo unifamiliar, que normalmente presentan su estructura original de la segunda mitad del siglo XX. Estas casas las encontramos en la zona adyacente a la avenida Carolina Coronado, en dirección hacia la carretera de Cáceres, y se encuentran en un buen estado de conservación.

Algunos edificios especiales:

Como hemos afirmado anteriormente, en este barrio se encuentran algunos edificios de un uso especial, que tienen importancia no sólo a nivel de barrio, sino incluso a nivel de ciudad.

Empezando por el que da nombre al barrio, encontramos la estación de ferrocarril de la ciudad (uno de los nombres con que se conoce

popularmente al barrio es el barrio de la estación). La estación data de finales del XIX y en relación con su construcción y con sus servicios, el barrio fue naciendo y creciendo. Actualmente, esta estación permite comunicaciones de nuestra ciudad con las ciudades de Mérida, Cáceres, Ciudad Real, Madrid o Barcelona, entre otras y tiene una afluencia no demasiado amplia de viajeros.

Otro edificio único y singular y único en la ciudad es el Seminario Metropolitano *San Atón*, en el que se preparan los futuros sacerdotes de la archidiócesis de Mérida-Badajoz. Este edificio, situado en un principio en el centro de la ciudad, en la plaza que lleva este nombre actualmente, fue trasladado a su nuevo emplazamiento, en la calle Manuel Saavedra, cuando apenas estaba comenzando la construcción del barrio, en la primera parte del siglo XX.

El complejo deportivo, ubicado en la zona en la que se encontraba el campo de fútbol *Antiguo Vivero*, que en la actualidad agrupa diferentes espacios para practicar deportes como fútbol, fútbol sala, baloncesto, pádel o atletismo.

En lo que se refiere a edificios de uso religioso, además del ya citado Seminario, el barrio cuenta con dos templos parroquiales católicos (San Fernando y Santa Teresa, y con dos centros de encuentro de comunidades cristianas evangélicas).

Anexo a la estación de tren, se encuentra el edificio de Correos, que presta servicio a todos los barrios que se encuentran en la margen derecha del rio Guadiana.

Otro edificio que presta servicio a todos los barrios de la margen derecha, es el centro médico, ubicado junto al Parque de San Fernando, y que cuenta con un gran abanico de servicios.

En la misma zona se encuentra el Centro Cívico, en el que se ubica la única biblioteca pública del barrio (en el seminario hay otra, pero de uso privado), y espacios para diferentes asociaciones de tipo social

Mobiliario Urbano

En lo que se refiere al mobiliario urbano, en general podemos decir que está bastante cuidado, y que está en consonancia con el del resto de barrios de la ciudad, sin que haya grandes diferencias.

Sí que encontramos diferencias en el modo en que se distribuye el mobiliario urbano en las diferentes zonas del barrio:

Por un lado, vemos cómo en las avenidas principales es donde podemos encontrar un número más abundante de señales de tráfico, así como los diferentes semáforos que hay en el barrio, que se acumulan, principalmente en Carlina Coronado.

Por otro lado, el mobiliario de tipo recreativo (bancos, columpios, etc…), se encuentra concentrado principalmente en la zona del parque de San Fernando, y se encuentra en un buen estado de conservación, dado el cuidado que proporcionan a este parque los encargados de guardarlo.

En las zonas interiores del barrio, y en las calles de tipo secundario, detectamos un menor volumen de todo tipo de mobiliario urbano, tanto el relacionado con el tráfico, como, por ejemplo, farolas y papeleras.

En particular, destaca la cuestión de las farolas, que hace que las zonas más importantes del barrio tengan una buena iluminación, pero no así las calles secundarias, en las que se echa de menos un mayor volumen de luminarias.

e) Tráfico

En lo que se refiere al tráfico rodado en el barrio, en una primera apreciación, hemos de decir que no es una zona de mucho tráfico, y que las mayores aglomeraciones tienen lugar en las vías de acceso y de salida al propio barrio, y con gran diferenciación en horarios. Teniendo esto en cuenta, hemos de distinguir dos tipos de tráfico:

- En las avenidas grandes, como Carolina Coronado, la arteria principal del barrio, o en las zonas de límite, como la carretera de Cáceres, la avenida de Elvas o la avenida Díaz Ambrona, o en las zonas de acceso al polígono industrial *el nevero*, que está justo al lado del barrio, podemos encontrar una gran densidad de tráfico, especialmente en las horas punta.

– Por su parte, en el resto de calles, medianas y pequeñas, el tráfico es bastante escaso, y no suele tener grandes oscilaciones en ningún horario del día ni de la semana.

Como elemento diferenciador, hemos de reseñar el tráfico ferroviario que tiene el barrio, fruto de la estación de ferrocarril de la ciudad, que está situada, como ya hemos dicho, en este barrio. En relación con este tipo de tráfico, hemos de decir que no es demasiado abundante, y que tampoco provoca grandes aglomeraciones de tráfico rodado, ya que el ferrocarril no es un medio de transporte de pasajeros demasiado importante en nuestra ciudad.

f) Modo en que condiciona el marco geográfico al barrio

El mayor condicionante geográfico para el desarrollo urbanístico del barrio, es sin duda, la margen derecha del río Guadiana, que como ya hemos dicho, sirve como una de las fronteras principales del barrio. Dicho cauce, determina la urbanística del barrio, en positivo y en negativo:

En positivo, vemos cómo cada vez más, este cauce se está convirtiendo en punto de referencia para negocios, tanto de ocio como de otro tipo, atrayendo inversión a dicha zona del barrio. Podemos decir que el cauce del río sirve de conexión del barrio con el resto de la ciudad, y que es una zona generadora de vida, de espacios de ocio, espacios al aire libre, y espacios, en definitiva, de crecimiento en valor de la zona.

En negativo, el cauce del río es un *tope* que impide un hipotético crecimiento del barrio hacia esa zona, limitando las posibilidades de expansión en lo que se refiere a una parte del territorio, obligando a buscar nuevas zonas de posible desarrollo urbanístico.

Además del cauce del río, algunos elementos menos relevantes condicionan también la organización urbanística del barrio, configurando su fisonomía y su estructura.

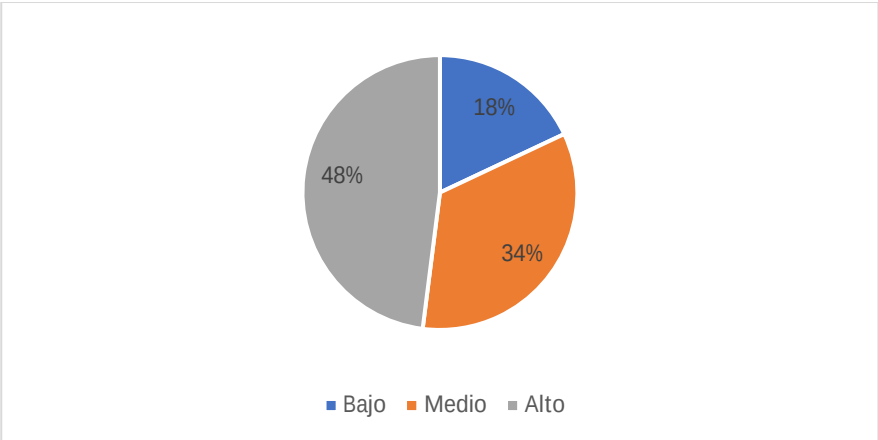
Por una parte, vemos cómo el barrio se encuentra en una zona de la ciudad predominantemente llana, que hace que sus calles no sean tan estrechas y tortuosas como, por ejemplo, en la zona centro. Por otra parte, algunas pequeñas elevaciones se dejan ver, en zonas como la avenida Carolina Coronado, principalmente.

4. RESULTADOS

Los resultados que presenta este estudio muestran el logro de los objetivos en las siguientes proporciones:

- Por un lado, todo el alumnado de la muestra ha sido capaz de realizar el análisis del paisaje urbano, en diferentes grados de detalle, como se muestra en la figura 4.

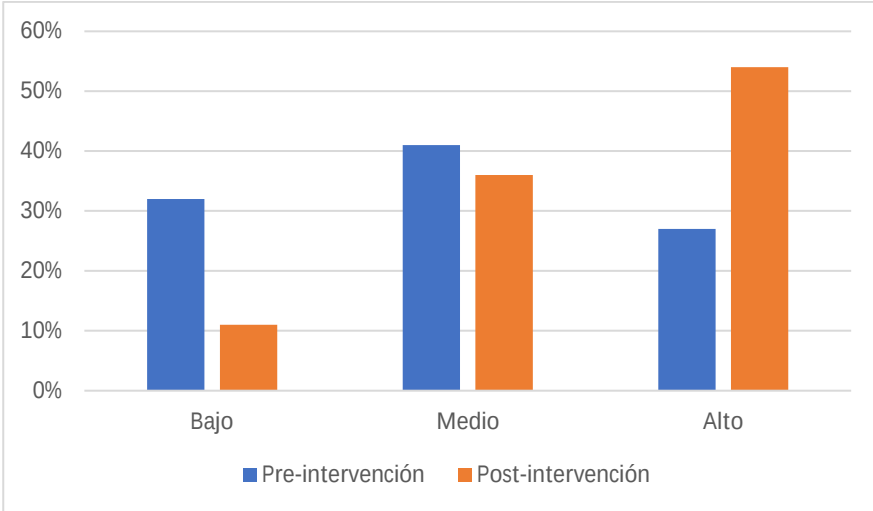
FIGURA 4. *Distribución de niveles de capacidad de realización del análisis del paisaje urbano expresado en porcentajes.*



Fuente: Elaboración propia

- Por otro lado, el alumnado de la muestra ha desarrollado el mapa digital, hipervinculando la información recopilada en los documentos de análisis.

- Por último, el nivel de motivación que expresa el alumnado en relación con el estudio de la ciudad, y según su propia expresión en la conclusión de los documentos de análisis es el siguiente:



5. CONCLUSIONES

La conclusión principal que se extrae de la aplicación de esta intervención educativa es que el uso de mapas interactivos potencia el interés y el nivel de motivación del alumnado del curso de Educación Secundaria en el aprendizaje de estas competencias sociales. Las limitaciones de este estudio están relacionadas principalmente con el tamaño de la muestra y con la falta de estudios previos concretos al respecto. En futuras investigaciones se podrán subsanar algunas de estas limitaciones.

REFERENCIAS

Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1989). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor Madrid.

Castillo Poveda, M. (2016). Contextualización histórica del concepto de paisaje, sus implicaciones filosóficas y científicas. Revista de Filosofía de La Universidad de Costa Rica, 55(143).

Corrales Serrano, M., Sánchez-Martín, J., Moreno Losada, J., & Zamora Polo, F. (2021). The Role of the Social Sciences When Choosing University Studies: Motivations in Life Stories. Education Sciences, 11(8), 420. https://doi.org/10.3390/educsci11080420

Corrales Serrano, M. (2020). Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales [tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. http://hdl.handle.net/10662/11076

Corrales-Serrano, M., Díaz-Rincón, B., Sánchez-Martín, J., & Moreno-Losada, J. (2019). El laboratorio de humanidades y ciencias sociales en educación secundaria. Papeles Salmantinos de Educación, 23, 129–151.

Corrales Serrano, M. (2019). La gamificación como metodología motivadora en el aprendizaje de las Ciencias sociales. CIVINEDU 2019, 385.

Corrales Serrano, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitario en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. Investigación en la Escuela, 102, 84-96. doi: http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06

Corrales Serrano, M., Moreno Losada, J., Sánchez Martín, J., & Zamora Polo, F. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de Bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. Campo Abierto. Revista De Educación, 39(1), 85-99. hppt://doi.10.17398/0213-9529.39.1.85.

Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J., & Zamora Polo, F. (2021). Educar en el interés social de las ciencias sociales: una intervención didáctica. Revista Prisma Social, (35), 249–276. Recuperado a partir de https://revistaprismasocial.es/article/view/4357

Crousse, V. (2011). Configuración del paisaje, espacio público y arte público en el Perú. On the W@terfront.

Echavarren, J. M. (2010). Conceptos para una sociología del paisaje. Papers. Revista de Sociologia, 95(4). https://doi.org/10.5565/rev/papers/v95n4.61

Estrada, P. (2011). Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato de dos modalidades educativas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Feliu, M. y Hernández, M. (2015). El paisaje en el didáctica de las ciencias sociales. Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 81.

Guzmán Cáceres, M., & García Garduño, J. M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. Perfiles Educativos, 38(153), 51–64. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57635

López, L., & Ramírez, B. R. (2012). Pensar el espacio: región, paisaje, territorio y lugar en las Ciencias Sociales. Explorando Territorios: Una Visión Desde Las Ciencias Sociales.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11–21.

Martínez Medina, R. (2017). La enseñanza del paisaje en España. Una mirada a través de los manuales escolares de Ciencias Sociales. Revista Contexto & Educação, 31(99). https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.99.9-33

Morgan Ball, D. (2006). Los usuarios del espacio público como protagonistas en el paisaje urbano. Revista de Arquitectura, 8, 34-41.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Ariel.

Ordine, N. (2013). La utilidad de lo inútil. Manifiesto. Acantilado.

Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. Didáctica Geográfica, 9, 205–214.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. Íber, 40, 7–22.

Reyes Tovar, M., & Lamy, B. (2017). Migración y Transformación Sociocultural: El paisaje como referente de la movilidad. Acta Universitaria, 27(3). https://doi.org/10.15174/au.2017.1196

Vargas, L. A. A., González, M. O., Cárdenas, O. L. Q., & Delgado, O. L. Q. (2016). La estrategia curricular de Educación Ambiental en la disciplina Geografía Económica y Social. Amazonia Investiga, 5(9), 6–14.

LA COSTUMBRE JURÍDICA COMO MANIFESTACIÓN CULTURAL Y EXPRESIÓN DE LA CONDICIÓN HUMANA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA.

ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS
Universidad de Jaén[64]

1. LA COSTUMBRE COMO FUENTE NO ESCRITA

1.1. PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONTEXTO HISTÓRICO

Es conveniente comenzar por realizar precisiones terminológicas del vocablo que constituye el eje del expositivo posterior. Siendo la costumbre, y su estudio en la época contemporánea el objeto que nos ocupan, se debe señalar que el término fuente proviene del latín "fons". En castellano, fuente, manantial, causa o principio. Así, en el ámbito del derecho, podría indicarse que es la fuente de donde este nace. Véase como en Digesto lo refiere Pomponio: "Haec disputatio et hoc ius, quod sine scripto venit compositum a prudentibus" (D. 1,2,2,5), O TITO LIVIO EN AB. URB. COND., III, 34: "fons omnis publici privatique iuris".

Como se puede apreciar, normalmente los grandes e ilustres juristas hacen referencia a fuente, pero no fuente del Derecho. Para hacer alusión a esta idea de fuente del Derecho, era más normal que usaran el término "venit" o "constat". Prueba de ello se localiza nuevamente en Digesto, en los textos de Papiano y Ulpiano respectivamente: "Ius autem civile est, quod ex legibus, plebiscitis, senatusconsultis, decretis principum, auctoriate prudentum venit" (D. 1,1,7); "Hoc igitur ius nostrum constat aut ex scripto, aut sine scripto" (D. 1,1,6,1).

[64] Contratado FPU del Ministerio, con adscripción institucional a la Universidad de Jaén, en el área de Historia del Derecho y de las Instituciones.

Toda vez hecha referencia a los usos más comunes para la expresión fuente del derecho, es el momento de abordar la disyuntiva que pueda plantearse al respecto de esta. Esto es, si la fuente del derecho es escrita o no escrita. Para ello habrá que diferenciar entre derecho escrito y derecho no escrito. Véase como Gayo, en Instituciones (I.1.1) ya anticipa que todos los grupos de población se rigen por leyes y costumbres, entendiendo costumbres bajo el término "moribus": "Omnis populi, qui legibus et moribus". Otra precisión, más detallada y determinada a realizar sería aquella en la que también Justiniano diferencia el derecho no escrito y escrito, asimilando el primero a los "usos", véase así en Instituciones nuevamente (I,I,29): "Ex non scripto ius venit, quod usus comprobavit. Nam diuturni mores consensu utentium comprobati legem imitantur".

En la época romana, y conforme avancemos en el tiempo, veremos que se introduce, en virtud de la estructura de la sociedad e importancia en esta de la familia agnaticia, el término "mos/mores", para hacer referencia a las costumbres de los antepasados familiares (esto es, "mores maiorum"). Así, estos usos y costumbres transmitidos de generación en generación, llegarán a constituir verdaderos mores civitatis[65]. Posteriormente veremos que para completar este significado aparecería el término "consuetudo", haciendo referencia a estas mismas costumbres.

En definitiva, todos los términos referidos vienen a confirmar una misma línea en el lenguaje que hace referencia a distintos usos y costumbres establecidos como verdadera fuente del derecho no escrita (separándola así de la "ius scriptum", derecho escrito).

1.2. LA COSTUMBRE EN LA ÉPOCA PRECLÁSICA

Siendo la costumbre la principal fuente del Derecho Privado desde el origen de Roma hasta finales del siglo I a.C., asistimos a una constante evolución en las fuentes del derecho, por la aparición de leyes escritas. Debemos señalar que una vez iniciada la República, se produciría una evolución en las fuentes del Derecho. Esto es, además de constituir las "mores mairoum", los usos y costumbres de la familia, se harían

[65] IGLESIAS, J., Las fuentes del Derecho romano, Madrid (1989), p. 23 ss

extensivos al resto de población, constituyendo las "mores civitatis" como ya anticipábamos. De esta forma, no es que se produzca un proceso de sustitución de unas por las otras, sino que van a vivir en el mismo tiempo y sociedad, complementándose y no limitándose al núcleo familiar. Así, no se aplicarían únicamente a los "cives" sino también a latinos y peregrinos (los cuales tenían sus propias costumbres) Por ello, para salvaguardar el cumplimiento de esos usos y costumbres, y por el crecimiento de la masa poblacional romana (venida por peregrinos y latinos), junto al "pater" y "consilium domesticum", se integraría un cesor, así estos tendrían la función de salvaguarda de la costumbre como fuente del Derecho principal.

En dicha época, quienes ostentaran los cargos indicados serían verdaderos "cura morum", guardianes o custodios de las costumbres. Así, aunque *ab initio*, la función de los censores, fuera elaborar y llevar a cabo la renovación de los censos (tarea que previamente fue realizada por los "tribuni militum consulari potestati"), más tarde extenderían su ámbito competencial para llegar a ser "cura morum".

1.3. LA COSTUMBRE EN LA ÉPOCA PRECLÁSICA

A partir del siglo III a.C., debemos señalar un importante cambio y radica en la expansión -en términos territoriales- de Roma. Esto tendría distintas consecuencias, entre las que cabe destacar la integración de nuevas costumbres y modos de vida a razón de la integración de nuevas personas y por tanto familias. Así, junto a las familias romanas tradicionales nos encontraremos otras de origen muy variado. Esto desembocaría en un mayor volumen de trabajo de los censores, ya que dentro de su ámbito competencial, hasta el momento, habían podido controlar el cumplimiento de las costumbres como fuente del derecho. Sin embargo la realización y efectiva ejecución de sus competencias, con el incremento de población, sería, y fue, totalmente inalcanzable. Esto no era más que el reflejo de una necesidad imperiosa: adoptar nuevas medidas para controlar que las costumbres, es decir, las "mores maiorum, las mores civitatis y las boni mores", continuaran siendo respetadas. A modo de ejemplo, Tito Livio, relata como los censores, en la Segunda Guerra Púnica, tuvieron (por su excesiva carga de trabajo) que enviar a la batalla

a funcionarios para tomar declaración a los soldados y confirmar o no el censo. Señala así Tito Livio en Ab. Urb. Cond., XXIX, 37: ": Lustrum conditum serius quia per provincias dimiserunt censores ut civium Romanorum in exercitibus quantus ubique esset referretur numerus. Censa cum iis ducenta quattuordecim milia hominum. Condidit lustrum C. Claudius".

El nuevo modelo social, compelía a la formación de nuevas leyes escritas, "leges rogatae", que abordaran materias que hasta el momento eran competencia del "pater familias", que actuaba conforme a las "mores maiorum".

Con el paso del tiempo, y el desarrollo de la sociedad, se asiste a un cambio en cuanto al significado de la costumbre, su relevancia y su contenido. Si bien al principio esta regulaba los usos y tradiciones de los antepasados, los cuales era transmitidos de una generación a otra, ahora la costumbre será también la opinión generalizada de la sociedad. La principal consecuencia será la preponderancia de la "lex" sobre la "consuetudo", acudiendo a esta última únicamente ante supuestos de hecho en los que no exista una clara regulación al respecto. Véase como lo relata Ulpiano en Digesto (1,4,33): "Diuturna consuetudo pro iure et lege in his, quae non ex scripto descendunt, observari solet"; y Juliano (1,4,32): "De quibus causis scriptis legibus non utimur, id custodiri oportet, quod moribus et consuetudine inductum est".

En los términos indicados, también debemos destacar que ante la ineficacia de la costumbre, y que esta no se cumpliera, ya fuera por los cambios en los usos de la población (por la incorporación de nuevas familias), ya fuere por otros motivos, podría llegar a ser invalidada por "desuetudo", por inaplicación. Véase en Digesto, cómo lo relata Juliano (1,2,32,1): "Inveterada consuetudo pro lege non immerito custoditur, et hoc est ius, quod dicitur moribus constitutum. Nam quum ipsae leges nulla alia ex causa nos teneant, quam quod iudicio populi receptae sunt, merito et ea, quae sine ullo scripto populus probavit, tenebunt omnes; nam quid insterest, sufragio populus voluntatem suma declaret, an rebus ipsis et factis? Quare rectissime etiam illud receptum est, ut leges non solum sufragio legislatoris, sed etiam tacito consensu omnium per desuetudinem abrogentur".

Lo anterior no implica que incluso, aunque perdiera vigencia, o hubiera costumbres más importantes que otras, siempre tendrían un papel preponderante en el campo de la interpretación jurídica. Véase como Calistrato lo señala como solución a las dudas que se desplieguen de la aplicación legislativa, y Paulo al señalarlo como fuente interpretativa. Véanse sus textos:

> "Si de interpretatione legis quaeratur, in primis inspiciendum est, quo iure civitas retro in eiusmodi casibus usa fuiste; optima enim est legum interpres consuetudo"[66].

> "Nam Imperator noster Severus rescripsit, in ambiguitatibus, quae ex legibus proficiscuntur, consuetudinem, aut rerum perpetuo similiter iudicatarum auctoritatem vim legis obtinere debere"[67].

2. LA COSTUMBRE EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

Resulta una tarea ardua definir, o aportar una acepción, del término costumbre, ya que sin lugar a dudas sería del todo, y cuanto menos, incompleta. No obstante, para ofrecer algunos esbozos e ideas que puedan clarificar el objeto y núcleo gordiano del presente capítulo, traeremos a colación algunos pensamientos utilizados por autores al respecto.

De Castro, señalaba que la costumbre era una norma que había sido creada e impuesta a través del orden social [68], y era este mismo autor quien se refería, y por nuestra disciplina, la Historia del Derecho, no podemos no remitirnos a dicha fuente, al concepto que se precisaba en Las Partidas, en el libro I, Título II, ley 4: "costumbre es derecho o fuero que non es escrito: el cual han usado los omes luengo tiempo, ayundándose de el en las cosas e en las razones, sobre que lo usaron. E son tres maneras de costumbres. La primera es, aquella que es sobre alguna cosa señaladamente, así como en logar, o en persona sierta. La segunda, sobre todo y también en personas, como en logares. La tercera, sobre otros fechos señalados que fazen los omes de que se hallan bien en que están firmes".

---

[66] Digesto, 1,4,3.

[67] Digesto, 1,4,38.

[68] F. DE CASTRO: Derecho Civil de España, I, Madrid. 1949, pág. 363.

Bien es cierto que esta concepción, descrita con anterioridad, de la costumbre, podría indicarse que ha sido superada desde el positivismo legalista que acontece desde el siglo XIX. Véase al respecto la gran influencia que ejerció la corriente fundamentalista alemana, hasta llegar a los pensamientos iuspositivas de Hans Kelsen. Así, mientras que las escuelas históricas creyeron haber encontrado en la costumbre un método de validación de las ideas liberales alemanas, inducidos por el afán revolucionario francés, no constituían más que los preludios a que dicha costumbre fuese perdiendo fuerza en la época moderna[69].

De forma indistinta a la ineludible e indubitada pérdida de valor de la costumbre en los ordenamientos jurídicos continentales, cabe señalar, en los términos ya referidos, que en defecto de ley, acostumbra a ser fuente del Derecho (véase cómo es así en nuestro territorio nacional español).

Haciendo una especial mención al Código Civil español podemos apreciar cómo este no la define, pero sí la incluye como fuente del derecho, subordinando su valor jurídico a la ley.

2.1. ELEMENTOS DE CONSTRUCCIÓN JURISPRUDENCIAL EN LA COSTUMBRE Y SUS CLASES

Siguiendo con las precisiones que nos llevan a comprender el valor y función de la costumbre en la época contemporánea, para su posterior comparativa con la acaecida en tiempos pretéritos, debemos destacar algunos elementos, de construcción jurisprudencial, a través de los cuales podemos seguir conceptualizando la costumbre.

Entre dichos elementos, el primero a destacar es el elemento material. Este hace referencia a cuál es el uso de la costumbre. Con ello se hace alusión a la práctica de actos de forma reiterada en el tiempo.

---

[69] Cabe destacar que a pesar de la pérdida de fuerza y vigencia de la costumbre en los sistemas jurídicos del continente europeo, la costumbre no ha dejado de ser una fuente del derecho. Véase al respecto el artículo 1 apartado primero del Código Civil Español, en el que se preceptúa que *las fuentes del ordenamiento jurídico español son la ley, la costumbre y los principios generales del derecho.*

Posteriormente, debemos destacar el elemento espiritual[70]. Con este nos referimos a las convicciones y creencias que tiene un sujeto para sentirse compelido a la realización de una serie de actos. El tercer elemento será el moral. Para poder apreciar que un acto es una costumbre, y que está puede encontrar su espacio en la vida ordinaria de las personas, sujetos de Derecho, no deberá ser contraria a la moral o al orden público, dado que de lo contrario se encontraría excluida del ordenamiento jurídico.

Previo desarrollo de las clases de costumbres, merece una especial mención el Código Civil español, a través del cual podemos apreciar cómo este no la define, pero sí la incluye como fuente del derecho, subordinando su valor jurídico a la ley.

Podemos así diferenciar como primera clase aquellas que sean: "contra legem", "secundun legem", y "extra o praeter legem". Serán costumbres contra legen aquellas cuyo uso sea contrario a lo dispuesto por mandato legal. De este modo nunca serán costumbres ya que en virtud de la prelación de fuentes siempre deben estar subordinadas a la ley, y en este caso no lo están. Véase como el meritado artículo 1.3 del Código Civil Español señala que la costumbre regirá en defecto de ley.

Las costumbres "secundun legem", son aquellas cuyo ámbito y contenido material ya se encuentra previamente regulado por ley. Por tanto, más que fuerza imperativa, de la costumbre, será fuerza interpretativa. Esto se debe a que realmente no es una fuente en dichos casos, sino un recurso interpretativo para aquello que ya está regulado por ley. Además, dicha interpretación no tendrá fuerza vinculante.

Las costumbres "praeter legem", o extra, son aquellas que regulan situaciones que no han sido previstas por mandato legal de forma previa. En estos casos, son en los que se señala realmente la verdadera naturaleza de la costumbre como fuente del Derecho. En dichos supuestos podremos hacer referencia a la previsión legal del artículo primero del Código Civil, "la costumbre solo regirá en defecto de ley aplicable".

Otra clasificación que se puede vertebrar en relación a la costumbre será aquella que la divida en función de su ámbito espacial. De esta forma

[70] En latín, Opinio iuris seu necessitatis.

podremos encontrar costumbres generales, regionales o locales. La costumbre general es aquella que se localiza en toto el territorio en el que existe un ordenamiento jurídico unitario (es decir, Andalucía, o cualquier comunidad autónoma, o incluso el territorio nacional). Será una costumbre regional aquella en la que se aplique un ordenamiento jurídico a una región natural (por ejemplo, Castilla la Mancha). Cabe señalar como ejemplo de costumbre regional y su referencia a esta por los tribunales el siguiente extracto de una sentencia del Tribunal Constitucional[71]: "En el caso de Galicia, la Ley de Derecho civil de Galicia modifica las normas de la Ley 4/1995 y de la compilación de 1963 (que fue adoptada e integrada en el ordenamiento jurídico de la Comunidad Autónoma por Ley 7/1987, de 10 de noviembre, con «las únicas modificaciones exigidas por la falta de armonía constitucional y estatutaria de algunos de sus preceptos y de vigencia de otros que]asienta el sencillo pero necesario cimiento para el preciso desarrollo del derecho civil gallego). De conformidad con el artículo 1 de la Ley 2/2006, la costumbre tiene carácter subsidiario en primer grado y, por consiguiente, puede legislarse en la materia a que aquélla se refiera. De este modo, mediante el ejercicio de la competencia legislativa autonómica, el derecho consuetudinario pasa a ser derecho legislado y altera su rango normativo en el propio sistema de fuentes, otorgándosele el carácter de primera norma aplicable. Es innegable la consideración del Derecho consuetudinario como fuente del ordenamiento gallego que, al igual que sucede con el derecho común, opera en defecto de Ley aplicable (art. 1.1 del Código civil), siempre que no sea contraria a la moral y al orden público, y que resulte probada. Esta constatación origina que, ya desde ahora, debamos afirmar que el hecho de que la Comunidad Autónoma gallega haya asumido el desarrollo legislativo de sus instituciones civiles (arts. 27.4 y 38 EAG), permite que reglas de su ordenamiento que quedaron cristalizadas en normas consuetudinarias puedan llegar a convertirse en normas legales en virtud del ejercicio de tal competencia. Sin embargo, la

[71] Sentencia del Tribunal Constitucional 133/2017, de 16 de noviembre de 2017. Recurso de inconstitucionalidad 2845-2007. Interpuesto por el Presidente del Gobierno respecto de los artículos 27 a 45 de la Ley del Parlamento de Galicia 2/2006, de 14 de junio, de Derecho civil de Galicia. Competencias sobre derecho civil: nulidad de los preceptos legales autonómicos que regulan la adopción y la autotutela. Votos particulares.

cuestión planteada en el presente recurso no es la competencia de Galicia para convertir en leyes sus costumbres –que indudablemente la tiene–, sino si las instituciones jurídicas que pretende convertir en objeto de norma legal, es decir, en Derecho escrito legislado, pertenecen o no a su Derecho consuetudinario". Por último, la costumbre local será aquella que rige en un determinado lugar.

Dicho lo anterior pudiera parecer que el valor de la costumbre y su importancia, en la época contemporánea siempre han estado perfectamente arraigados y delimitados, pero nada más lejos de la realidad. En la época de la Codificación destacan corrientes contrarias a la inclusión de la costumbre como fuente del Derecho. Para ello no hay más que observar cómo en el Código napoleónico únicamente figura como fuente del Derecho la Ley. De facto, no fue el único, ya que el Código italiano también se vertebró de esta forma, en idénticas maneras al alemán, y los proyectos nacionales españoles de 1851 y 1852.

Más tarde, gracias a la escuela histórica del Derecho, y del ilustre jurista Savigny, se realizará una fuerte defensa del valor de la costumbre. Habrá que esperar a la actual redacción del Código Civil español y la del suizo, para que la costumbre sea dotada del valor de fuente del Derecho. Véase como en España se mantiene de esta forma desde la reforma que se practicó en el Título Preliminar del año 1973.

2.2. REQUISITOS DE LA COSTUMBRE EN VIRTUD DEL CÓDIGO CIVIL.

Para poder valorar en España, un determinado uso, como una fuente del Derecho, debemos atender a lo señalado por el artículo 1.3 del Código Civil, bajo el cual no podrá ser (tal costumbre) contraria a la Ley, contraria a la moral, contraria al orden público. Además de todo ello, debe resultar probada.

A continuación, desarrollaremos cada uno de estos requisitos que se formulan por el legislador español. En relación a que la costumbre no sea contraria a la Ley, señalamos que por tanto no debe nunca infringirla (ya fuere esta dispositiva o imperativa). De esta forma únicamente resulta admitida la ya comentada y explicada costumbre "extra legem".

Además, no se debe olvidar que incluso prevalecerá la aplicación analógica de normas sobre las propias costumbres.

Respecto a que la costumbre no sea contraria a la moral, ha planteado numerosas dudas en referencia a que se somete al imperio de la moral únicamente la costumbre, mientras que la Ley no se sujeta a ella por mandato legal. Esto puede resultar llamativo en la medida en que sería costoso imaginar que en nuestra sociedad una costumbre inmoral no infringiera ley alguna.

En relación a que no pueda ser contraria al orden público cabe señalar lo que preceptúa la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (en adelante, L.E.C.), al respecto, ya que esta si bien no hace referencia a que pudiera ser contraria a la moral si señala que no pudiera ser contraria al orden público. Véase el artículo 281.2 LEC: "También serán objeto de prueba la costumbre y el derecho extranjero. La prueba de la costumbre no será necesaria si las partes estuviesen conformes en su existencia y contenido y sus normas no afectasen al orden público. El derecho extranjero deberá ser probado en lo que respecta a su contenido y vigencia, pudiendo valerse el tribunal de cuantos medios de averiguación estime necesarios para su aplicación"[72]. Es destacable mencionar que la LEC de 1881 no incluía ninguna regulación acerca de este tema, a diferencia de la actual Ley de Enjuiciamiento Civil.

3. VALOR JURÍDICO DE LA COSTUMBRE EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

De todo lo indicado con anterioridad podemos afirmar que la costumbre puede presentar dos valores jurídicos diferentes. Uno primero que fuera subsidiario a la ley, y otro posterior que pudiera ser valor superior por remisión de la ley.

Respecto a que pudiera presentar valor subsidiario a la Ley, debemos señalar que como fuente del Derecho siempre será inferior, por mandato legal, estando así subordinada a la Ley. Recordemos nuevamente el artículo 1.3 del Código Civil español. Sin embargo, no acontece en

[72] Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil

idénticos términos en los territorios navarros y aragoneses, en los que es preferente a la Ley. Al respecto podemos señalar la Ley 1/1973 de 1 de marzo, por la que se aprueba la Compilación del Derecho Civil Foral de Navarra, en la que se establece en su Ley 2 una auténtica prelación de fuentes. Así en esta se indica que: "Prelación de fuentes. En Navarra la prelación de fuentes de Derecho es la siguiente: 1. La costumbre establecida por la realidad social navarra. 2. Las leyes de la presente Compilación y las Leyes civiles navarras. 3. Los principios generales del Derecho navarro". De lo que se deduce que la costumbre ocupa el primer puesto en la prelación de fuentes. Véase hasta qué punto dotan de tal valor a la costumbre en la Ley 3, ya que esta indica su prevalencia expresa sobre el Derecho escrito, con la salvaguarda de que no pudiera ser contraria a la moral o al orden público: "Costumbre. La costumbre establecida y asentada en la realidad social navarra, aunque sea contra ley, prevalece sobre el Derecho escrito siempre que no se oponga a la moral o al orden público. La costumbre local tiene preferencia respecto a la general".

De otro lado, y siguiendo la línea de la compilación navarra, podemos destacar la Ley 15/1967, de 8 de abril, sobre compilación del Derecho civil de Aragón. En dicha ley se atribuye a la costumbre un valor jurídico que también resulta superior a la ley, aunque inferior respecto de las normas que fueren imperativas o prohibitivas. Véase al respecto en el Título Preliminar, "Las normas en el Derecho civil especial de Aragón", los artículos primer y segundo al respecto: "Uno. Constituyen el Derecho civil de Aragón, como expresión de su régimen especial, las disposiciones de esta compilación integradas con la costumbre y los principios generales en los que tradicionalmente se inspira su ordenamiento jurídico. Dos. En defecto de tales normas, regirán el Código Civil y las demás disposiciones constitutivas del Derecho general español". Posteriormente, en el artículo dos, dedica de forma exclusiva a la costumbre, señala que esta "tendrá fuerza de obligar cuando no sea contraria al Derecho natural o a las normas imperativas o prohibitivas aplicables en Aragón", es decir, limita su fuerza imperativa al derecho natural y a las normas de naturaleza prohibitiva e imperativa ya referidas.

Como tercer y último ejemplo al respecto destacaremos la Ley 4/1995, de 24 de mayo, de derecho civil de Galicia. Se puede apreciar cómo el legislador gallego establece paralelismos con las otras regiones, ya que limita la costumbre igualmente a su contrariedad respecto de leyes imperativas o prohibitivas.

4. CONCLUSIONES

Primera.- Se han analizado los requisitos que presenta la costumbre en nuestra sociedad actual. Dicho estudio ha sido realizado desde una perspectiva jurídico-legal y de construcción jurisprudencial. Podemos destacar así que, la costumbre, no podrá ser contraria a la Ley, ni a la moral, ni al orden público, además de tener que ser probada.

Segunda.- A través del estudio de los juristas clásicos se ha podido comparar cómo era la costumbre clásica, preclásica, moderna y contemporánea. Resulta de gran interés vertebrar el análisis en función del avance en las edades del hombre y de cómo la sociedad se iba conformando y evolucionando.

Tercera.- Que de lo anterior, hay un concepto genérico que se puede ofrecer respecto de la costumbre, entendiéndola como un consentimiento tácito del pueblo, inveterado por un largo uso, y que por tanto ha sido creada e impuesta por medio de usos sociales concretos.

Cuarta.- Que la costumbre no puede estudiarse como fuente unitaria de Derechos. Debe estudiarse como una fuente heterogénea, pero que puede presentar una clasificación y por tanto tipos, en virtud de su ámbito material y espacial. Se presentan así costumbres generales, regionales o locales; así como “secundum legem”, “contra legem” y “extra legem”.

Quinta.- Se ha analizado el valor jurídico de la costumbre, pudiendo ser subsidiario o superior por remisión de ley, y cómo este valor (así como su prelación respecto a las diferentes fuentes) ha variado en las regiones navarra, aragonesa y gallega en las tres últimas décadas. Dicho cambio ha podido apreciarse a través del estudio de los textos legislativos y compilaciones autonómicas.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar agradecer la financiación al Ministerio de Universidades, a través de la cual se vertebran los contratos nacionales para la formación del profesorado universitario (FPU), del cual tengo el orgullo de poder ser beneficiario.

Agradecer igualmente a Egregius Congresos y Eventos, Sociedad Limitada por la organización del Congreso, el cual ha tenido un alto nivel científico en todas y cada una de sus ponencias.

Por último agradecer a la editorial Dykinson la posibilidad de poder hacer posible una obra colectiva cuyo contenido sea el resultado de todo el trabajo de investigación realizado por los congresistas. Poder publicar los distintos resultados de investigación en una editorial de tan alto prestigio es un sinónimo del rigor y nivel científico del Congreso.

6. REFERENCIAS

Digesto.

Escudero, A. (2009). El lenguaje de Heidegger.

García Marín, J.M. (1976). Actitud metodológica e Historia de las Instituciones en Francia: una valoración de conjunto. Historia, Instituciones, Documentos.

Iglesias, J. (1989). Las fuentes del Derecho romano.

Lalinde, J. (1975). Apuntes sobre las ideologías en el derecho histórico español. AHDE. Peset, M. y J.L. (1977). Vicens Vives y la historiografía del Derecho en España.

Ley 15/1967, de 8 de abril, sobre compilación del Derecho civil de Aragón.

Ley 4/1995, de 24 de mayo, de derecho civil de Galicia.

Ley 1/1973 de 1 de marzo, por la que se aprueba la Compilación del Derecho Civil Foral de Navarra

Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil

Suarez, F. (1977). Reflexiones sobre la Historia y sobre el método de investigación histórica.

Tomás y Valiente, F. (1976). Historia del Derecho e Historia.

ESCAPE ROOM Y BREAK OUT ¿SON METODOLOGÍAS DOCENTES APLICABLES AL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO?

JUAN JESÚS GÓMEZ ÁLVAREZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la docencia y el aprendizaje han ido adquiriendo un mayor protagonismo modelos alternativos e innovadores que están desplazando a los métodos más tradicionales. Esto es así gracias a la integración arrolladora de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) dentro del aula. Con carácter general, los alumnos son nativos en su uso y por ello, las universidades se han esforzado por adaptarse a esta nueva realidad rápidamente.

Hoy en día no imaginamos el entorno educativo de la enseñanza superior sin herramientas como: el "aula virtual", el paquete ofimático de Google (Gmail, Drive, Meet, Google Docs., entre otros), office 365, Matlab, Autodesk, Simulink, entre otros. Una lista a la que cada año se unen nuevos programas.

A esta vorágine de elementos se le suma el ímpetu docente de hacer su asignatura atractiva y divertida. En un entorno tan digitalizado como el nuestro, donde las distracciones son muy frecuentes, reclamar la atención del alumno y retenerla se convierte en una tarea ardua para el profesorado.

El Escape Room y el Break out han adquirido un enorme protagonismo en las aulas. Sus elementos de naturaleza lúdica, grupal y competitiva lo convierten en un mecanismo ideal para desarrollar una enseñanza alternativa, lejos de la tradicional, donde el alumno ocupa una posición

pasiva. Se le ofrece así un mayor protagonismo en el desarrollo de su aprendizaje.

Desde el área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Almería nos hemos querido sumar a esta experiencia, analizando la viabilidad o no de su integración en nuestra asignatura. Todo ello, con el fin de promover un método de enseñanza diferente, que elimine los aspectos más "negativos" del tradicional.

Durante el presente capítulo analizaremos algunas de las dificultades a los que nos enfrentábamos en la materia, cuáles son las diferencias entre el Escape Room y el Breakout, nuestra experiencia personal de uso en clase, su viabilidad y las conclusiones obtenidas.

2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

La materia de Derecho Financiero y Tributario en la Universidad de Almería se imparte en una amplia diversidad de Grados[73]. A pesar de la gran oferta formativa, los objetivos de la asignatura guardan una estrecha relación entre sí, independientemente de la titulación. Así, de forma ejemplificativa encontramos[74]:

- Adquisición de conocimientos de los elementos y nociones básicas del Derecho Financiero y Tributario; de los sistemas tributarios en el ordenamiento español; de los tributos, sus

[73] Así encontramos, dentro de la amplia variedad de titulaciones las asignaturas de Gestión financiera, Derecho Tributario, Sistema Tributario Estatal en el Grado de Gestión Pública; Introducción al Derecho en los Grados de Economía, Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Marketing e Investigación de Mercados; Sistema Financiero en el Grado de Gestión y Administración Pública; y, por último, Derecho Financiero y Tributario y Derecho Tributario Especial en el Grado de Derecho y Doble Grado de Derecho y Administración y Dirección de Empresas. Vid. https://www.ual.es/estudios/grados.

[74] Pueden consultarse cada una de las competencias en las respectivas guías docentes. Así, de forma ejemplificativa: Derecho Financiero y Tributario: http://cvirtual.ual.es/guiado/servlet/bin?id=40569_CAS.; Derecho Tributario Especial: http://cvirtual.ual.es/guiado/servlet/bin?id=40902_CAS. ; Sistema Tributario Estatal: http://cvirtual.ual.es/guiado/servlet/bin?id=40678_CAS. Puede consultarse el resto en: https://www.ual.es/estudios/grados.

elementos cuantitativos, sujetos y demás elementos del derecho tributario material.

- Análisis y resolución de problemas de interpretación y aplicación de las diversas figuras tributarias.
- Búsqueda, comprensión y adaptación al problema de la jurisprudencia y doctrina administrativa. Argumentación jurídica adecuada.
- Conocimiento de los diversos tributos que forman el sistema tributario estatal, prestando especial atención a los que generan más ingresos y a los que tienen más relevancia en la vida diaria de particulares y empresas.
- Capacidad para resolver problemas y casos jurídicos de Derecho Financiero y Tributario de complejidad moderada.
- Uso oral y escrito del lenguaje técnico jurídico.
- Trabajo en equipo y colaborativo.

Las competencias transversales y comunes de la asignatura –con sus matices– nos permitían *a priori* desarrollar una metodología alternativa a la tradicional, integrándose de forma uniforme y homogénea en todas las asignaturas que impartimos. En otras palabras, un sistema "flexible" que pueda usarse por cualquier profesor, que sirva para cumplir con los objetivos expuestos y coadyuve a la eficacia del aprendizaje del alumnado.

La innovación docente está en constante cambio y actualización, fruto de las nuevas necesidades que reclama la sociedad. Por este motivo, uno de los caminos que adoptamos fue dotar a la asignatura de una mayor practicidad, relegando la memorización a un segundo plano.

Como adelantábamos, la materia se imparte en los cursos más avanzados de los distintos Grados y en las primeras etapas universitarias. Asignaturas como: Introducción al Derecho se desarrollan durante el primer cuatrimestre del primer curso de los grados de la Facultad de Ciencias

Económicas y Empresariales[75], por lo que suponen para el alumno una primera toma de contacto con las Ciencias Jurídicas. En este último caso se le une un aliciente extra, pues se encuentra dividida en dos ramas diferentes: Derecho Civil y Derecho Financiero y Tributario, ambas adaptadas.

Algunos de los problemas a los que nos enfrentamos en las asignaturas de carácter jurídico y especialmente en las de nuestra área son: su densidad, la amplia variedad de conceptos y la limitación temporal de la que disponemos. Si a ello le sumamos otros factores ajenos y "comunes" al entorno docente, como las distracciones por el uso de móviles, tablets u ordenadores, la carencia de interés (desgraciadamente es una realidad) o la falta de percepción de utilidad en su día a día, tenemos "el cóctel" perfecto para que las clases no se desarrollen de forma útil y eficiente.

Para abordar estos aspectos necesitábamos un cambio de dirección. De esta forma, evaluamos cuáles eran los objetivos que queríamos conseguir:

- Adquisición de las destrezas transversales en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario en todas sus vertientes.
- Un enfoque predominantemente práctico que reforzara el aprendizaje de nuevos conceptos a través de la resolución de casos reales, despertando así el "interés útil" de la materia.
- El trabajo en equipo mediante la integración en grupos.

En nuestra opinión, la etapa universitaria no debe dirigirse únicamente a la adquisición de conocimientos o a superar los distintos exámenes que se presentan. Debe preparar, en cierta medida, al estudiante para su incorporación laboral posterior. Destrezas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas u otras habilidades sociales van a ser técnicas que deberán poseer en un entorno tan competitivo como el actual. Por todo ello, tras el análisis de los objetivos anteriores, nos planteamos cómo abordar este reto y ponerlo en práctica.

[75] Grados de Economía, Administración y Dirección de Empresas, Finanzas y Contabilidad y Marketing e Investigación de Mercados.

La gamificación ha ido adquiriendo un gran protagonismo en el día a día del profesorado. Cada vez son más las asignaturas impartidas a través de juegos educativos. A modo de ejemplo encontramos: los de la ludoteca jurídica de la Universidad de Almería[76], los popularmente conocidos "kahoot" o las presentaciones virtuales interactivas que ofrece Prezi[77]. No obstante, como todas las herramientas nuevas, no son ajenas a algunas cuestiones problemáticas. Así, estas requieren del uso de dispositivos móviles que, en ocasiones, el alumno no tiene a su disposición por falta de medios o recursos. Por otro lado, la ausencia de conocimientos previos puede llevarlos a darse por vencidos antes de tiempo o a un clima insano de competitividad, haciendo sentirlo "desplazado".

Tras un estudio detallado de los distintos métodos disponibles y la viabilidad de cada uno, desde nuestra área valoramos la posibilidad de adaptar un juego que cada vez tiene más adeptos, el *"Escape Room"*. Sin embargo, dentro de la ecuación aparecía su homólogo el *"Break Out"*, por lo que el siguiente problema era ver por cuál de ellos decantarnos.

3. ESCAPE ROOM Y BREAK OUT. BREVE APROXIMACIÓN, ELEMENTOS DIFERENCIADORES Y SIMILITUDES

3.1 ESCAPE ROOM

Que la gamificación en el aula tiene aspectos positivos es una realidad[78]. Si además le sumamos el trabajo en equipo, esto se ve enormemente potenciado.

---

[76] Bastante Granell, V. Y Moreno García, L. (2020). "Plataforma digital Ludoteca Jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho". *REJIE Nueva época*, vol. Núm. 21, p. 25-44.

[77] Gómez Álvarez, J.J. (2021). "Capítulo 3: Integración de herramientas Tic en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario", en Ortega Giménez A. *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19),* [en línea]. Thomson Reuters- Aranzadi.

6 Contreras, R.S., Eguía, J.L. (2017). "Experiencia de Gamificación en las aulas." *Instituto de la Comunicación,* Universitat Autònoma de Barcelona; Bastante Granell, V. Y Moreno García, L. (2019). "La enseñanza del Derecho a través de los juegos" *ALEA JACTA EST. Revista online de gamificación, ABJ y serious games.*, vol. Núm. 2, pp. 139-195.

Aunque su origen resulta incierto, la mayoría de autores lo sitúa en Japón, con una amplia difusión desde Asia hasta Estados Unidos y Europa[79].

El juego consiste en una habitación o sala completamente cerrada donde se encuentran los jugadores. El objetivo principal es claro, salir en el menor tiempo posible. Pero… no todo es tan sencillo. Para "liberarse" deberán resolver las distintas pruebas que se les irán planteando a contrarreloj. Estas pueden ser de diversa naturaleza, no tener relación entre sí o ningún fin concreto. Sin embargo, en nuestra versión docente el objetivo es el aprendizaje del alumno a través de la gamificación. Por este motivo, cada una debe tener un fin concreto. En nuestro caso será que el alumno cumpla con los objetivos de aprendizaje propuestos.

La experiencia lúdica puede desarrollarse de distintas formas. Entre ellas encontramos los métodos lineal, abierto y mixto[80]:

- Lineal o complejo: en él los jugadores deberán resolver las distintas pruebas por orden, de tal forma que no podrán pasar a la siguiente sin haber resuelto la anterior.
- Abierta: en esta modalidad las distintas pruebas no siguen un orden cronológico. Los participantes podrán resolverlas de forma aleatoria.
- Mixta: este último es resultado de la combinación de los anteriores.

---

[79] Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). "Room escapes at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science." *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171; En igual sentido: García Lázaro, I. (2019) "Escape Room como propuesta de gamificación en la educación". *Revista Educativa Hekademos* [en línea], vol. Año XII, núm. 27, pp. 71-79. Disponible en: https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17/7.; Sierra, M.C., Fernández-Sánchez, M.R. (2019). "Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18(36), 105-115. https://doi.org/10.21703/ rexe.20191836sierra15Subhash.

[80] García Tudela, P. A. (2019). "Recursos digitales en una habitación de Escape Room Educativa". EDETANIA: Estudios y propuestas socioeducativos, núm. 56, p. 104.

Adoptar una metodología u otra dependerá, en todo caso, de los objetivos y resultados que se quieran conseguir y cuál sea el grado de dificultad que le queramos dar.

Las pruebas que deben resolver los jugadores son muy variadas, tales como: puzles, retos, misterios, sopas de letras, apertura de candados, entre otras. Es importante destacar que la planificación en este punto resultará fundamental.

El Escape Room en todas sus vertientes, tanto lúdica como educativa, se compone de un Storytelling, es decir, una historia en torno a la que giran las distintas pruebas. El desarrollo de este es crucial, pues será el elemento detonante que capte la atención del jugador desde el primer momento.

En nuestra opinión, el desarrollo de una historia, y más en el plano docente, implica estar en constante actualización de cuáles son los elementos que más interés pueden despertar en el alumno. Así, a modo de ejemplo, un Escape Room orientado a enfermería es probable que base su *storytelling* en pruebas relacionadas con un paciente, un diagnóstico médico o la resolución de una enfermedad. En lo que al Derecho se refiere, se puede plantear sobre casos propios de la materia como la resolución de un crimen en Derecho Penal, similar al popular "Cluedo" o respecto a la herencia en Derecho Civil. En nuestro caso, la temática elegida fue la renta. Por todo ello, construir una historia alrededor de distintos acontecimientos se vuelve decisivo, y dotarlos de cierta similitud con la realidad nos llevará a crear un clima mucho más atractivo.

Una vez elegido el *storytelling* se debe diseñar cada una de las pruebas. Estas pueden implicar a los jugadores para que interactúen de forma grupal o individualizada. Además, será necesario realizar una adecuada planificación de los materiales requeridos al efecto, tales como candados, cajas, cadenas o cintas de seguridad, flechas, entre otras que profundizaremos más adelante.

El juego ofrece a los sujetos la posibilidad de poner en práctica las habilidades que poseen y desarrollar otras nuevas. La imaginación, la creatividad, el razonamiento abstracto y la lógica son los protagonistas. Sin embargo, consideramos que hay uno que predomina por encima de los

anteriores y enlaza con los objetivos transversales que nos planteamos inicialmente, el trabajo en equipo. Este supone un elemento fundamental, ya que la ayuda del compañero se vuelve necesaria si quieren salir de la sala con éxito. No obstante, el resultado final para nosotros no es una rápida victoria, sino que amplíen sus conocimientos.

3.2 BREAK OUT Y ELEMENTOS DIFERENCIADORES

El Break Out consiste principalmente en abrir una caja a través de la resolución de pruebas y enigmas. El concepto es similar al anterior pero goza de elementos diferenciadores.

En primer lugar, en el Break Out el objetivo principal no es salir de una habitación, sino la resolución de las distintas pruebas planteadas y abrir la caja misteriosa. Ello permite que, a diferencia de lo que ocurre en el Escape Room, podamos realizar la actividad con distintos grupos de alumnos a la vez. Esto simplifica la organización, la coordinación y el montaje. Pensemos que, en este último, se requiere volver a montar cada una de las etapas cuando finalicen el juego. No obstante, dada la limitación de tiempo y espacio, en el apartado docente se ha creado un formato "mixto", donde el desarrollo de este se lleva a cabo por varios grupos de alumnos a la vez.

Desde una perspectiva práctica, no precisa de tantos materiales como el Escape Room. No es necesaria una habitación especial ni transformar esta para dotarla de una atmósfera en consonancia con el *storytelling*. En áreas como la Medicina, la Enfermería u otras relacionadas con Ciencias de la Salud, es normal que se recreen escenas en las que ocurre un accidente o una catástrofe, facilitando implementar esta modalidad en la práctica. El Break Out no necesita una adaptación tan realista. Con el simple análisis de los objetivos que se pretenden, un storytelling en sintonía y el desarrollo de las pruebas, puede llevarse a cabo la gamificación.

Sin embargo, consideramos que no es tan inmersivo ni dinámico como sí lo es el Escape Room. La sensación de tratar de salir de una habitación a través de la resolución de pruebas realistas genera un sentimiento

positivo en el alumno, querer escapar lo hace mucho más interesante a nivel subconsciente que solo resolver pruebas y abrir una caja.

4. ESCAPE ROOM EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. METODOLOGÍA, EXPERIENCIA Y RESULTADOS

4.1 METODOLOGÍA EMPLEADA

Gracias a la amplia variedad de asignaturas impartidas por el área de Derecho Financiero y Tributario, pudimos examinar con cierto criterio en cuál de ellas sería interesante poner en práctica la metodología docente. Sin embargo, nos encontramos con distintos retos antes de materializarlo.

El primero de ellos fue la carencia de antecedentes de Escape Room y Break Out en la materia, a diferencia de otras áreas donde se habían llevado a cabo juegos similares con éxito en el aula[81].

Por tanto, estimamos preciso documentarnos, realizar un estudio sobre ambos y decidir por cuál decantarnos. Gracias a los cursos de formación implementados por la Universidad de Almería, concretamente el denominado "Escape Room, metodología docente y/o sistema de evaluación", el trabajo fue más sencillo[82].

El siguiente al que nos enfrentamos fue decidir en qué asignatura sería interesante implementarlo y no perecer en el intento. Puesto que no habíamos realizado nada similar y no se conocían antecedentes dentro del aula en la rama de Derecho, nos inclinamos por realizar una primera "experiencia piloto". A través de ella pudimos determinar si

---

[81] *Vid.* Galvis Domenech, M.J; Muñoz Rodríguez, D. I; Carmona Rodríguez, C.; Vazirani, Mangnani, S. (2021) "Capítulo 48. Break out educativo como herramienta innovadora en el Grado de Criminología" en Buzón García, O.; Romero- García, C; Verdú Vázquez, A.: *Innovaciones Metodológicas con Tic en educación,* colección conocimiento contemporáneo, Dykinson, pp. 982-1001.

[82] Plan de formación del profesorado, Universidad de Almería. Disponible en: https://fpdi.ual.es/wp-content/uploads/2021/07/Plan-de-Formacion-del-Profesorado-2022_2024.pdf.

verdaderamente sería viable o no impartir la docencia y cumplir los objetivos planteados.

Valorado lo anterior, nos decidimos por la asignatura de *"Sistema Tributario Estatal"* en el Grado de Gestión y Administración Pública. La labor del coordinador y profesor de la asignatura, Miguel Ángel Luque, fue crucial en este punto, pues nos asesoró sobre cuáles serían los elementos que mejor podrían adaptarse al desarrollo de las pruebas.

A partir de aquí, llevamos a cabo un juego enfocado en el aprendizaje de los elementos principales que componen el hecho imponible del Impuesto sobre la Renta de Personas Físicas, en adelante IRPF. De esta forma, encontrábamos: los rendimientos del trabajo, del capital mobiliario e inmobiliario, las actividades económicas y las ganancias y pérdidas patrimoniales. Sin embargo, para no hacer la experiencia excesivamente complicada, nos centramos en los tres primeros y en las ganancias patrimoniales, dejando de lado las actividades económicas.

Enfocados los objetivos de aprendizaje, comenzamos con el diseño del juego. En primer lugar, realizamos un esquema sobre el papel de en qué consistiría el storytelling, las distintas etapas y una lista de materiales necesarios para su desarrollo. A partir de aquí, trasladamos al aula nuestro Escape Room.

4.2 Experiencia en el aula

El *storytelling* sobre el que construimos los cimientos del Escape Room fue sobre los *Simpson*. Dado el amplio tiempo que han formado parte de la televisión en la franja horaria de sobremesa, eran los sujetos ideales por ser intergenarcionales. Por este motivo, cualquiera de nuestros alumnos podía simpatizar con ellos y sentirse implicado, independientemente de su edad.

Con posterioridad, plasmamos lo que teníamos en nuestro esquema al aula. La trama central consistía en ayudar al protagonista a presentar la declaración de la renta del ejercicio de 2021. A partir de aquí comenzaría el juego, debiendo ayudarlo a escapar de la oficina de la Agencia Tributaria, todo un reto.

Se diseñaron un total de 4 pruebas compuestas por: una resolución de problemas, sopa de letras, puzles, completar huecos y resolver acertijos.

La primera de ellas comienza cuando los alumnos entran en el aula y reciben un mensaje de texto a través de WhatsApp reflejado en la pantalla del proyector. En él podía leerse lo siguiente:

Fuente: Elaboración propia. Aplicación usada: Fake whats.
Disponible en: https://www.fakewhats.com/generator.

El mensaje se llevó a cabo a través de Fake Whats. Este recurso permite crear simulaciones de texto de la aplicación para su impresión posterior.

Encerrados los alumnos en clase, se presentó una diapositiva donde podían leerse las instrucciones a seguir para cada una de las pruebas. Estas eran las siguientes:

- Cada equipo dispone de 2 bolas que podréis utilizar cuando necesitéis ayuda. Una vez agotadas, no dispondréis de más ayuda.
- Cada equipo deberá resolver las distintas pruebas propuestas. No podrá pasar a la siguiente prueba hasta que finalice la anterior.
- Cuando encontréis el símbolo de un QR deberéis de abrir un candado.
- El equipo que finalice la última prueba gana el juego.
- El cronómetro ya está corriendo.

Para resolver el primer caso los alumnos tenían el modelo 100 de la declaración de la renta presentado por el personaje principal. Aquí se debían revisar los rendimientos del trabajo, averiguar la solución e introducir un código en un candado virtual, creado mediante QR. La cifra obtenida de la suma de los rendimientos netos previos y otros gastos deducibles sería "la llave" para abrirlo. La apertura de este los llevaría a la siguiente etapa. La solución era: 17330.

Agencia Tributaria
Teléfono: 901 33 55 33
sede.agenciatributaria.gob.es

Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas
Ejercicio 2021

Modelo 100

Rendimientos del trabajo		
Contribuyente que obtiene los rendimientos	DECLARANTE	0001
Retribuciones dinerarias	20.500,00	0003
Total ingresos íntegros computables [(03)+(07)+(08)+(09)+(10)-(11)]	20.500,00	0012
Cotizac. Seguridad Social, Mutualidad Funcionarios, detracciones derechos pasivos y Coleg.Huérfanos	1.230,00	0013
Rendimiento neto previo [(12)-(13)-(14)-(15)-(16)]	19.330,00	0017
Suma de rendimientos netos previos	19.330,00	0018
Otros gastos deducibles	2.000,00	0019
Rendimiento neto [(18)-(19)-(20)-(21)]	17.330,00	0022
Rendimiento neto reducido [(22)-(23)]	17.330,00	0025

Rendimientos del capital mobiliario		
RENDIMIENTOS DEL CAPITAL MOBILIARIO A INTEGRAR EN LA BASE IMPONIBLE DEL AHORRO		
Contribuyente que obtiene los rendimientos	DECLARANTE	0026
Intereses de cuentas, depósitos y de activos financieros en general	188,00	0027
Dividendos y demás rendimientos por la participación en fondos propios de entidades	415,00	0029
Total de ingresos íntegros [(27)+(28)+(29)+(30)+(31)+(32)+(33)+(34)+(35)]	603,00	0036
Rendimiento neto [(36)-(37)]	603,00	0038
Rendimiento neto reducido [(38)-(39)]	603,00	0040
Suma de rendimientos de capital mobiliario a integrar en la base imponible del ahorro	603,00	0041

Bienes inmuebles
RENTAS INMUEBLES A DISPOSICIÓN DE SUS TITULARES, ARRENDADOS, CEDIDOS A TERCEROS, O AFECTOS A AAEE

Fuente: Página 3 del modelo 100 IRPF. Elaboración propia a partir del Simulador Renta Web 2021. Disponible en: https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/procedimiento-ini/ZZ08.shtml.

Para la segunda prueba se confeccionó un crucigrama consistente en los gastos deducibles de los rendimientos de los bienes inmuebles. Para ello se tuvieron en cuenta un total de 9 gastos, tales como: comunidad; conservación; formalización; recargos; reparación; seguros; suministros; tasas; tributos. Unido al crucigrama se aportó una hoja con el abecedario en español.

GASTOS DEDUCIBLES DE LOS RBI

C	O	N	S	E	R	V	A	C	I	O	N	Y	A
G	J	T	L	R	E	P	A	R	A	C	I	O	N
F	O	R	M	A	L	I	Z	A	C	I	O	N	V
C	A	I	J	C	J	P	Q	C	K	K	R	Z	J
O	X	B	J	K	R	Z	K	Z	X	W	O	X	P
M	R	U	V	B	T	Z	F	Y	N	A	X	X	P
U	K	T	L	P	A	Q	V	K	V	M	Y	N	D
N	J	O	W	M	S	W	O	R	L	J	R	D	L
I	J	S	M	B	A	G	I	A	W	C	K	W	K
D	Z	K	L	X	S	R	E	C	A	R	G	O	S
A	S	X	R	R	D	H	Z	O	R	Q	I	N	A
D	S	U	M	I	N	I	S	T	R	O	S	M	F
W	M	Y	Z	Z	Z	N	E	W	U	S	Z	S	Z
L	K	P	K	Q	A	F	S	E	G	U	R	O	S

educima.com

~~COMUNIDAD~~ ~~CONSERVACION~~
~~FORMALIZACION~~ ~~RECARGOS~~
~~REPARACION~~ ~~SEGUROS~~
~~SUMINISTROS~~ ~~TASAS~~
~~TRIBUTOS~~

Fuente: Elaboración propia a través de la página educima. Disponible en: https://www.educima.com/.

Una vez localizados los gatos deducibles, debían ordenar las palabras por orden alfabético, identificar la primera consonante de cada uno de los gastos, eliminar las consonantes duplicadas y quedarse tan solo con las tres primeras palabras que no estuvieran repetidas. Realizado este último apartado, tenían que encontrar la posición en el abecedario que ocupaban estos gastos deducibles.

De manera ejemplificativa:

- Comunidad. (Posición 3).
- ~~Conservación.~~
- Formalización. (Posición 6).
- Recargos. (Posición 19).
- ~~Reparación.~~
- Seguros.
- ~~Suministros.~~
- Tasas.
- ~~Tributos.~~

En este apartado la solución era 3619. Obtenida la clave, debían introducirla en un candado virtual. Este abriría una pequeña caja situada en la mesa contigua en cuyo interior encontrarían un puzle.

Para la tercera etapa se elaboró un puzle de 3x3. Una vez finalizada, encontrarían una serie de palabras en el reverso. Estas no tendrían sentido salvo por el documento que las acompañaba, un texto con huecos que debían completar con las palabras anteriores.

Fuente: Imagen usada y dividida formando un puzle de 3 X 3. Fuente: Internet.

Las palabras en el reverso eran las siguientes:

Vender	4- Permuta	7- Temporal
Ganancia	5- Cuantificar	8- Ahorro
Transmisión	6- Mercado	9- Impositivo

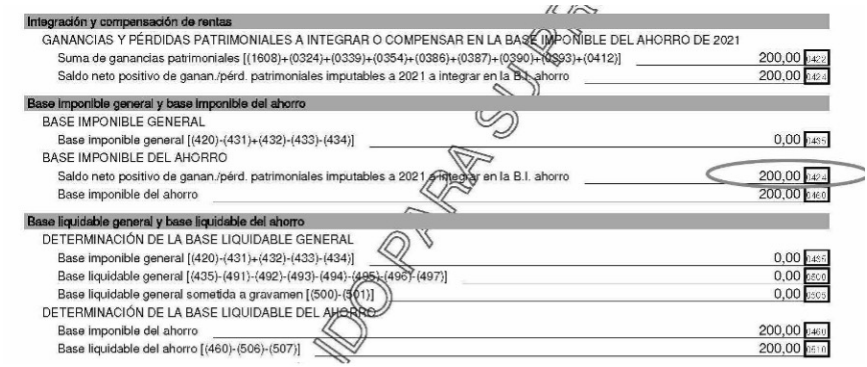
El texto para completar se correspondía con los epígrafes del manual práctico de la renta 2021. Este se encuentra a disposición de la página web de la Agencia Estatal de Administración Tributaria. Concretamente en el capítulo 11 denominado: *"Ganancias y Pérdidas Patrimoniales, Monedas Virtuales"*[83].

Finalizada la fase, recibirían un mensaje de WhatsApp con la siguiente advertencia:

[83] Disponible en: https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/ayuda/manuales-videos-folletos/manuales-practicos/irpf-2021/capitulo-11-ganancias-perdidas-patrimoniales/monedas-virtuales/compra-venta-monedas-virtuales-tributacion-inversor.html.

Fuente: Elaboración propia. Aplicación usada:
Fake whats. Disponible en: https://www.fakewhats.com/generator.

Para la resolución de esta última prueba deberían abrir el simulador Renta Web disponible en la página de la Agencia Estatal de Administración Tributaria, identificar e introducir la ganancia patrimonial obtenida por la venta de la moneda virtual. Concluido este paso, procederían a validar la declaración de la renta cumplimentada en el simulador, de ella obtendrían la casilla con el saldo neto de las ganancias por bitcoin. Solución: 0424.



Integración y compensación de rentas		
GANANCIAS Y PÉRDIDAS PATRIMONIALES A INTEGRAR O COMPENSAR EN LA BASE IMPONIBLE DEL AHORRO DE 2021		
Suma de ganancias patrimoniales [(1608)+(0324)+(0339)+(0354)+(0386)+(0387)+(0390)+(0393)+(0412)]	200,00	0423
Saldo neto positivo de ganan./pérd. patrimoniales imputables a 2021 a integrar en la B.I. ahorro	200,00	0424
Base imponible general y base imponible del ahorro		
BASE IMPONIBLE GENERAL		
Base imponible general [(420)-(431)+(432)-(433)-(434)]	0,00	0435
BASE IMPONIBLE DEL AHORRO		
Saldo neto positivo de ganan./pérd. patrimoniales imputables a 2021 a integrar en la B.I. ahorro	200,00	0474
Base imponible del ahorro	200,00	0460
Base liquidable general y base liquidable del ahorro		
DETERMINACIÓN DE LA BASE LIQUIDABLE GENERAL		
Base imponible general [(420)-(431)+(432)-(433)-(434)]	0,00	0435
Base liquidable general [(435)-(491)-(492)-(493)-(494)-(495)-(496)-(497)]	0,00	0500
Base liquidable general sometida a gravamen [(500)-(501)]	0,00	0505
DETERMINACIÓN DE LA BASE LIQUIDABLE DEL AHORRO		
Base imponible del ahorro	200,00	0460
Base liquidable del ahorro [(460)-(506)-(507)]	200,00	0510

Fuente: Modelo 100 IRPF. Ganancias y pérdidas patrimoniales. Elaboración propia a partir del Simulador Renta Web 2021. Disponible: https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/procedimientoini/ZZ08.shtml.

Este resultado deberían introducirlo en el candado junto a la puerta para poder salir del aula.

5. DISCUSIÓN

El desarrollo del juego en el aula nos permitió identificar diversos aspectos.

En primer lugar, el desarrollo de la segunda prueba fue complicado de entender. Aparentemente, los alumnos no encontraba la relación entre los distintos gastos deducibles propuestos y que el código de apertura del candado podía ser la primera palabra de cada uno de ellos posicionada en el abecedario. Debemos tener presente que el razonamiento abstracto en este tipo de pruebas es usual y no tiene por qué guardar relación una etapa con otra. La dificultad que queramos añadir al juego dependerá de su diseño y, en específicos como este donde hay un componente didáctico, se hace más difícil tanto para el diseñador como para el jugador. No obstante, todos los grupos completaron el juego con éxito. En ningún caso se usaron las bolas de ayuda que se ofrecieron al inicio y que les podían haber ofrecido una pista para continuar.

En segundo lugar, la carencia de materiales fue un factor limitante en el plano creativo. Es normal en este tipo de juegos tener una amplia variedad de recursos para su desarrollo y hacer que la experiencia resulte

interesante. Pensemos que el uso de candados, cadenas o atrezo hace que la gamificación sea mucho más inmersiva y realista. Por ello, se recomienda solicitar financiación a través de proyectos de innovación docente con la finalidad de obtener recursos económicos para su puesta en marcha.

Nuestra experiencia "piloto" se desarrolló con un total de 12 alumnos divididos en 3 grupos de 4 personas. Este número tan reducido nos permitió observar cómo interactuaba cada miembro y pudimos obtener algunas apreciaciones que desarrollaremos en las conclusiones. El Escape Room fue maquetado para jugarse en menos de una hora. Alrededor de 45 minutos fue el tiempo máximo que tardó el último grupo en completar todas las pruebas. Esto fue así porque queríamos sondear a los alumnos sobre la impresión del juego, cuáles serían los elementos a mejorar o si veían viable dar esta modalidad de clases en el futuro. Para nosotros es importante tener estos criterios en cuenta. Una baja aceptación por el alumnado nos llevará a una situación idéntica al modelo de clase tradicional, donde el alumno no desarrollará las habilidades que queremos que obtenga.

En tercer lugar, el juego se usó para evaluar a los participantes como una clase práctica más. En ningún caso consideramos oportuno que una metodología en fase de desarrollo sería viable en la evaluación de los alumnos, pues podían cometerse errores. A pesar de ello, gracias a la enorme aceptación y su éxito, valoramos la posibilidad de usar esta experiencia de gamificación como evaluación de la parte práctica en futuros cursos académicos.

Por último, recomendanos realizar el ejercicio de forma individualizada, con un grupo cada vez. Sin embargo, dadas las limitaciones de espacio, recursos y tiempo, entendemos que al docente le resulte difícil coordinar el desarrollo de las pruebas. En nuestro ejemplo propuesto, de haber llevado a cabo la experiencia con cada grupo, hubiéramos precisado de hasta 4 clases prácticas diferentes. Por este motivo, se estimó adecuado realizar el Escape Room de forma conjunta.

6. CONCLUSIONES

La gamificación ha ido adquiriendo un protagonismo incuestionable en las aulas. Cada vez son más los docentes que implementan como metodología docente la ludificación. No obstante, al margen de las herramientas TIC, resulta interesante retomar el contacto con la realidad.

Son múltiples las asignaturas que se imparten en las distintas áreas de cada especialidad en los Grados y Másteres Universitarios. Por este motivo, entendemos que el juego de Escape Room o Break Out se podría usar en distintas asignaturas que guarden una transversalidad de objetivos comunes con el resto.

Sin embargo, la ausencia de antecedentes hace que se convierta en todo un reto conseguir que el juego sea divertido, completo y que contenga los elementos de aprendizaje precisos para su viabilidad. Por ello, es recomendable una adecuada formación específica.

La alternativa planteada ha sido que los mismos alumnos nutran al juego de un *storytelling* divertido a través de las últimas tendencias sociales o temas de actualidad. Esto tiene dos efectos positivos: el primero, lo hace más interesante y nos facilita la integración de los elementos y pruebas dentro de él; el segundo, estimula la participación del alumno en su creación, integrándose en el desarrollo de la asignatura.

La elaboración de las distintas pruebas requiere de una puesta en práctica previa, sobre todo si se pretende usar como método de evaluación. Por ello, recomendamos jugar con compañeros del área o hacer una simulación con un reducido grupo de alumnos. Con esto conseguiremos analizar y corregir los fallos que pueda tener. De otra forma, pueden plantearse errores durante el transcurso del juego que hará imposible la evaluación del alumnado.

Finalmente, podemos concluir que la metodología Escape Room es una alternativa viable a los métodos docentes tradicionales. A través de la integración de la gamificación y la docencia se puede desarrollar un método alternativo en el que el alumno participe activamente en su aprendizaje y, además, se divierta en el proceso.

7. REFERENCIAS

Bastante Granell, V. Y Moreno García, L. (2019). La enseñanza del Derecho a través de los juegos. *ALEA JACTA EST. Revista on-line de gamificación, ABJ y serious games.*, vol. Núm. 2, pp. 139-195.

Bastante Granell, V. Y Moreno García, L. (2020). Plataforma digital Ludoteca Jurídica: una apuesta por la «gamificación» en Derecho. *REJIE Nueva época*, vol. Núm. 21, p. 25-44.

Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). Room escapes at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, Núm. 7(2), 162-171.

Contreras, R.S., Eguía, J.L. (2017). Experiencia de Gamificación en las aulas. *Instituto de la Comunicación*, Universitat Autònoma de Barcelona.

Galvis Domenech, M.J.; Muñoz Rodríguez, D. I.; Carmona Rodríguez, C.; Vazirani, Mangnani, S. (2021). "Capítulo 48. Break out educativo como herramienta innovadora en el Grado de Criminología", en Buzón García, O.; Romero- García, C.; Verdú Vázquez, A.: *Innovaciones Metodológicas con Tic en educación,* colección conocimiento contemporáneo, Dykinson, pp. 982-1001.

García Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en la educación. *Revista Educativa Hekademos*. [en línea], vol. Año XII, Núm. 27, pp. 71-79. Disponible en: https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17/7.

García Tudela, P. A. (2019). Recursos digitales en una habitación de Escape Room educativa. *EDETANIA: Estudios y propuestas socioeducativos,* Núm. 56, p. 104.

Gómez Álvarez, J.J. (2021). Capítulo 3: Integración de herramientas Tic en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario, en Ortega Giménez A. *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19),* [en línea]. Thomson Reuters- Aranzadi.

Romero- García, C.; Verdú Vázquez, A. (2021). "Innovaciones Metodológicas con Tic en educación". *Colección conocimiento contemporáneo*. Dykinson, pp. 982-1001.

Sierra, M.C.; Fernández-Sánchez, M.R. (2019). "Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18(36), 105-115. https://doi.org/10.21703/ rexe.20191836sierra15Subhash.

LAS PÍLDORAS FORMATIVAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA. ¿UNA HERRAMIENTA VÁLIDA Y COMPLEMENTARIA?

JOSÉ MARÍA BIEDMA-FERRER
Universidad de Cádiz

MARGARITA RUÍZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Cádiz

JOSÉ BOCOYA-MALINE
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior conlleva modificaciones de tipo estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000), además de un importante cambio en el modelo basado en el aprendizaje del alumnado por competencias (Rekalde, 2011). Como han señalado Fejes y Nicoll (2008), se trata de un modelo pedagógico que se basa en el aprendizaje, cuya dirección corresponde al docente y con continuidad a lo largo del tiempo.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, es necesario implementar nuevos métodos para la adquisición y evaluación de competencias. Por ello, es importante aportar nuevas propuestas que se alineen con lo señalado anteriormente.

Por otra parte, como señala Cobo (2019), la docencia no puede ser ajena a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante), dado que tienen un papel fundamental. A ello se puede añadir la idoneidad del uso de las citadas tecnologías en el ámbito universitario. Ciertamente, la utilización de las TIC en la enseñanza

supone la desaparición de barreras tanto de tiempo como de espacio (Cañellas, 2006).

En el contexto anteriormente descrito, las píldoras formativas se adaptan a las nuevas necesidades. Dichas píldoras suponen una forma de responder a la necesidad de inmediatez tanto en el acceso a la formación como a la información (Sánchez, 2008). Aunque se profundizará más adelante acerca del concepto de píldoras formativas, en lo que a nuestro estudio se refiere, cabe indicar que suponen un recurso didáctico consistente en vídeos de corta duración, elaborados con el fin de facilitar el aprendizaje de los contenidos y complementar los mismos.

El presente trabajo se realiza como resultado de la ejecución de un proyecto de innovación docente en el que se utilizan las píldoras formativas como herramienta complementaria en el aprendizaje de contenidos prácticos de la asignatura Teoría de las Organizaciones, correspondiente al Grado en Gestión y Administración Pública. Este trabajo pretende contribuir a la literatura con la experiencia realizada con alumnos universitarios de primer curso, para validar las píldoras formativas como herramienta útil y complementaria en el aprendizaje de los contenidos prácticos de la asignatura.

Para abordar este análisis, el capítulo se estructura en seis apartados. Tras este primer apartado introductorio, en el segundo de ellos se recogen los objetivos perseguidos con el estudio planteado. A continuación, el siguiente apartado se destina a describir la metodología empleada. A continuación, se recoge la revisión de la literatura en torno a las píldoras formativas. En los dos últimos apartados se presentan los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del capítulo es profundizar acerca de si las píldoras formativas constituyen una herramienta válida y complementaria en la educación superior, a partir de la revisión de la literatura y del estudio realizado con estudiantes de la asignatura Teoría de las Organizaciones (Grado en Gestión y Administración Pública). Dicho estudio se realiza con motivo de la ejecución del proyecto de innovación docente (PID en

adelante) titulado “La utilización de píldoras formativas como herramienta complementaria para el aprendizaje de los contenidos prácticos en la asignatura Teoría de las Organizaciones”.

Como objetivos específicos se establecen los siguientes: en primer lugar, estudiar y argumentar las principales ventajas de la utilización de las píldoras formativas, partiendo de la definición de las mismas; en segundo, verificar si las píldoras formativas constituyen una herramienta que facilita el aprendizaje del alumnado; en tercer lugar, observar si las calificaciones de la parte práctica de la asignatura en el curso 2021/22 mejoran con respecto al curso 2020/21; posteriormente, comprobar si existe relación entre la existencia de las píldoras formativas y la motivación y la satisfacción de los estudiantes con la asignatura.

3. METODOLOGÍA

La metodología se ha basado, por una parte, en la revisión de la literatura relacionada con los objetivos del trabajo; y, por otra parte, en la realización de píldoras formativas audiovisuales a través de ActivePresenter, enmarcadas dentro del PID ejecutado. Como se indicará más adelante, también se ha elaborado una encuesta a la que han respondido los estudiantes de la asignatura.

Active Presenter es una aplicación que puede grabar la pantalla de un portátil u ordenador, pudiéndose convertir el resultado en vídeo. Esta aplicación ayuda a los profesores a proporcionar materiales a los estudiantes cuando los primeros no pueden llevar a cabo cara a cara los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hitasthana, Putra y Pratiwi, 2021).

El número de participantes en el proyecto asciende a diecisiete alumnos. El mencionado proyecto se ha desarrollado durante el segundo semestre del curso 2021-22, en el marco de la asignatura Teoría de las Organizaciones. A continuación, se describe la metodología utilizada para la ejecución del PID. Consta de tres fases que se muestran a continuación:

Primera Fase. Para la elaboración de las píldoras formativas, el responsable del PID realizó una reunión con el profesorado de la asignatura para seleccionar los ejercicios prácticos de la toma de decisión en las

organizaciones: técnicas multicriterio y secuenciales. A continuación, se coordinó la elaboración de las píldoras formativas en formato video, a través de la herramienta ActivePresenter. Esta herramienta se considera idónea herramienta para el e-learning, puesto que ayuda a que los recursos sean más visuales e interactivos.

Al inicio de la impartición de la asignatura Teoría de las Organizaciones se realizó una presentación del PID en clase con el alumnado de la citada asignatura, con el fin de explicarle los objetivos del mismo.

Segunda fase. Una vez realizada la primera píldora formativa se puso a disposición del alumnado en el campus virtual de la asignatura y se consultó en clase a los estudiantes si el formato de la píldora formativa era adecuado. La respuesta fue muy positiva y nos animaron a seguir realizando píldoras formativas, por considerarlas una herramienta complementaria a la explicación realizada en clase.

Como consecuencia de ello, se han elaborado ocho píldoras formativas que se han subido de forma paulatina al campus virtual, a medida que se explicaba en clase la parte práctica de la asignatura. El contenido de dichas píldoras ha versado sobre ejercicios de árboles de decisión y Electra I. Cabe resaltar que, debido al éxito de las píldoras, se han elaborado dos vídeos más de los inicialmente previstos. La duración media de las píldoras visuales ha sido de nueve minutos. Todas las píldoras se encontraban disponibles un mes antes de la realización del examen correspondiente a la convocatoria de junio de 2022. Con ello se ha pretendido que el alumnado dispusiera del tiempo suficiente para visualizar las píldoras el mayor número de veces, de cara a mejorar su preparación de los contenidos de la parte práctica de la asignatura. Se debe aclarar que el examen de la asignatura, además de la parte teórica, consta de una parte práctica.

Tercera Fase. Tras la elaboración y puesta a disposición al alumnado de todas las píldoras formativas, se les proporcionó una encuesta en las que se les pedía su opinión sobre distintos aspectos que dan respuesta a los objetivos planteados. Para cada aspecto a valorar, el alumnado debía puntuar en una escala de Likert con cinco opciones de respuesta, siendo 1 “Nada de acuerdo” y 5 “Completamente de acuerdo”. Las cuestiones

planteadas en la encuesta son las siguientes: "¿En qué medida las píldoras formativas facilitan el aprendizaje de los contenidos prácticos?"; "¿En qué medida las píldoras formativas aumentan el grado de motivación por la parte práctica de la asignatura?"; y finalmente, "¿En qué medida disponer de píldoras formativas en la asignatura contribuye a aumentar su satisfacción con la misma?".

4. LAS PILDORAS FORMATIVAS

4.1. CONCEPTO

Acerca de las píldoras formativas, o también llamadas píldoras de conocimiento (Maceiras, Cancela y Goyanes, 2010), existen diversas definiciones en la literatura. En este trabajo adoptamos la definición que considera a las píldoras formativas audiovisuales pequeñas piezas de material pedagógico, diseñadas como complemento a las estrategias tradicionales de formación, con el propósito de mejorar la comprensión de los conceptos (Abad y Hernández-Ramos, 2017). También se han definido como una técnica basada en cursos o lecciones de una duración breve, cuya finalidad es orientar y/o especificar sobre temas concretos, a través de distintos recursos (imágenes, gráficos, mapas conceptuales, esquemas, tablas, etc.), que posibilita captar la atención del alumnado y presentar los contenidos de una forma más dinámica e interactiva (Colomo y Aguilar, 2017).

Más recientemente, también resulta de interés a este trabajo la definición aportada por Martin (2019) sobre las píldoras formativas o píldoras audiovisuales. En opinión de esta autora, constituyen un material didáctico que adopta el formato vídeo y posibilita ser usado como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También destaca que se consideran muy útiles para contenidos con dificultad de aprendizaje para los estudiantes.

4.2. Ventajas

En la literatura se han establecido numerosas ventajas derivadas de la utilización de las píldoras formativas en la enseñanza. En este apartado, se destacan las ventajas principales indicadas en diversos estudios.

Se ha señalado que las píldoras formativas se pueden elaborar de modo autónomo por el docente y los estudiantes, a través de equipamiento informático básico (Bustamante et al. 2016). Al respecto, Sánchez et al. (2010) destacan que las píldoras formativas audiovisuales otorgan autonomía en el aprendizaje de la asignatura.

Por otra parte, dentro del contexto de la era digital, que posibilita incrementar los escenarios de aprendizaje (Colomo y Aguilar, 2017), cabe destacar que las píldoras se pueden ver tanto desde dispositivos fijos como móviles, siendo el video un recurso fundamental para brindar una formación de calidad (Seaton et al. 2014). Por ello, en la literatura se ha evidenciado que las píldoras formativas audiovisuales posibilitan una formación más flexible e independiente (Kay, 2012). Además, las píldoras se pueden reproducir de forma ilimitada, posibilitando que se detengan con el fin de repetir una secuencia concreta o elegir aquella parte que se desea visualizar (Colomo y Aguilar, 2017).

Otras ventajas están relacionadas con el hecho de que las píldoras pueden motivar a los estudiantes, sirviendo de apoyo a lo largo de al aprendizaje académico (Crespo y Sánchez-Saus, 2020).

Finalmente, diversos autores han señalado que otra de las ventajas del uso del vídeo en la enseñanza superior estriba en su capacidad para ilustrar problemas de la vida real, posibilitando que los casos sean más auténticos (Chan et al., 2015; Lu y Chan, 2015).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se ha indicado en el apartado anterior, las píldoras formativas pueden ser un medio adecuado para que los profesores refuercen conceptos, motiven a los estudiantes y le sirvan de ayuda a lo largo del aprendizaje académico (Crespo y Sánchez-Saus, 2020). En este sentido, Martín (2019) destaca su utilidad para contenidos con cierta dificultad

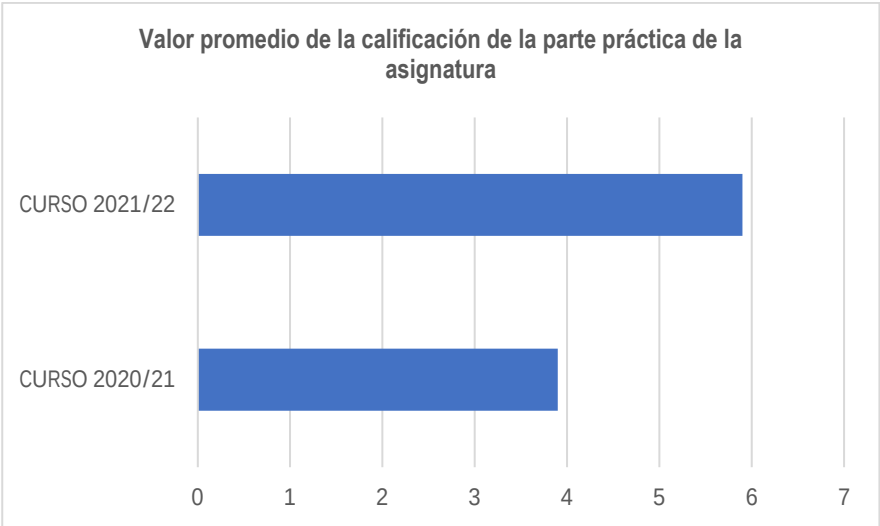
de aprendizaje para los estudiantes. Al respecto, existen investigaciones y estudios anteriores sobre experiencias con la utilización de píldoras formativas (Álvarez y Arnáiz, 2016; Abad y Hernández-Ramos, 2017). En general, los resultados de estos trabajos evidencian que los estudiantes se muestran muy satisfechos con esta herramienta. No obstante, como señalan Urchaga et al. (2022), se necesitan más estudios que validen esta metodología.

Dentro del contexto descrito anteriormente, el trabajo pretende ser una aportación que contribuya a clarificar si las píldoras formativas son una herramienta válida y complementaria para la enseñanza universitaria. Partiendo del hecho de que las calificaciones de la parte práctica de la asignatura Teoría de las Organizaciones no han sido habitualmente elevadas, el proyecto se plantea con la intención de comprobar si las píldoras formativas pueden contribuir a la mejora de dichas calificaciones. Además, se persigue indagar en el grado de motivación por los contenidos prácticos y la satisfacción por la mencionada asignatura, a partir de la elaboración y puesta a disposición de las píldoras formativas.

A continuación, se describen los resultados del estudio:

Con respecto al objetivo de aumentar el valor promedio de las calificaciones de la parte práctica de la asignatura durante el curso 2021/22, cabe señalar que el resultado obtenido es positivo. El mencionado valor promedio ha aumentado casi el 50%, pasando de una puntuación sobre 10 de 3,94, en el curso 2019/20, a una puntuación de 5,9, en el curso 2021/22. Ello ha supuesto una mejora significativa en las calificaciones de la parte práctica de la asignatura y el logro del objetivo planteado (Gráfico 1).

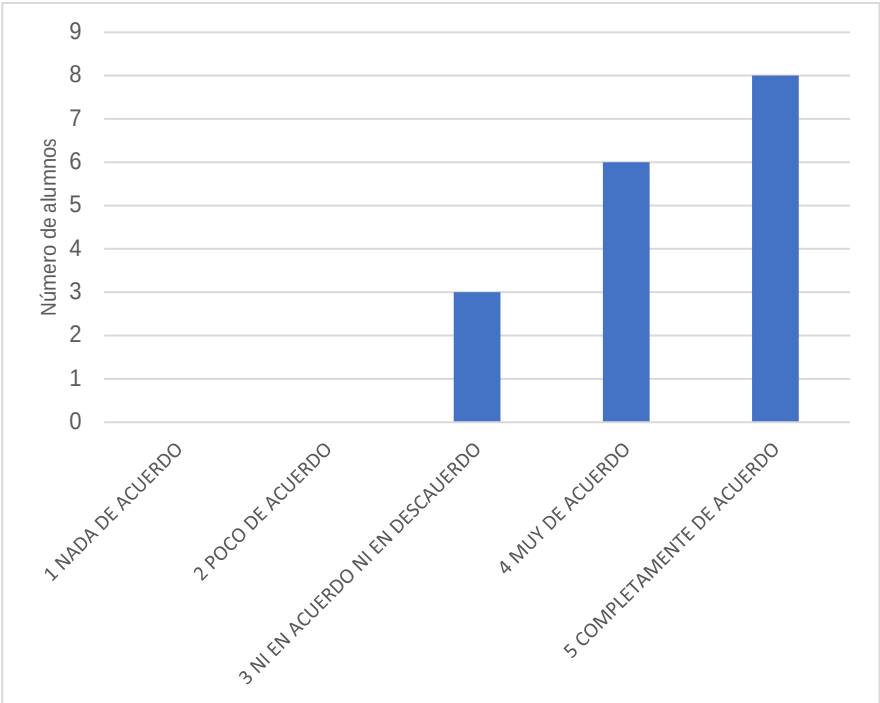
GRÁFICO 1. *Valor promedio de la calificación de la parte práctica de la asignatura.*



Fuente: elaboración propia (2022).

Por otra parte, en la encuesta proporcionada al alumnado se le ha preguntado acerca de si considera que las píldoras formativas facilitan el aprendizaje de los contenidos prácticos. Con esta pregunta se pretende conocer la percepción de los estudiantes sobre el impacto que creen ha tenido las píldoras en el aprendizaje de los contenidos prácticos de la asignatura. Como se observa en el Gráfico 2, los resultados logrados son muy positivos. El 82,35% de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo en que las píldoras facilitan el aprendizaje de la asignatura.

***GRÁFICO 2**. Opinión del alumnado acerca de si las píldoras formativas facilitan el aprendizaje de la asignatura.*



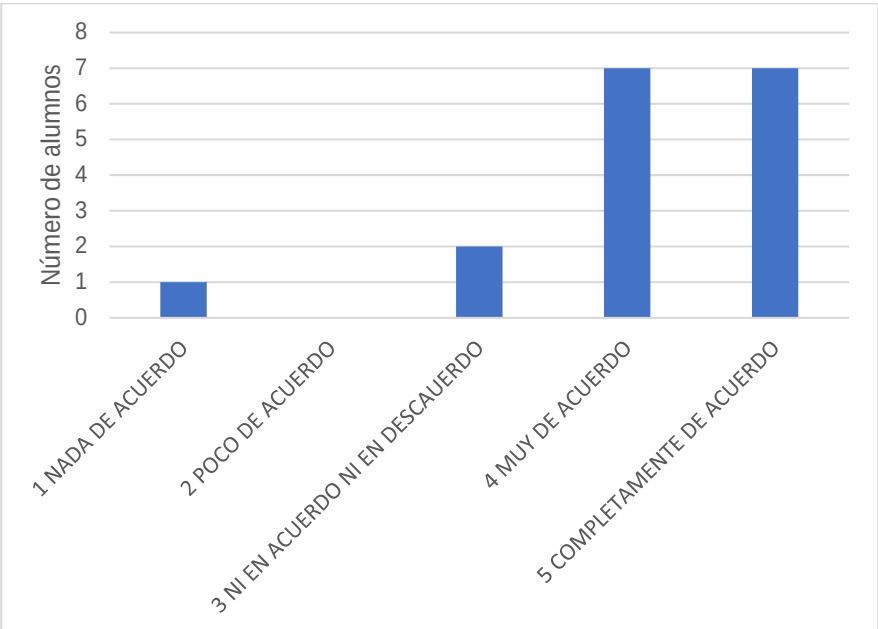
Fuente: elaboración propia (2022).

Con respecto al objetivo de aumentar la motivación del alumnado en la parte práctica de la asignatura, cabe resaltar la realización de dos actividades tendentes a incrementar el interés de los estudiantes por la parte práctica: por una parte, a medida que se ponían las píldoras formativas a disposición del alumnado en el campus virtual, se le comunicaba en clase y se procedía al envío de un correo electrónico de aviso; por otra parte, durante todo el segundo semestre, se ha animado a los estudiantes a que visualicen los vídeos. Tanto los comentarios recibidos como la estadística referida al número de entradas en el campus virtual corroboran que los estudiantes se han mostrado en todo momento muy receptivos con las píldoras.

Los resultados referidos al incremento de la motivación de los estudiantes por la parte práctica de la asignatura son muy positivos y alentadores.

El 82,36% del alumnado considera que las píldoras formativas han contribuido a aumentar su motivación por la asignatura. En concreto, cuando se le ha preguntado acerca de en qué medida las píldoras formativas aumentan el grado de motivación por la parte práctica de la asignatura, el 41,18% de los estudiantes ha respondido con la máxima puntuación de la escala Likert, es decir 5. El mismo porcentaje de estudiantes ha otorgado la segunda mejor puntuación de la mencionada escala, es decir 4. Ello supone la consecución del objetivo planteado (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Motivación de los estudiantes por la parte práctica de la asignatura, a través de las píldoras formativas.*



Fuente: elaboración propia (2022).

En relación al último objetivo, referido a incrementar la satisfacción con la asignatura a partir de las píldoras formativas, cabe indicar que se han realizado las mismas actividades que las señaladas para el anterior objetivo. Es decir, por un lado, se ha comunicado a los estudiantes que tenían disponibles las píldoras formativas en el campus virtual, a través de correo electrónico y en clase; y, por otro lado, a lo largo de todo el

semestre, se ha animado a los estudiantes a que visualicen los vídeos depositados en el Campus Virtual. Con todo ello se ha logrado también una mayor dinamización de la asignatura objeto del PID.

Los resultados relativos a este objetivo son muy satisfactorios. El 88,24% del alumnado se ha mostrado de acuerdo o muy de acuerdo en considerar que las píldoras formativas han contribuido a aumentar la satisfacción con la asignatura (Gráfico 4). Por tanto, se puede considerar que objetivo planteado se ha cumplido.

GRÁFICO 4. *Satisfacción de los estudiantes con la asignatura a partir de la elaboración de píldoras formativas.*

Fuente: elaboración propia (2022).

Otros resultados destacables hacen referencia a la influencia positiva del PID en la evolución de la tasa de éxito (Número de estudiantes aprobados / Número de estudiantes presentados) y en la tasa de rendimiento

(Número de estudiantes aprobados / Número de estudiantes presentados). En este sentido, la tasa de éxito del curso 2021/22 ha aumentado en un 14% con respecto al curso 2020/21. Respecto a la tasa de rendimiento, el incremento de la misma ha sido del 10%.

Finalmente, cabe señalar que, en el apartado "Comentarios" de la encuesta, el alumnado ha indicado comentarios muy positivos. A modo de resumen, se destaca que las píldoras constituyen una muy buena herramienta para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Los estudiantes también destacan que los videos suponen un buen apoyo para el estudio de la parte práctica de la asignatura y el hecho de que son de mucha calidad. Todo ello les lleva a considerar que la asignatura presenta un gran interés para ellos.

6. CONCLUSIONES

La realización del presente estudio permite establecer las siguientes conclusiones, en cuanto a adecuación, ventajas, experiencias precedentes, consideraciones de la presente experiencia y sus implicaciones prácticas, así como, planteamientos de continuidad futura:

- Dentro del escenario que señala el Espacio Europeo de Educación Superior las píldoras formativas se adaptan a las nuevas necesidades formativas. Además, como se ha señalad0, pueden ser un medio adecuado para que el profesorado refuerce conceptos, motive al alumnado y sirva de ayuda a lo largo de al aprendizaje académico (Crespo y Sánchez-Saus (2020).

- Las píldoras presentan numerosas ventajas, tales como el logro de una mayor autonomía en el aprendizaje de la asignatura (Sánchez et al, 2010), el incremento de la accesibilidad del estudiante a los contenidos, posibilitando una formación flexible e independiente; la posibilidad de repetir una secuencia concreta o elegir el contenido que se desee (Colomo y Aguilar, 2017; Kay, 2012) o el hecho de que contribuyan a motivar a los estudiantes (Crespo y Sánchez-Saus (2020).

- Se han realizado algunas investigaciones o estudios sobre experiencias con la utilización de píldoras formativas con resultados satisfactorios. No obstante, se precisan más trabajos que validen esta herramienta (Urchaga et al., 2022).

- En lo referido a la ejecución del PID, se puede afirmar lo siguiente: se ha producido un incremento significativo del valor promedio de las calificaciones de la parte práctica de la asignatura Teoría de las Organizaciones en el curso 2021/22. Además, un porcentaje muy alto del alumnado (más del 82 %) se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en que las píldoras formativas facilitan el aprendizaje de los contenidos prácticos de la asignatura. Finalmente, los estudiantes consideran mayoritariamente que las píldoras formativas contribuyen a aumentar tanto su motivación por la parte práctica de la asignatura como su satisfacción con la asignatura.

- Los resultados del estudio nos animan a continuar ofreciendo al alumnado esta herramienta.

- Como implicaciones prácticas, se debe resaltar que el PID confirma que el uso de píldoras formativas en la enseñanza superior es una herramienta adecuada para los estudiantes.

- Las limitaciones del PID, derivadas de ser una experiencia piloto, se concretan en dos: por un lado, que sólo se realiza sobre una asignatura y, por otro lado, que el número de estudiantes participantes no es elevado. No obstante, tratándose de una experiencia piloto, puede contribuir a lograr un mayor compromiso y motivación de los estudiantes, que redundará en una mayor retención del alumnado en el grado.

- Tanto la tasa de éxito como la tasa de rendimiento del curso 2021/22 se han incrementado con respecto al curso 2020/21. Esta cuestión no es baladí, dado que no sólo contribuye a mejorar los niveles de compromiso y motivación con la titulación, sino que va a permitir que aquellos alumnos becados puedan continuar matriculándose en el grado.

- Los resultados indicados nos invitan a continuar ofreciendo las píldoras formativas a los estudiantes en cursos venideros.
- Se recomienda la utilización de las píldoras formativas en otras asignaturas, con el fin de seguir aportando más experiencias acerca de la validez de esta herramienta. También se plantea la posibilidad de que el alumnado elabore sus propias píldoras formativas, aportando su punto de vista sobre los ejercicios o sobre otros contenidos de la asignatura. Ello supondrá una participación más activa de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Abad, F. M., Hernández-Ramos, J. P. (2017). Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en prácticas de análisis de datos para la docencia universitaria: percepción de los estudiantes sobre su eficacia. En Pérez y Castellano (coords.). Propuesta de Innovación Educativa en la Sociedad de la Información, 92-105. Eindhoven, NL: Adaya Press.

Álvarez, S., Arnáiz, V. (2016). Nuevos objetos de aprendizaje, nuevos objetivos de traducción: propuesta didáctica para traducir píldoras formativas. XIV Jornadas de redes e investigación universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares, 892-908. Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació

Bustamante, J.C., Larraz, N., Vicente, E., Carrón, J., Antoñanzas, J.L., & Salavera, C. (2016). El uso de las píldoras formativas competenciales como experiencia de innovación docente en el grado de magisterio en educación infantil. REIDOCREA, 5 (22), 223-236. DOI: 10.30827/Digibug.42930

Cañellas, A.M. (2006). Impacto de las TIC en la educación un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 43, 1-15

Chan, L.K., Bridges, S. M., Doherty, I., Manwa. L.N, Jin, J., Sharma, N., Chan, N. K., Lai, H. Y. Y. (2015). A qualitative study on how health professional students and their PBL facilitators perceive the use of mobile devices during PBL. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 9 (1), 83–95. http://doi.org/10.7771/1541-5015.1510

Cobo, J.C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento, Zer, 14 (27), 295-318

Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/40999/2636-8482-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Colomo, E., Aguilar, Á. I. (2017). Píldoras formativas en la educación online: posibilidades y limitaciones. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). Innovación docente y uso de las TIC en educación. Málaga: UMA Editorial

Crespo, M., Sánchez-Saus, M. (2020). Learning Pills for the Improvement of University Education: the Case of the Degree Thesis in the Degree of Linguistics and Applied Languages of University of Cadiz. Education in the Knowledge Society, 21, 2-1-2-10 Ediciones Universidad de Salamanca

Fejes, A., Nicoll, K. (2008). Foucault and lifelong learning: Governing the subject. London: Routledge

Hitasthana, M.S., Putra, N.A.J., Pratiwi, N.P.A. (2021) The learning media using active presenter for elevengrade students of smk Negeri 1 Bangli. Language and Education Journal Undiksha, 4 (2), 86-96. https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JJPBI

Kay, R.H.(2012). Exploring the use of video podcasts in education: a comprehensive review of the literature. Computers in Human Behavior, 28 (3), 820-831. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011

Lu, J., Chan, L. (2015). Differ in socio-cognitive processes? Some comparisons between paper and video triggered PBL. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 9(2). http://doi.org/10.7771/1541-5015.1495

Maceiras, R., Cancela, Á., & Goyanes, V. (2010). Aplicación de Nuevas Tecnologías en la Docencia Universitaria. Formación Universitaria [online],3 (1), 21-26. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000100004&lng=es&nrm=iso

Martín, M. (2019). Diseño de píldoras formativas o audiovisuales como material didáctico para el aprendizaje de la herramienta eadventure por futuros maestros. En Allueva y Alejandre (Coords). Enfoques y experiencias de innovación educativa con TIC en educación superior, 117-125. Ed. Universidad de Zaragoza

Mateo, I. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsori.

Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. Revista Complutense de Educación, 22(2), 179-193.

Sánchez, J. (2008). Tómate una píldora… de conocimiento. Bit, 169, 37-39. Recuperado de https://www.coit.es/sites/default/files/archivobit/pdf/37-39.pdf

Sánchez, A., Cancela, A, Maceiras, R. & Urrejola, S. (2010). Multimedia Productions: Knowledge Pills for University Teaching. IADIS International Conference e-Society, 351-355. Recuperado de http://www.iadisportal.org/digital-library/multimedia-productions-knowledge-pills-for-university-teaching

Seaton, D.T., Nesterko, S., Mullaney, T., Reich, J., & Ho, A.D. (2014). Characterizing Video Use in the Catalogue of MiTx MOOCs, eLearning Papers, 37, 33-41. Recuperado de https://www.oerknowledgecloud.org/archive/In_depth_37_4.pdf

Urchaga, J. D., Finez, M. J., & Morán, M. C. (2022). Innovación educativa: revisión de experiencias con píldoras educativas o formativas. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 2(1), 109–116.

https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2327

TENDENCIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO EN LICENCIATURAS DE COMUNICACIÓN, UN ESTUDIO COMPARATIVO EN LATINOAMÉRICA

CLAUDIA IVETT ROMERO-DELGADO
Universidad Panamericana, México

MARÍA DEL CARMEN CAMACHO-GÓMEZ
Universidad Panamericana, México

1. INTRODUCCIÓN

El surgimiento de las primeras licenciaturas en comunicación en Latinoamérica se remonta a los años sesenta. En 1960 la Universidad Iberoamericana creó la primera licenciatura en ciencias de la comunicación en México, y también en América Latina (Fuentes, 2010). En Argentina, La Universidad Nacional de San Juan es la primera en ofrecer en 1973, la licenciatura en Comunicación. Como antecedente, en 1956 se da el primer curso experimental de periodismo y en 1957 se crea la licenciatura en periodismo (Collado, 2006).

En el caso de Chile, la Universidad de Chile es la primera en ofertar la enseñanza del periodismo en 1953, y en 1971 comienza con la carrera de comunicación social (Universidad de Chile, 2021). El centro de formación técnica denominado Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación en 1981, es el primero en la formación de profesionales de la comunicación en Chile (Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación, 2021).

La Pontificia Universidad Católica del Perú es la primera en fundar en 1945 la carrera en Periodismo y en 1972 comienza a capacitar a profesionales de la comunicación (Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación, 2021). En Colombia se tiene el antecedente de los primeros planteles de estudios en periodismo en 1949 (González-Rodríguez,

2003), y uno de los primeros registros en 1972 es la carrera de comunicación social y periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Sabana (Universidad de La Sabana, 2021).

El desarrollo de la comunicación como una disciplina universitaria ha estado determinada básicamente por tres factores fundamentales: el desarrollo de nuevas tecnologías que se han ido adaptando a los medios de comunicación y el campo laboral, el contexto histórico, y las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales (Sosa, 2000).

El contexto en el que vivimos hace necesaria una revisión de los planes de estudios de los futuros comunicadores, pues no solo ayuda a la mejora en la formación, sino también en que puedan egresar con mejores perfiles éticos que vayan de acuerdo con los avances tecnológicos, políticos, económicos, sociales y culturales de Latinoamérica y el mundo.

Anteriormente los planes de estudios estaban centrados en licenciaturas de periodismo, pero con el paso del tiempo, se vio que esto limitaba el campo laboral en medios de comunicación; esto provocó que los campos de acción se tornaran más amplios en torno a la comunicación, y de esta forma los egresados pudieran laborar en cualquier ámbito social (Sosa-García, 2000).

Por lo anterior, es idóneo hacer revisiones de los planes de estudios de licenciaturas en comunicación, pues permite reflexionar acerca de la formación profesional de los alumnos, de los contenidos, asignaturas, objetivos, perfiles y oportunidad laboral con la que se cuenta.

Esta investigación ofrece un panorama de los planes de estudio de licenciatura en comunicación de universidades privadas de México, Colombia, Perú, Chile y Argentina, pues cada vez el número de matrícula se amplía y requiere más especialización de los egresados en un campo laboral cambiante y cada vez más exigente.

1.1 OBJETIVO

El syllabus de los planes de estudios de una licenciatura en comunicación responde a las habilidades y saberes que sus alumnos y egresados requieren desarrollar para satisfacer necesidades actuales. Si bien, el

estudio de la comunicación parte de bases universales como la transmisión de mensajes a través de distintos medios, las ramas de esta disciplina se han ampliado tanto que resulta imposible abordarlas todas en los cuatro años, en promedio, que dura esta licenciatura en diferentes instituciones. El objetivo de este trabajo es analizar los planes de estudio de universidades privadas latinoamericanas para saber si comparten enfoques similares o si, por el contrario, cada universidad organiza sus contenidos de forma diferente, atendiendo a necesidades muy específicas de cada país.

1.2 HIPÓTESIS

Los planes de estudios de universidades privadas de América Latina comparten un mismo enfoque para abarcar todas las áreas de la comunicación actual pues los medios masivos, redes sociales y plataformas digitales son universales.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Las universidades particulares más importantes de América Latina ofrecen la licenciatura en Comunicación?

¿Dichas universidades cuentan con una sola opción con tronco común y áreas de especialización u ofrecen licenciaturas relacionadas con Comunicación especializadas en áreas específicas?

¿Existe una cantidad importante de asignaturas similares en el plan de estudio de cada universidad estudiada?

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio comparativo sincrónico y analizar de forma confiable el análisis de resultados, se eligieron los planes de estudios de las licenciaturas en comunicación de algunas universidades privadas de México, Colombia, Perú, Chile y Argentina:

- México: Universidad Panamericana, Universidad Iberoamericana, Universidad Anáhuac.
- Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de la Sabana, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Perú: Universidad Científica del Sur, Universidad de Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Chile: Universidad de Las Américas, Universidad de los Andes, Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación.
- Argentina: Pontificia Universidad Católica Argentina, Universidad Austral, Universidad de San Andrés.

Las licenciaturas que se ofrecen están enfocadas hacia la comunicación, pero hay una variante no solo en nombre, si no en especializaciones, duración, competencias y aptitudes que los alumnos adquieren.

Se realizó una revisión de las universidades públicas y privadas de México, Colombia, Perú, Chile y Argentina; nos enfocamos en la revisión de universidades que ofertan el programa y cuyo nombre sea comunicación; después de revisar los contenidos y ver la gran cantidad de opciones, se decidió trabajar con tres universidades privadas de los cinco países.

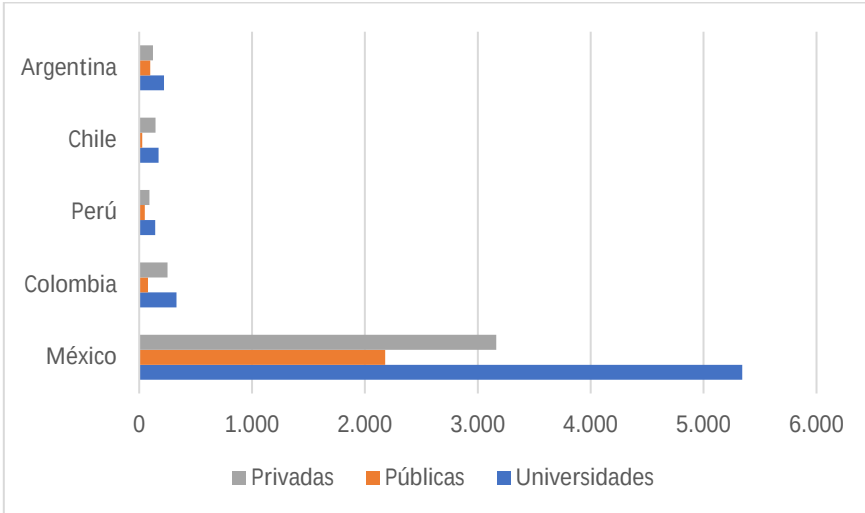
Se diseñó un análisis basado en diversos trabajos de investigación (Sosa-García, 2000; Sánchez-García, 2013; Sánchez-Olavarría, 2014; Aguirre-Alvis, 2021), que adaptamos a licenciaturas de comunicación con sus respectivas variables, que también tienen diferencias, pues la gran mayoría toma en cuenta licenciaturas en periodismo como el principal estudio.

La investigación se centra en el modelo comparativo, pues es un procedimiento sistemático que permite examinar información mediante categorías que arrojan datos objetivos. Nos centramos en la revisión de los planes de estudios que imparten 15 universidades privadas latinoamericanas, con carreras de comunicación vigentes.

La revisión inicial del número de universidades que los países seleccionados tienen arrojó que México es el que más instituciones tiene con 5,343, le sigue Colombia con 331, Argentina 221, Chile con 172 y Perú

al final con 143. Todos los países cuentan con más universidades privadas que públicas (ver Tabla 1).

TABLA 1. *Número de Universidades públicas y privadas por país*



Fuente: Elaboración propia con información de diversos autores.

También se realizó una revisión del número de universidades que imparten la licenciatura en comunicación y similares; donde nuevamente México está a la cabeza con 424, después Colombia con 33, Perú 29, Argentina 28 y por último Chile con 27. Después de México, Colombia es el país que más universidades privadas que imparten licenciaturas en comunicación o similares tiene (ver Tabla 2).

TABLA 2. *Número de universidades que imparten la licenciatura en comunicación por país*

País	Universidades	Públicas	Privadas
México	424	36	388
Colombia	33	9	24
Perú	29	12	17
Chile	27	5	22
Argentina	28	14	14

Fuente: Elaboración propia con información de diversos autores.

Considerando que México es un país que cuenta con un número muy amplio de universidades, decidimos solo trabajar con tres universidades por país, esto hace que los datos obtenidos sean más actuales y que permitan reflejar las diferencias y similitudes de estos. Esta delimitación sienta las bases para estudios futuros en los que pueda considerarse un número mayor de instituciones.

3. RESULTADOS

Se revisó un total de 15 universidades localizadas en cinco países de América Latina. Todas ofertan la licenciatura en comunicación, sin embargo, en tres instituciones se ofrecen varias opciones de estudios, divididas áreas específicas (ver tabla 3).

TABLA 3. *Número de opciones en el área de comunicación, que ofrecen las universidades por país*

País	Universidades que ofrecen una opción en el área de comunicación	Universidades que ofrecen más de una opción
México	3	0
Colombia	2	1
Perú	3	0
Chile	2	1
Argentina	2	1

Fuente: Elaboración propia con información de las páginas digitales de las universidades.

Como puede observarse en la Tabla 3, tres de las universidades revisadas ofrecen varias opciones centradas en comunicación; la Pontificia Universidad Católica Argentina tiene tres licenciaturas, la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación de Chile cuenta con cinco, y la Universidad de la Sabana en Colombia, ofrece tres. Asimismo, puede observarse que la denominación de todas las licenciaturas empieza con la palabra comunicación, pero en muchos casos, se agregan palabras clave relacionadas con el enfoque de cada propuesta (ver Tabla 4).

TABLA 4. *Licenciaturas por institución educativa*

País	Universidad	Nombre de la licenciatura
México	Universidad Iberoamericana	Comunicación
México	Universidad Anáhuac	Comunicación
México	Universidad Panamericana	Comunicación
Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	Comunicación Social
Colombia	Universidad de la Sabana	Comunicación Audiovisual y Multimedios Comunicación Social y Periodismo Comunicación Corporativa
Colombia	Universidad Pontificia Bolivariana	Comunicación Social – Periodismo
Perú	Universidad Científica del Sur	Comunicación y Publicidad
Perú	Universidad de Lima	Comunicación
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú	Comunicación Audiovisual
Chile	Universidad de los Andes	Comunicación Audiovisual
Chile	Universidad de las Américas	Comunicación Audiovisual y Multimedia
Chile	Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación	Comunicación Audiovisual Especialidad Cine Comunicación Audiovisual Especialidad Guiones Comunicación Audiovisual Especialidad Televisión Comunicación Digital - Animación Digital Comunicación Digital Diseño y Desarrollo de videojuegos
Argentina	Pontificia Universidad Católica Argentina	Comunicación Publicitaria e Institucional Comunicación Digital e Interactiva Comunicación Periodística
Argentina	Universidad de San Andrés	Comunicación
Argentina	Universidad Austral	Comunicación Social

Fuente: Elaboración propia con información de las páginas digitales de las universidades.

La duración de los estudios fluctúa entre los cuatro y cinco años; algunas instituciones dividen cada año en semestres. En todos los casos, los últimos semestres ofrecen especialización por áreas y prácticas profesionales. El enfoque que cada universidad da a sus licenciaturas parte de

medios masivos, pero se extiende de manera amplia a diferentes áreas (ver Tabla 5).

TABLA 5. *Duración y enfoque de las licenciaturas por institución educativa*

País	Universidad	Duración	Enfoque
México	Universidad Iberoamericana	8 semestres	Comunicación audiovisual, producción de contenidos mediáticos, políticas de medios, derecho a la información
México	Universidad Anáhuac	8 semestres	Procesos comunicativos y tecnológicos, medios digitales, fenómenos de la información y la comunicación
México	Universidad Panamericana	8 semestres	Comunicación política y periodismo, producción audiovisual, moda y tendencias, comunicación corporativa y publicidad
Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	8 semestres	Industrias culturales y creativas, contextos sociopolíticos e históricos
Colombia	Universidad de la Sabana	9 semestres	Realización audiovisual, producción de multimedios, productos audiovisuales y mercados
Colombia	Universidad Pontificia Bolivariana	9 semestres	Periodismo, audiovisual y TIC
Perú	Universidad Científica del Sur	10 semestres	Publicidad digital, comunicación audiovisual, periodismo y comunicación corporativa
Perú	Universidad de Lima	10 semestres	Comunicación corporativa, publicidad, marketing, periodismo, realización audiovisual, videojuegos, artes visuales
Perú	Pontificia Univesidad Católica del Perú	10 semestres	Lenguajes audiovisuales, tecnología para la producción, radio, televisión y video
Chile	Universidad de los Andes	8 semestres	Producción de ficción audiovisual y formación humanista
Chile	Universidad de las Américas	8 semestres	Proyectos audiovisuales de ficción y realidad. Innovación y emprendimiento. Conocimientos técnicos en cámara, montaje, sonido y arte
Chile	Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación	10 semestres	Narrativa audiovisual, guionismo, storytelling, puesta en escena, prensa, animación y efectos visuales

Argentina	Pontificia Universidad Católica Argentina	8 semestres	Gestión de las comunicaciones, publicidad, relaciones institucionales y nuevos medios publicitarios, redes globales y prensa
Argentina	Universidad de San Andrés	4 años	Teoría y prácticas de formación humana y otras ciencias sociales como administración de empresas, economía, historia y ciencia política
Argentina	Universidad Austral	4 años	Panorama integral en las distintas ramas de la Comunicación

Fuente: Elaboración propia con información de las páginas digitales de las universidades.

4. DISCUSIÓN

La revisión y comparación de los planes de estudios de las universidades elegidas permite tener un panorama amplio del enfoque que se tiene de la licenciatura de comunicación en diferentes países de América Latina. Con base en las instituciones elegidas se pudo determinar que, en algunas universidades más importantes de América Latina, se ofrece la licenciatura en comunicación. Si bien hay concordancia en el enfoque general que tienen todos los planes, y que parten de nociones básicas de los procesos comunicativos del ser humano y de los medios de comunicación, se pudo detectar que se ha reducido significativamente el enfoque a áreas como la radio; solamente en la Pontificia Universidad Católica del Perú se menciona como área prioritaria, aunque en otras universidades se incluyen algunas asignaturas relacionadas con este medio.

La prensa aún tiene un lugar importante como medio de comunicación; se encontraron licenciaturas como la de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de la Sabana en Colombia y la licenciatura en Comunicación Social – Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia, que demuestran la importancia del medio y el interés que aún tienen los universitarios interesados en la comunicación.

De igual modo, pudo observarse que hay nuevas áreas de interés en campos como la moda, que es un área de especialidad de la Universidad Panamericana en México, o los videojuegos, que están contemplados como licenciatura en la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación de Chile, y como área de estudio en la Universidad de Lima. Las áreas

de cine, televisión y medios audiovisuales siguen vigentes en todos los planes de estudio; estas disciplinas siguen formando la base de las licenciaturas de comunicación, aunque en años recientes hayan surgido nuevas plataformas y medios digitales.

Un aspecto común en todas las instituciones es el interés por la conciencia social y bien común. En todas las universidades se busca que el futuro comunicador tenga una formación integral que no solamente incluya conocimientos teóricos y técnicos; además debe ser un observador crítico del momento sociopolítico y económico de su entorno, y trabajar a favor de la conservación de valores universales.

Asignaturas relacionadas con relaciones públicas, mercadotecnia, publicidad, narrativa audiovisual, fotografía, producción y guionismo, continúan en los planes de estudio desde hace décadas, lo que indica que, aunque se han desarrollado nuevas teorías y técnicas, estas ramas de la comunicación continúan formando parte del syllabus de todos los planes revisados, y que, además, los planes de estudio de cada universidad son similares.

Pudo determinarse que la mayor parte de los contenidos de las licenciaturas en comunicación de universidades privadas latinoamericanas mantienen una homogeneidad que responde tanto a la esencia de la comunicación como ciencia y disciplina, como a las necesidades e innovaciones que surgen día con día y exigen que el especialista en esta área adquiera los conocimientos y habilidades necesarias para hacerles frente.

Finalmente, y a raíz de la pandemia por covid-19 que afectó al mundo entero, las actividades académicas presenciales se suspendieron por lo menos un año, pero a partir de mediados del 2021 todas las universidades han ido regresando de forma gradual a la modalidad presencial. Esta situación fomentó el desarrollo de tendencias educativas que no desaparecerán y que enriquecerán la forma de impartir clases

5. CONCLUSIONES

Los tiempos cambiantes que se están viviendo hacen fundamental que los planes de estudios sean acordes no sólo con los objetivos de las

universidades, sino que estén planeados con base en lo que está pidiendo el mercado laboral. Es fundamental que exista una media entre la parte teórica y la práctica para que los egresados tengan las suficientes herramientas para trabajar en cualquier parte del mundo.

Las universidades que otorgan el grado de licenciado en comunicación social son solo tres, esto habla de que las universidades privadas están avanzando con mayor velocidad a las universidades públicas. Las privadas se enfocan en contenidos más planeados para el campo laboral, sin dejar de lado el lado social que desde los inicios de los programas se han tenido.

Se comienzan a integrar temáticas de otras industrias para especializar a los alumnos y que comuniquen de mejor forma campos de conocimiento que se pueden implementar en la vida laboral. Este es el caso de los videojuegos o la moda, el cine o la parte multimedia y trasmedia que ha adquirido relevancia.

Las universidades privadas que se revisaron tienen una fuerte carga de ética, pues es primordial formar cabezas que ayuden a mejorar no solo la política, economía y la parte social, sino que tengan el elemento humanístico que se necesita en los tiempos complejos que estamos viviendo en toda Latinoamérica.

Los planes de estudios al menos en las universidades privadas comparten un enfoque muy similar que definitivamente se basa en los cambios que se han ido dando en los medios masivos y las redes sociales, pues vivimos en una globalización y no podemos dejar de ser parte de ellos.

No todas las universidades particulares ofrecen la licenciatura en comunicación, el nicho sigue siendo reducido en algunos países como es el caso de Perú y Chile, también encontramos universidades que comparten tronco común y que ofrece terminales de especialización como es el caso de la Universidad de la Sabana en Colombia. Pero existen otras como la Universidad Panamericana que, aunque tiene áreas de especialización el egresado obtiene el título de Licenciado en Comunicación.

Esta investigación abre una puerta a considerar en un futuro ampliar la revisión a universidades públicas y revisar a detalle los contenidos de

los planes de estudio, además de ampliar el número de países como Brasil, que junto con México tiene un gran número de universidades. También abre la posibilidad de hacer una revisión en conjunto con el campo laboral para saber que tanto ayudan a los egresados y empleadores.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento.

7. REFERENCIAS

Aguirre-Alvis, J. (2021). Comunicación social: una carrera pionera y su medio siglo de presencia. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), pp. 201-223. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232021000100010&script=sci_arttext

Collado-Madcur, G. (2006). Historia comparativa de planes de estudios del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la FAC. *Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).* https://dptocomunicacionunsj.wordpress.com/about/historia-del-departamento

Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación. (2021). Historia. *Pontificia Universidad Católica del Perú*. https://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/facultad/historia/

Fuentes-Navarro, R. (2010). Medio siglo del estudio universitario de la comunicación en México: El riesgo del inmediatismo superficial. *Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC,* XVII. http://anuario.coneicc.org.mx/index.php/anuarioconeicc/issue/view/21

González-Rodríguez. G. (2003). 50 años de periodismo universitario en Chile. *Revista Comunicación y Medios.* 14, pp. 07-16. DOI: 10.5354/0719-1529.2011.12096

Sánchez-García, P. (2013). Propuesta metodológica para el análisis comparado de los planes de estudio en la licenciatura y el grado de periodismo en la Universidad española. *Investigar la comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Políticas Científicas en Comunicación* / Coord. Miguel Vicente Mariño, Tecla González Hortigüela, Marta Pacheco Rueda, Vol. 2, pp. 365-382.

Sánchez-Olavarría, C. (2014). Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), pp. 40-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s2007-28722014000200003&script=sci_arttext

Sosa-García, G. (2000). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI. Revista Razón y Palabra 17, pp. 1605-4806. http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n17/17gsosa.html

Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación, (UNIACC). (2021). Historia. *Hoy, los más de diez mil egresados de Universidad UNIACC son protagonistas de los diferentes contextos laborales del mundo de la comunicación*. https://www.uniacc.cl/historia-de-universidad-uniacc/

Universidad de Chile. (2021). Historia. Centralidad de la comunicación en un mundo globalizado. *Instituto de la Comunicación*, Universidad de Chile. http://www.icei.uchile.cl/instituto/presentacion/historia

Universidad de La Sabana. (2021). Información general. *Facultad de Comunicación.* https://www.unisabana.edu.co/facultaddecomunicacion/

LA NECESIDAD DE ESTABLECER LA ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL

RAQUEL CASANOVAS-LÓPEZ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante una afirmación, *la necesidad de establecer la accesibilidad en la educación no formal*, que puede abordarse desde distintas perspectivas que se intentarán desgranar y argumentar a lo largo del capítulo que se presenta a continuación mediante interrogantes que invitan a la reflexión profunda.

1.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ACCESIBILIDAD?

De manera natural y estandariza, normalmente se entiende la accesibilidad desde un punto de vista físico, por lo que en numerosas ocasiones se cree que, si un equipamiento dispone de rampas o ascensores, por ejemplo, es suficiente para poder acceder a lo que en él se alberga. Sin embargo, esta accesibilidad debe estar presente en el contenido que allí encontramos, de tal manera que cualquier persona que lo visite pueda "disfrutarlo", entenderlo y reflexionar con él. De la misma manera que se ha ido extendiendo el concepto de Diseño Universal en el ámbito de la arquitectura, también se está ampliando a otros contextos como el educativo a través del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con el objetivo de evitar barreras que no permitan el aprendizaje pleno por parte de todas las personas. Así, se permite dicha accesibilidad.

En este punto, ya entra en juego la accesibilidad no solo física, sino también sensorial y cognitiva.

1.2. ¿Qué se entiende por educación no formal?

Una de las características de la educación no formal, que la UNESCO incluye en su definición del término es que:

> "(…) representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia, se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad aunque no está necesariamente estructurada como una trayectoria continua (…)" (UNESCO, 2011).

Esta alternativa podemos encontrarla en distintos entornos, en los que se encuentran los equipamientos culturales.

Es por ello que estos deben estar abiertos a todas las personas, sea cual sea su situación personal, física, sensorial, psíquica, económica, etc. Hacerlo posible requiere de sensibilidad, conocimientos y creatividad. Puesto que, de otra manera, veremos y comprobaremos como este derecho universal no siempre se puede ejercer en igualdad por parte de todos los ciudadanos.

1.3. ¿Cuál es el papel de los equipamientos culturales?

Los equipamientos culturales son espacios donde se alberga cultura y donde se produce (con diversidad de expresiones artísticas) diversas manifestaciones de pensamiento, de reflexiones que fomentan el aprendizaje de las personas que allí acuden. En este caso, especial relevancia tiene cuando dicho equipamiento tiene una connotación educativa y cultural del entorno más próximo. Y nos referimos a aquellos equipamientos que conforman la red de educación no formal de una localidad, de una sociedad, como son los museos, los teatros, los auditorios, las bibliotecas, entre otros, puesto que complementan la educación de centros escolares, así como ofrecen una oportunidad de acercar las distintas manifestaciones culturales a los niños y a la ciudadanía en general, de manera que se amplía su horizonte de sabiduría.

1.4. ¿POR QUÉ ES NECESARIO ESTABLECER LA ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL?

El derecho a la educación está recogido en distintos instrumentos internacionales y nacionales. El primer documento internacional que adquiere relevancia y, se considera base para los posteriores, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en la que quedan estipulados los derechos de todas las personas. El artículo 26 hace referencia a la educación, especificando que:

> 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental (Naciones Unidas, 1948).

En el caso de España, debemos citar el artículo 27, de la Constitución española, que hace referencia expresa a que: "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales." (Constitución española, 1978).

Esta globalidad del término persona, en este siglo XXI abarca, claramente a todas las personas, sea cual sea su "manera de aprendizaje", por lo que es necesario que se establezcan pautas que garanticen dicha formación. Si no es posible el desarrollo de la personalidad humana, como estipula el citado artículo de la constitución, nos encontramos, no solo con la vulnerabilidad de una normativa, sino con la privación de un derecho fundamental y por ello debe trabajarse tanto desde el ámbito de la educación formal como desde la educación no formal y la educación informal para que esto no se produzca, eliminando las barreras, entendidas como involuntarias o no intencionadas para acceder a dicho aprendizaje.

Porque se ha demostrado que la educación no formal, en especial aquella que está alojada o que se manifiesta en los equipamientos culturales no es accesible a todas las personas. Porque este hecho constituye no solo una ilegalidad de la normativa estatal e internacional, sino que priva de una participación activa y real de todas las personas a su aprendizaje a lo largo de la vida.

1.5. ¿CÓMO DEBE SER ESTA ACCESIBILIDAD?

En el ámbito de la enseñanza formal, desde los años 90 ya se está investigando e implementando los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que alude (según las PAUTAS publicadas el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en su versión de 2018) a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

a. Proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje
b. Reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por sus competencias lingüísticas en el idioma de enseñanza (Alba et ál., 2013).

El DUA está inspirado en el Diseño Universal (procedente del ámbito de la arquitectura), que se entiende, según se indica en el artículo 2 de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que pueden utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidades de adaptaciones ni diseño especializado. El "Diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (Naciones Unidas, 2006).

En el ámbito de la educación no formal, y más concretamente en los equipamientos culturales que "adquieren" esa función de aprendizaje complementario a la educación formal, por un lado, y de aprendizaje a lo largo de la vida, por otro, estas pautas de DUA no siempre se aplican, y, por lo tanto, no se favorece la inclusión de todas las personas. No se aboga, por lo tanto, con el cumplimiento del derecho universal de la educación. Es por ello que se considera indispensable que las pautas de DUA se apliquen también en el ámbito de la educación no formal, y más concretamente en aquellos equipamientos culturales que complementan

la formación de los estudiantes, para que estos puedan consolidar su instrucción y dominen su propio proceso de aprendizaje.

1.6. ¿Dónde se recoge?

Como se ha comentado en puntos anteriores, existe legislación que recoge el derecho universal de la educación, a que los espacios sean accesibles para todas las personas, así como de la participación de todos en la sociedad.

En el presente capítulo se pretende, por lo tanto, relatar una situación concreta de una comunidad autonómica española (investigada previamente) extrapolable a muchas otras comunidades nacionales e incluso en otros espacios internacionales. Tras la introducción, se expondrán los objetivos que se plantean, así como la discusión del tema para, a continuación, exponer los resultados y las conclusiones obtenidas.

Aunque sí existen algunos casos o prácticas inclusivas tanto en España como fuera de ella, estas resultan experiencias aún aisladas y excepcionales, por lo que no se ha generalizado ni "normalizado" su puesta en marcha de manera sistemática y habitual dentro de las programaciones generales de los equipamientos.

2. OBJETIVOS

- Dar a conocer la situación de inaccesibilidad del contenido cultural que albergan los equipamientos culturales.
- Concienciar de la necesidad de garantizar la accesibilidad de la educación no formal a los infantes y a la población en general.
- Poner de manifiesto la importancia de establecer criterios de Accesibilidad Universal y de Accesibilidad Universal de Aprendizaje (DUA) en las actividades educativas ofrecidas por los equipamientos culturales.

En los siguientes apartados se irán aportando algunos datos relevantes que desarrollando los objetivos planteados.

3. DISCUSIÓN

En los últimos años ha ido adquiriendo importancia y se le ha dado valor a la diversidad en el aula, porque se ha comprendido que todos aprendemos de manera distinta. Además, se da valor y se establecen metodologías en la que el niño, el estudiante, es decir, la persona sea el centro de su aprendizaje.

Este aprendizaje global y holísticos no puede ser así, si, en el caso de los equipamientos culturales que ofrecen y complementan la educación formal, no están preparados para ello, ofreciendo heterogeneidad de metodologías y sistemas de trasmisión de información y acercamiento al contenido que albergan. Entendido el acceso al contenido cultural como una aproximación a las distintas manifestaciones, expresiones culturales, etc., que se alberga en un equipamiento, a través del acceso a las obras expuestas, a reproducciones de las obras expuestas, disponibilidad de maquetas, o el acceso de dicho contenido mediante a materiales alternativos, uso de tecnología, así como actividades para todas las personas, entre otros.

Es decir, debe tenerse en consideración el hecho de que, precisamente, en dichos espacios, las personas (los visitantes que se acercan a ellos) son el centro de su aprendizaje y buscan autonomía en ello. Por ello es importante que tanto el material como las actividades, así como los itinerarios de aprendizaje en los equipamientos culturales estén diseñados para que lleguen a todos los públicos. Este diseño, realizado, principalmente, por los servicios educativos de estos, debe estar planteado desde la conciencia de la necesidad de llegar a todas las personas, para que el aprendizaje complementario a la educación formal, así como el aprendizaje a lo largo de la vida, se materialice y sea realmente accesible.

El concepto de diseño universal (universal design) nació en Estados Unidos en 1989, de la mano del arquitecto y diseñador Ronald L. Mace, que fundó el mismo año el Centro de Diseño Universal (*Center for Universal Design*) en el "*College of Design de la North Carolina State University*" (Espinosa, A.; Bonmatí, C., 2013). Por lo que, en el ámbito arquitectónico ya está asentado este concepto de Diseño Universal, aunque aún queda recorrido por hacer, también en cuanto a los equipamientos

culturales se refiere. En el educativo, el DUA o Diseño Universal de Aprendizaje también se está considerando como un requerimiento para el óptimo asentamiento de conocimientos dentro del aula. Este concepto ha sido desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST).

"La propuesta del CAST pasa por dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje" (Alba, et ál.), por lo que el Diseño Universal de Aprendizaje puede y debe aplicarse también a aquellas propuestas de educación que no se encuentran encasilladas a un currículo y que por su propia naturaleza ya presentan una flexibilidad en el aprendizaje de los individuos para garantizar su equidad para todas las personas y asegurar dicha formación.

En el ámbito académico, han surgido investigaciones y metodologías de aprendizaje en las que se ha tenido en cuenta el DUA y se han demostrado los beneficios que aporta, no solo a los alumnos con Necesidades Educativas Específicas, sino a todo el alumnado. Es por esta razón que también debería extrapolarse a la educación no formal.

La aplicación del Diseño Universal queda sustentando, además, con una normativa internacional y nacional que la regula.

El documento más relevante que recoge este concepto, es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En su artículo 2, se define de la siguiente manera:

> Por "diseño universal" se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (2006, p. 5).

Sin embargo, esta mejora considerable en la transmisión de conocimientos no siempre es transferida en el ámbito de la cultura y de la educación no formal, por ello debe trabajarse esta línea para que esta transmisión de conocimiento y experiencia en este ámbito se efectúe, puesto que es indispensable en una sociedad del s. XXI.

En los últimos años se han producido experiencias de accesibilidad a través de los equipamientos culturales, mediante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por diversas razones como la mejora de las tecnologías, una mayor proliferación de estas y una mayor usabilidad por parte de los ciudadanos.

Otro de los factores que ha favorecido este hecho ha sido la experiencia vivida a nivel mundial de confinamiento, producido por la pandemia de la COVID-19. Durante este período, infinidad de equipamientos culturales de todo el planeta "abrieron" sus puertas virtuales con la triple finalidad de: dar a conocer el contenido cultural que albergan a través de un medio no habitual en su día a día, entretener a la población que se encontraba en una situación inédita en nuestros tiempos y "culturizar" o instruir a dicha población para favorecer su aprendizaje durante este período. Esta triple función, debe mantenerse tras este período histórico y seguir garantizando la accesibilidad de todas las personas al contenido cultural que se desprende desde la educación no formal.

Si, tal como se ha explicado en los párrafos anteriores, no se aboga por un diseño universal en el acceso al contenido que se encuentra en los museos, bibliotecas, teatros, etc., perdemos un aprendizaje que puede realizarse a lo largo de la vida que afecta a toda la sociedad en general. Por ello se requieren de opciones y multiplicidad de alternativas para llegar a todas las personas con o sin intención de adquirir conocimientos, considerando ambos casos de gran importancia. Y quienes pueden contribuir en la materialización de estos principios son los servicios educativos de dichos equipamientos culturales.

Si aplicamos criterios del DUA desde estos servicios educativos y de programación cultural de dichos equipamientos, favoreceremos la participación de toda la población (no solo de la local sino de la que cercana, así como de la visitante y de los turistas). Dicha participación (derecho universal) fomentará no solo el propio aprendizaje, la reflexión y el pensamiento crítico, la creatividad, la empatía, etc., sino también el propio progreso individual y colectivo desde todas las perspectivas: cultural, económica, social, entre otras.

Estos criterios de Diseño Universal de Aprendizaje se establecen siguiendo los siguientes principios y pautas:

- Proporcionar múltiples formas de implicación:
- Proporcionar opciones para captar el interés.
- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
- Proporcionar opciones para la autorregulación
- Proporcionar múltiples formas de representación:
- Proporcionar opciones para la percepción.
- Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos
- Proporcionar opciones para la comprensión
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:
- Proporcionar opciones para la interacción física.
- Proporcionar opciones para la expresión y comunicación
- Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Considerando aspectos generales en cada uno de ellos (puesto que no es propósito en este caso, detallar exhaustivamente cómo debe aplicarse), debemos tener en cuenta que en el diseño de una actividad o de exposición de un contenido cultural deben ofrecerse diversidad de opciones para captar el interés del público que acudirá al equipamiento y, por ende, su implicación en el proceso de adquisición de conocimiento, puesto que no es lo mismo un público adulto, familiar, escolar, con altos conocimientos, con discapacidad sensorial, discapacidad intelectual, etc. (o la combinación de estos). Esta puedo ofrecerse no solo en una actividad concreta sino a lo largo del recorrido o con diversidad de alternativas o actividades que en conjunto ofrezcan una visión global de lo que se pretendía que el visitante aprendiera. De esta manera llegamos a todo el público. El resultado final debe ser el de adquisición de conocimientos.

En cuanto a principio relativo a **proporcionar múltiples formas de representación** debemos tener en consideración la complejidad que ello conlleva para determinadas acciones y/o actividades. Por ejemplo, no es posible que una obra de arte pueda ser “palpada” por todos, pero sí se

puede disponer de una réplica o de actividades que suplen esta inaccesibilidad, como la audiodescripción, la subtitulación, etc. A su vez, también se pueden diseñar actividades alternativas (con diversidad de formatos) e inclusivas (que consideren a la diversidad del público) que favorezcan dicho aprendizaje. Para ello hace falta formación de quienes diseñan dichas actividades y también la participación de los colectivos de personas con discapacidad para ofrecer consejo y perspectiva.

Esta diversidad en la representación (mediante papel, en formato electrónico, con el uso de códigos QR, con emoticonos, etc.) sí la encontramos, en ocasiones y- paradójicamente-, no en el propio contenido, sino en las encuestas de satisfacción que, cada vez más generalizada, se encuentran en dichos equipamientos. Puesto que el interés en conocer la opinión de los usuarios ha adquirido importancia para mantener o aumentar el número de visitas. Estos esfuerzos también deben aplicarse en la forma de expresión del aprendizaje que se realiza en estos contendedores culturales y educativos de manera que puedan transmitir lo que han aprendido en ellos. Es decir, en las actividades programadas desde los servicios educativos y, especialmente, en aquellas en las que los estudiantes, deben mostrar el aprendizaje adquirido es dónde deben **proporcionarse**, también, **múltiples formas de acción y expresión** que permiten valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación no formal.

Por lo que estos principios de DUA deben tenerse de referencia tanto desde los servicios educativos de los equipamientos culturales, aquellos que dispongan de ellos, como de las personas de deciden y diseñan los recorridos, actividades, etc., que se desarrollan en ellos y cuyo objetivo es entretener, "culturalizar", enseñar, formar y, llegar a todo tipo de público.

Como se ha manifestado anteriormente, las TIC han revolucionado la accesibilidad, sin embargo, cabe tener en cuenta que no es la única manera de llegar a todas las personas, aunque sí que es un apoyo que contribuye y favorece tanto el diseño universal como la accesibilidad. Pero no debe olvidarse que la celeridad y asiduidad en los avances que se producen en este ámbito, pueden provocar una indeseada desactualización tecnológica que puede ser causa de inaccesibilidad (tanto de desde

el punto de vista del usuario como desde el generador de contenido, que ve cómo se queda obsoleta).

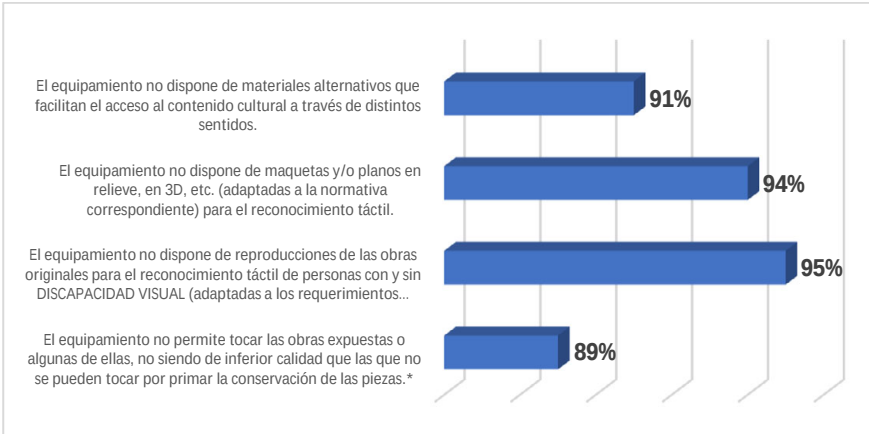
En esta línea, si no ofrecemos diversidad de alternativas de accesibilidad al contenido cultural que atraigan a distintos públicos con variadas necesidades, no cumpliremos con los derechos universales. Así mimo, segmentaremos el conocimiento y el aprendizaje, así como expresión de este, lo que puede llevarnos al detrimento de la democracia y la democratización tanto cultural como educativa.

En un estudio realizado por Casanovas-López, R., en 2019, en diversos equipamientos culturales (ubicados en la Comunidad Autónoma de Aragón, España) de titularidad pública, sobre la accesibilidad a su contenido cultural para personas con discapacidad sensorial (visual y auditiva) se dio a conocer como un alto porcentaje de equipamientos culturales no están preparados para recibir a personas con discapacidad visual o con discapacidad auditiva, ni para ofrecerles programación o contenido cultural accesible. Entre las cuestiones planteadas se engloban desde distintas perspectivas. Así, podemos clasificarlas de la siguiente manera:

- Acceso a la información: acceso a las obras expuestas, reproducciones, maquetas, materiales alternativos
- Tecnología adecuada para el acceso al contenido cultural
- Programación, visitas, actividades que permiten la inclusión de las personas con discapacidad sensorial
- Bibliografía y documentación relativa al contenido cultural
- Convenios con entidades vinculadas a las personas con discapacidad sensorial

En términos cuantitativos se observaron porcentajes altos de inaccesibilidad, tal y como puede verificarse en las siguientes imágenes.

GRÁFICO 1. *Información sobre la inaccesibilidad de la información del contenido cultural*

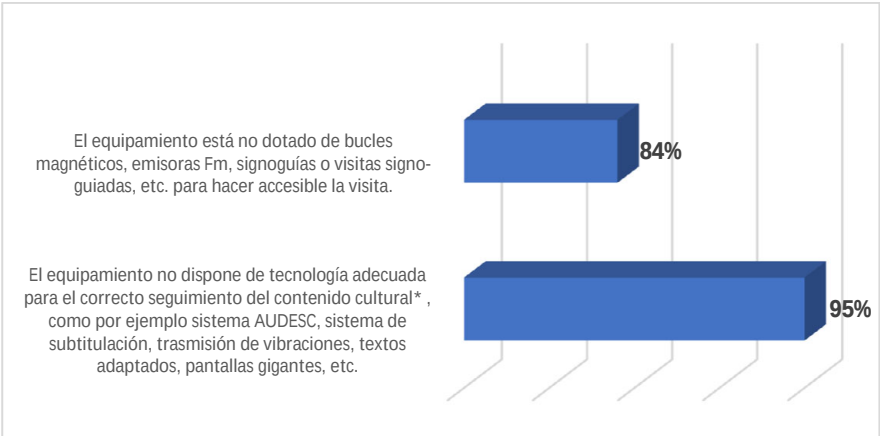


Nota: Elaboración propia adaptado de Casanovas-López, R (2019)

Casi el 90% (89%) de los equipamientos consultados en la comunidad Autónoma de Aragón no permiten tocar las obras expuestas o algunas de ellas, no siendo de inferior calidad que las que no se pueden tocar por primar la conservación de las piezas. En el 95% de los casos, no disponen de reproducciones de las obras originales para el reconocimiento táctil de personas con y sin DISCAPACIDAD VISUAL (adaptadas a los requerimientos técnicos necesarios… Así, mismo, el 94% de la infraestructura analizada no dispone de maquetas y/o planos en relieve, en 3D, etc. (adaptadas a la normativa correspondiente) para el reconocimiento táctil.

En cuanto al equipamiento que no dispone de materiales alternativos que facilitan el acceso al contenido cultural a través de distintos sentidos, el porcentaje es del 91%.

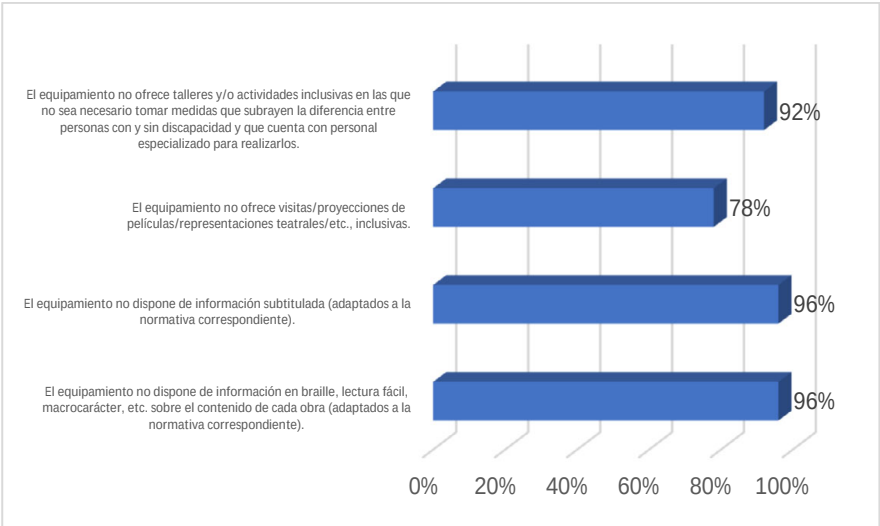
GRÁFICO 2. *Información sobre la disposición tecnológica adecuada para el acceso al contenido cultural*



Nota: Elaboración propia adaptado de Casanovas-López, R (2019)

En lo referente a la tecnología adecuada para el acceso al contenido cultural, los datos señalan que en el 95% de los casos, el equipamiento no dispone de tecnología adecuada para el correcto seguimiento del contenido cultural*, como por ejemplo sistema AUDESC, sistema de subtitulación, trasmisión de vibraciones, textos adaptados, pantallas gigantes, etc. Y en el 84% de los equipamientos, se afirma que no están dotados de bucles magnéticos, emisoras Fm, signo guías o visitas signo-guiadas, etc. para hacer accesible la visita.

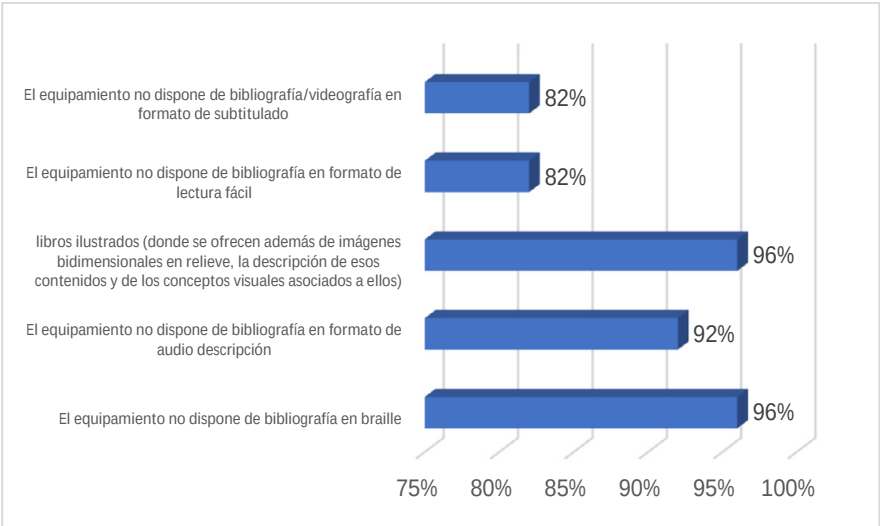
GRÁFICO 3. *Programación, visitas y actividades que permiten la inclusión de las personas con discapacidad sensorial*



Nota: Elaboración propia adaptado de Casanovas-López, R (2019)

En relación a la inclusión de las personas con discapacidad sensorial en la propia programación así como a las visitas y actividades que se desarrollan con los equipamientos culturales, los datos indican que se supera el 90% en tres ítems analizados como El equipamiento no dispone de información en braille, lectura fácil, macro carácter, etc. sobre el contenido de cada obra (adaptados a la normativa correspondiente) (96%), El equipamiento no dispone de información subtitulada (adaptados a la normativa correspondiente) (96) y El equipamiento no ofrece talleres y/o actividades inclusivas en las que no sea necesario tomar medidas que subrayen la diferencia entre personas con y sin discapacidad y que cuenta con personal especializado para realizarlos, en 92%. En menor porcentaje, El equipamiento no ofrece visitas/proyecciones de películas/representaciones teatrales/etc., inclusivas.

GRÁFICO 4. *Bibliografía y documentación relativa al contenido cultural*



Nota: Elaboración propia adaptado de Casanovas-López, R (2019)

Otro de los apartados analizados abarca la bibliografía y documentación relativa al contenido cultural, entendido como material esencial o complementario que ilustran y profundizan en el que el contenido que se encuentra en dicha infraestructura. Aquí, los datos también son representativos, con porcentajes de inaccesibilidad entre el 80% y el 90%. Si se desglosan se observa que El 96% no disponen de bibliografía en braille, El 92%, no dispone de bibliografía en formato de audio descripción. Un 96% no dispone de libros ilustrados; El 82% de los encuestados indica que el equipamiento no dispone de bibliografía en formato de lectura fácil. El mismo porcentaje (82%) tampoco dispone de bibliografía/videografía en formato de subtitulado

Si en dichos equipamientos se hubieran implementado criterios de DUA en el contenido que albergan y en las actividades que desarrollan, los índices de inaccesibilidad, probablemente, descenderían.

Esta inaccesibilidad resultante, por lo tanto, contribuye a que el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas con discapacidad visual y auditiva, no se pueda realizar. No obstante, disponer de estas alternativas de acceso al contenido cultural, no únicamente beneficia a estos

colectivos, sino que también puede favorecer la motivación y el aprendizaje a otros públicos a los que estos caminos de aprendizaje les puedan resultar más atractivos o con mayor facilidad para asimilar el conocimiento. Por lo que vemos, contribuye o favorece a que todos los aprendices (sean infantes, adolescentes o adultos) que necesitan de unas pautas de DUA para que su aprendizaje sea óptimo, en especial aquellos que están en edad escolar, puedan participar en actividades complementarias a la educación formal. Dichas actividades, además, pueden generar una motivación adicional al aprendizaje.

4. RESULTADOS

La inaccesibilidad del contenido cultural que se alberga en los equipamientos culturales o que en ellos se difunde dificulta el aprendizaje que debe o se puede adquirir en el ámbito de la educación no formal de los aprendices en edad escolar, así como a todas aquellas personas que abogan por su propio aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo, a las personas con algún tipo de discapacidad visual o discapacidad auditiva. Eso se traduce en que se priva a que los estudiantes que vayan a realizar una visita tanto con su centro educativo como con su entorno próximo (familia, amigos, centros de tiempo libre) puedan recibirlo en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía. A su vez, esta inaccesibilidad puede ocasionar la desmotivación a visitar dichos equipamientos para el aprendizaje complementario al que se ofrece desde la educación formal, así como aquel que se produce a lo largo de la vida. A su vez, no permite la multiplicidad de formas de implicación, de formas de representación ni de formas de acción tanto desde el punto de vista de la enseñanza como desde el punto de vista del aprendizaje, favoreciendo un retraso o incluso una privación de participación. Por lo que se considera necesario implementar los criterios y pautas de DUA, para fomentar dicha participación, así como en la motivación por parte de la sociedad en general, así como a los escolares a mantener su aprendizaje a lo largo de la vida. La educación no formal, complementaria a la formal, transmitida desde los equipamientos culturales, no es, por lo tanto, accesible para todas las personas. Estableciendo el DUA en ella, estaremos

ante una situación más próxima a la realidad de los tiempos en los que vivimos.

El hecho de que un alto porcentaje de equipamientos culturales, en este caso de la comunidad autonomía de Aragón, aunque probablemente dicha situación se de en la mayoría del territorio español e incluso a nivel internacional (a pesar de la inexistencia de estudios similares que lo fundamente), no garanticen el acceso a todas las personas a la educación no formal, es decir, a un derecho universal, ralentiza el progreso individual y colectivo de dicha sociedad. Pero que se requiere trabajar en el Diseño Universal de Aprendizaje en la educación no formal, en especial aquella que se encuentra en una red cercana a los infantes y que complementan su educación formal.

Esta situación, además, materializa el incumplimiento de derechos universales como el derecho a la educación, el derecho a la cultura y el derecho de los individuos a la participación en la sociedad, así como de normativa vigente en términos de accesibilidad y diseño universal.

5. CONCLUSIONES

El diseño universal, sustentado con normativa legislativa, ha revolucionado la arquitectura y otros sectores, como el educativo, a través, en este caso, del Diseño Universal de Aprendizaje. No obstante, ello no se manifiesta en la educación no formal. Por ello, es necesario aplicar los principios y pautas que se establecen en el DUA desde los equipamientos culturales en dicho ámbito para garantizar la accesibilidad universal de todas las personas, bien sean infantes, adolescentes o adultos para que todos puedan aprender a lo largo de la vida y puedan contribuir en el desarrollo de una sociedad democrática en todos sus aspectos.

Para ello deben proporcionarse múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión en las actividades y en los itinerarios de aprendizaje diseñados en y desde los equipamientos culturales.

Implementarlo requiere de formación, sensibilización y creatividad por parte de quienes forman los servicios educativos de dichos equipamientos.

Con el diagnóstico de la situación (extrapolable a distintas comunidades autónomas) y el análisis de éste, se considera indispensable que en dichos centros se apliquen criterios de accesibilidad universal al contenido cultural mediante programas educativos inclusivos, impulsando y llevando a cabo un diseño universal en el aprendizaje para que sean accesibles para todos. De esta manera, favorecemos que el aprendizaje centrado en la persona se materialice.

Los museos, los teatros, los auditorios y las bibliotecas, entre otros, son considerados espacios de educación no formal que complementan la educación de centros escolares, así como ofrecen una oportunidad de acercar las distintas manifestaciones culturales a los niños y a la ciudadanía en general. Si estos no albergan contenido cultural accesible ni desarrollan actividades con criterios DUA, no se conseguirá que los individuos amplíen su horizonte de sabiduría.

Así mismo, se requiere de investigación conjunta desde distintas disciplinas y con diversos profesionales, así como la colaboración con la práctica real en dicho ámbito para ajustar estas premisas en el entorno comentado.

Con la incorporación del Diseño Universal y del Diseño Universal del Aprendizaje reduciremos el número de equipamientos culturales inaccesibles, por lo que se estará más cerca de garantizar el derecho universal de educación para todas las personas, así como su participación en la sociedad favoreciendo el crecimiento en todas sus manifestaciones: culturales, sociales, económicas, etc.

Por lo tanto, como conclusión final y considerando los objetivos propuestos, así como con los resultados presentados se detecta la necesidad de trabajar en el Diseño Universal de Aprendizaje en la educación no formal evocada desde los distintos equipamientos culturales, en especial aquella que se encuentra en una red cercana a los infantes.

Establecer los criterios y pautas de DUA favorecerá la participación, así como en la motivación por parte de la sociedad en general, y, en concreto, a los escolares a mantener su aprendizaje a lo largo de la vida.

8. REFERENCIAS

Alba, C.; Sánchez, P.; Sánchez, J. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.* https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Alba, C.; Sánchez, P.; Sánchez, J.; Zubillaga, A. (2013). *Pautas para el diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (Versión 2.0) modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST.* https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdfpara su introducción en el currículo.

Casanovas-López, R. (2019). *El derecho a la participación en la vida cultural de las personas con discapacidad auditiva y/o visual. Estudio de caso de la situación en la comunidad autónoma de Aragón.* Disponible en: http://hdl.handle.net/10803/667602

Constitución española (1978). Boletín Oficial del Estado 311. https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf

Espinosa, A.; Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Somonte-Cenero: Ediciones Trea.

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. www.un.org/es/documents/udhr/

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 35. http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

UNESCO. (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación, CINE 2011. LASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN, CINE 2011*. Learning Portal https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782

¡SALVEMOS NUESTRO PATRIMONIO! UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

FRANCISCO CIDONCHA REDONDO
Escuela Universitaria de Osuna - Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta didáctica está destinada a cualquier tipo de alumnado que se encuentre en alguna de las etapas de la formación académica tanto universitaria como preuniversitaria. No obstante, habría que adaptar determinadas partes de la misma en función de las características de los estudiantes que cursen cada una de las etapas educativas. A lo largo de estas páginas se analizará el desarrollo de la intervención que se llevó a cabo con los alumnos y las alumnas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas del curso 2021/2022. Los discentes estaban cursando la asignatura "Aprendizaje y Enseñanza de las Materias de Ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte" del Módulo Específico de Ciencias Sociales dentro de esta titulación en la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla). Al mismo tiempo, esta actividad didáctica también se ha podido poner en práctica con los estudiantes de segundo curso de la asignatura "Fundamentos de Historia. Historia de España" del Grado en Educación Primaria en el mismo centro educativo.

Tanto los alumnos como las alumnas que han sido mencionados cursaban diferentes estudios universitarios, pero compartían un denominador común relacionado con su futuro oficio. Todos ellos y ellas pretendían convertirse en docentes en el día de mañana, unos como maestros en la Educación Primaria y otros como profesores en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Sin embargo, el grado de implicación y

de responsabilidad con respecto a la actividad fue mucho mayor entre aquellos y aquellas que estaban realizando el Máster citado. La edad del alumnado pudo haber influido en ello, junto con la especialidad que estaban cursando, ya que los alumnos y las alumnas del Máster habían estudiado previamente los grados de Historia, Historia del Arte y Antropología, por lo que mostraron un mayor interés por la actividad. No obstante, aunque constituían una minoría, algunos estudiantes procedían de otras carreras universitarias como Pedagogía, Educación Infantil o Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, los cuales también se involucraron de manera satisfactoria en la actividad que se va a describir a continuación.

Como ya hemos apuntado, la implicación del alumnado del Grado en Educación Primaria fue en un primer momento menor, pero conforme se iba desarrollando la intervención se puso de manifiesto un mayor interés por esta tarea y por otras similares que se realizaron en el mismo curso. La asignatura de "Fundamentos de Historia. Historia de España" es cuatrimestral y obligatoria, por lo que todos los estudiantes de esta titulación tienen que cursarla. Al principio, un número indeterminado de alumnos y de alumnas mostraron una menor inclinación hacia la Historia, ya que traían una imagen o una visión negativa sobre la asignatura provocada por sus experiencias pasadas. Se detectó un sentimiento de apatía por la manera tradicional en la que asignaturas como estas han sido impartidas en las etapas educativas anteriores. Esa concepción negativa hacia la asignatura cambió a lo largo de transcurso del cuatrimestre con la puesta en práctica de actividades innovadoras y diferentes como la presentada en este trabajo.

Seguidamente, se abordarán los objetivos que se pretenden cumplir al poner en práctica este tipo de intervención, la metodología utilizada en el desarrollo de las sesiones de clase, los resultados que se han obtenido y, por último, las conclusiones que han sido formuladas tras desarrollar esta actividad con los alumnos y las alumnas de ambas titulaciones universitarias. Al mismo tiempo, analizaremos algunos aspectos vinculados a la Educación Patrimonial y a su decisivo papel en el ámbito de la educación.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta intervención didáctica fue poder concienciar a los futuros docentes de la importancia que tiene la Educación Patrimonial en el sistema educativo. Al realizar la propuesta descrita en estas páginas, ellos y ellas tendrán un modelo de actividad que podrán poner en práctica con sus futuros alumnos y alumnas. Es fundamental que tanto unos como otros sepan valorar y transmitir ese respeto hacia nuestro patrimonio a las generaciones que estarán en sus aulas en el día de mañana. No hay que hacer una discriminación entre una etapa educativa u otra, ya que, como se ha planteado anteriormente, podría ser interesante desarrollar experiencias de este tipo tanto en la Educación Infantil y Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Numerosos investigadores e investigadoras defienden la necesidad de incluir la didáctica del patrimonio desde las primeras etapas del sistema educativo (Cuenca, 2003; Lavado, 2003). Durante las últimas décadas se han realizado algunas propuestas con el fin de aunar patrimonio y educación cívica en todos los niveles educativos, haciendo hincapié así en la importancia que tiene esa concienciación patrimonial (Gabardón de la Banda, 2007). El respeto y el cuidado de nuestro patrimonio es una tarea que nos compete a todos, por lo que es necesario inculcar esa idea en el alumnado y concienciar a los niños y niñas desde la infancia. Por ese motivo, los docentes deben estar formados y deben ser conscientes de la importancia que tiene la Educación Patrimonial como un elemento fundamental para sus asignaturas.

3. METODOLOGÍA

Debemos de tener en cuenta cómo enseñamos y cómo conseguimos que nuestro alumnado adquiera un aprendizaje significativo. La metodología desarrollada en esta actividad busca atraer el interés de los estudiantes por la asignatura y por los temas que se tratan en ella. Para conseguirlo se pensó en la puesta en práctica del aprendizaje basado en la resolución de problemas, que puede considerarse muy beneficioso para una propuesta didáctica como esta. La finalidad de este tipo de aprendizaje debe ser la búsqueda de una solución al problema que se les plantea. Con ello

se consigue invertir el proceso de aprendizaje, ya que se expone primero el problema a los estudiantes y, tras ello, se les anima a identificar lo que necesitan aprender y a buscar la información que ayude a resolverlo.

A través de una metodología activa y participativa se buscaba fomentar la estimulación de los estudiantes para que estos últimos se convirtieran en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el profesor ejercía la función de guía para conseguir el objetivo propuesto. Entre las iniciativas que se pusieron en práctica se pueden citar la aplicación del aprendizaje colaborativo donde el alumnado trabaja en equipo con un objetivo común, la realización de debates donde se expresan diferentes posturas u opiniones, y la organización de una investigación en torno a un tema concreto. De ese modo, se intentó dotar al alumnado de responsabilidad y de autonomía para resolver los retos. Por lo tanto, se pretendía que ellos y ellas aprendieran a pensar, a hacer y a sentir (Briasco, 2014).

La puesta en práctica de esta metodología activa también supuso el fin de la estructura habitual de la conocida como "clase magistral". El alumnado estaba acostumbrado a esa metodología tradicional de enseñanza, por lo que hubo que explicarles detenidamente cuáles serían las nuevas pautas que deberían seguir. Esos cambios afectaban incluso a la distribución de los espacios y a la disposición de los propios alumnos y alumnas con el fin de que pudieran trabajar de la mejor manera posible. Mediante una serie de fases, trabajaron en grupos y tuvieron que formular sus hipótesis, llevaron a cabo una investigación sobre el asunto que se les propuso, elaboraron unas conclusiones finales y, por último, compartieron todos sus resultados con el resto de compañeras y compañeros. Igualmente, tuvieron que hacer uso de los recursos proporcionados por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) que considerasen oportunos. A continuación, se describirán las diferentes sesiones de clase y las etapas de todo este proceso.

3.1. Primera sesión de clase

Durante la primera sesión de clase se explicó la dinámica de la actividad y lo que se pretendía con su desarrollo. Las excursiones educativas a los lugares patrimoniales se consideran muy importantes desde el punto de

vista didáctico por los múltiples beneficios que conllevan (Zabala y Roura, 2006, p. 240). No obstante, esas visitas educativas no siempre son posibles, por lo que podemos emplear otros recursos a nuestro alcance para afrontar esa dificultad. Ante la imposibilidad de visitar diversos vestigios patrimoniales, se proyectó una serie de imágenes sobre elementos de nuestro patrimonio histórico-artístico que se encuentra en peligro por sus condiciones de conservación o por su abandono. Se seleccionaron imágenes de edificios de diferentes lugares de España y se visionaron varias noticias donde se denunciaban las condiciones en las que se encontraban diversos elementos de nuestra arquitectura a lo largo de la geografía española:

- El vídeo de Berlanga del Duero (Soria) sobre la incorporación de dos nuevos bienes patrimoniales, un templo y una atalaya, a la Lista Roja de Hispania Nostra. En él se tratan aspectos como la despoblación de algunas localidades del interior peninsular, la falta de recursos económicos de los ayuntamientos, etc.[84]

- El reportaje de Sasamón (Burgos) sobre las pésimas condiciones de conservación de varios puentes romanos que están a punto de caerse. Se informa sobre la lucha de los vecinos para intentar evitar la destrucción de su patrimonio. Al mismo tiempo, se mencionan diversos problemas como la ausencia de dinero para salvar ese patrimonio, los enfrentamientos entre las diferentes administraciones, etc.[85]

- El vídeo para denunciar el estado de conservación de la Torre Vigía del Río de la Miel, en la playa de Maro (Málaga).[86]

Además, también se han incluido referencias a otros países europeos con un rico patrimonio histórico-artístico, como, por ejemplo, Italia:

- El vídeo sobre el patrimonio italiano trata concretamente el caso de la conservación de los restos arqueológicos de

[84] Enlace del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=8C53WN-JzoU

[85] Enlace del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=LTZgehyQ7NA

[86] Enlace del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=JTcyrPhpVFs

Pompeya. Se informa del derrumbe de varios edificios y la impotencia de los arqueólogos ante la degradación del patrimonio. También se alude a la disminución de las partidas presupuestarias destinadas a la cultura. Asimismo, se denuncia el peligro de derrumbe de diversos vestigios del pasado romano, constituyendo este un problema bastante grave en varios lugares de Italia.[87]

– El último vídeo aborda la problemática del turismo de masa y cómo esa afluencia de personas está afectando a la estructura de la ciudad de Venecia, sobre todo por la llegada incontrolada de grandes cruceros. Se puede hacer alusión aquí a la conocida como "turismofobia" y reflexionar sobre la gestión que se está realizado sobre el patrimonio (Reimóndez Becerra, 2022, p. 213).[88]

Los discentes tuvieron que anotar sus opiniones sobre los asuntos tratados en estos vídeos para después compartir sus ideas personales y se incentivó un clima de debate donde pudieron expresar sus opiniones al respecto. Seguidamente, se abordó la cuestión sobre la que giraba toda esta intervención. El fin último de la actividad debía ser la búsqueda de una solución al problema que se planteó al alumnado: ¿cuáles son las consecuencias del deterioro de nuestro patrimonio y qué podemos hacer nosotros como docentes para evitarlo?

Los estudiantes tenían que responder a esas cuestiones donde se abordan problemas importantes de la sociedad actual. Antes de responder, ellos y ellas tenían que realizar una investigación sobre el asunto que se les estaba planteando. Como ya hemos apuntados anteriormente, toda la actividad se realizó en equipos para incentivar el trabajo en grupo y se les entregó un dossier a cada uno de estos grupos para que apuntaran por escrito en él todos los datos obtenidos, sus opiniones, sus respuestas, etc. El documento recogía todas las fases de la actividad, así como una serie de preguntas para encauzar su labor de investigación:

[87] Enlace del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=0jYwW5LwCP0

[88] Enlace del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=oAQNT7Rc4V8

- ¿Qué es la Lista Roja del Patrimonio? ¿Qué edificios están dentro de ese listado?
- ¿Cuáles son los motivos que pueden provocar la destrucción del patrimonio?
- ¿Existen recursos o medios para impedir esa destrucción del patrimonio? ¿Cuáles son?
- ¿Qué dicen los expertos? Busca un artículo científico relacionado con la conservación o la recuperación del algún elemento de nuestro patrimonio.

Se pretendía que con esas preguntas los estudiantes reflexionaran sobre las actuaciones de los dirigentes en relación con la conservación del patrimonio. También tenían que desarrollar el espíritu crítico para meditar o valorar el papel que ellos y ellas tenían en la preservación de esos vestigios históricos.

3.2. Segunda sesión de clase

Durante la segunda sesión de clase los estudiantes tenían que reflexionar y buscar información sobre los cuatro puntos de la investigación que debían realizar. Cada grupo respondió a las preguntas planteadas en el dossier. Antes de eso, los miembros de los grupos tenían que repartirse las tareas y debían acordar una serie de normas para su adecuado funcionamiento. Se permitía el libre empleo de teléfonos móviles u ordenadores que facilitasen esa búsqueda de información. Esa labor de investigación fue fundamental para que los discentes aprendieran a seleccionar y a analizar los datos que se podían encontrar en Internet, así como a contrastar esa información con la realidad y a desarrollar una opinión crítica sobre los asuntos tratados.

De esa manera, los datos obtenidos debían de ser analizados y anotados en el dossier que tenía cada grupo. Además, sus componentes tuvieron que formular una serie de conclusiones y responder así al problema planteado al inicio de la actividad: ¿cuáles son las consecuencias del deterioro de nuestro patrimonio y qué podemos hacer nosotros como docentes para evitarlo? Asimismo, elaboraron una presentación que

acompañase a la exposición del trabajo realizado por cada uno de los grupos. Para dicha exposición, podían emplear el tipo de material que considerasen más oportuno.

3.3. Tercera sesión de clase

La siguiente fase de la actividad consistió en la puesta en común por grupos después de haber terminado con la tarea de investigación. Este intercambio de ideas, la exposición de las reflexiones grupales y el hecho de compartir los datos obtenidos de la investigación fueron fundamentales para conocer las diversas visiones que tenían los alumnos y las alumnas sobre una misma realidad (Finkel, 2008). La intervención de cada grupo tuvo que ajustarse a un límite de tiempo impuesto por el docente. Por último, tras las exposiciones orales de todos los compañeros y las compañeras de clase, se llevó a cabo una síntesis de las ideas principales obtenidas en cada una de las intervenciones y se formularon las conclusiones finales a nivel grupal, incentivando la participación de todos los discentes.

3.4. Evaluación de la actividad

En la evaluación de esta propuesta se tuvieron en cuenta todas las fases, por lo que fue imprescindible la observación y el seguimiento del profesor al trabajo realizado por los alumnos y las alumnas. El docente anotó todos los datos que consideraba fundamentales de cara a la evaluación para comprobar que se habían alcanzado los objetivos que se pretendían. Al mismo tiempo, se tuvo presente siempre una rúbrica tanto del trabajo escrito (dossier) como de la exposición oral. Dicha rúbrica era pública para que el alumnado la pudiera consultar con el fin de conocer todos los criterios de evaluación. De ese modo, conocían de primera mano qué era lo que tenían que aprender y cómo se iba a valorar el trabajo que iban a realizar (Sánchez-Santamaría y Boroel Fernández, 2018). La participación en clase, la originalidad de los materiales creados para la exposición, el correcto empleo de las TICs, la pulcritud a la hora de redactar por escrito y la forma de expresarse en público fueron algunos de los aspectos tenidos en cuenta. Se pretendía así que la evaluación fuera formativa con el claro objetivo de "aprender más y mejor" (Rivero y

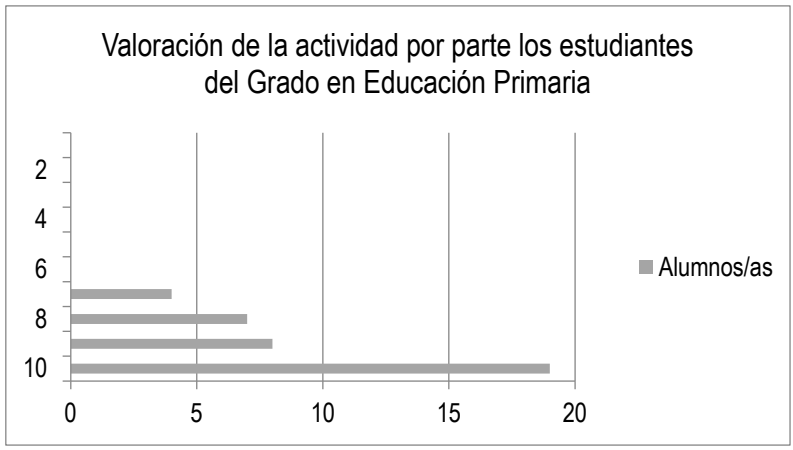
Porlán, 2017, p. 74). Por último, se les animó a autoevaluarse y, a su vez, a evaluar a sus propios compañeros y compañeras.

4. RESULTADOS

Los trabajos realizados por el alumnado tuvieron por lo general un alto nivel académico y científico. Por citar uno de ellos, hubo un grupo de estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que realizó una ruta por la actual ciudad de Sevilla repasando algunos de los casos donde pudieron denunciar los daños causados al patrimonio durante las últimas décadas. Para ello crearon un vídeo a modo de informativo de los años sesenta o setenta en blanco y negro. En esa especie de noticiario abordaron, entre otros ejemplos, la destrucción del bello Palacio del Marqués de Palomares del Río durante la década de los años setenta para construir el edificio que alberga actualmente al Corte Inglés de la conocida Plaza del Duque en Sevilla.

A través de un cuestionario final realizado a los alumnos y a las alumnas, se pudo saber que las valoraciones generales sobre la actividad puesta en práctica fueron muy positivas. Los estudiantes se mostraron partidarios de la realización de otras propuestas semejantes empleando una metodología basado en el aprendizaje por problemas. El 100% del alumnado indicó que la metodología utilizada era atrayente e incentivaba el interés por la materia. Al mismo tiempo, afirmaron que la pondrían en práctica en el futuro cuando se convirtieran en docentes. El mismo porcentaje consideró que el tema de investigación era bastante interesante e importante para desarrollar una actividad de este tipo. A continuación se incluye un gráfico donde se puede observar la valoración de la actividad por parte de las alumnas y los alumnos del Grado en Educación Primaria.

GRÁFICO 2. *Valoración de la actividad por parte de las alumnas y los alumnos del Grado en Educación Primaria*



Fuente: elaboración propia.

Al desglosar los porcentajes, el 50% de los estudiantes otorgó la puntuación de 10 a la actividad sobre el patrimonio. Seguidamente, un 21,1% de ellos opinó que la propuesta descrita en estas páginas merecía un 9. Otro 18,4% de los alumnos y de las alumnas decidió concederle a la actividad una calificación de 8. Por último, un 10,5% de ellos asignó la puntuación de 7 a la tarea que habían realizado. Además, hay que indicar que las calificaciones grupales de los trabajos presentados fueron bastante positivas y todos los equipos obtuvieron buenos resultados.

Si nos atenemos a los resultados, la propuesta didáctica descrita ha permitido que los alumnos y las alumnas hayan afianzado mejor sus conocimientos. Además, se ha fomentado la utilización de las nuevas tecnologías para desarrollar así la competencia digital tan importante en sus futuros oficios. Asimismo, han ejercitado las destrezas sociales al trabajar en grupo y, en definitiva, les ha servido para prepararse para el futuro, afrontando un problema real.

5. DISCUSIÓN

Como fruto de la unión entre la educación y el patrimonio surge la expresión de "Educación Patrimonial" (Fontal, 2003, pp. 86-92). En los

últimos años se ha desarrollado una multitud de proyectos docentes que han tenido el objetivo de incentivar esta Educación Patrimonial como un reto educativo. De esa manera, podemos encontrar propuestas que abarcan todos los niveles, desde la Educación Infantil, pasando por la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, hasta llegar al Bachillerato e incluso a la Universidad (Fontal Merillas, 2016; Jiménez-Palacios y Cuenca López, 2017; Gil et al., 2018; Mesa Raya y Álvarez-Rodríguez, 2022). Muchas de estas actividades innovadoras se han centrado acertadamente en el estudio del entorno que rodea a los alumnos y a las alumnas como la mejor manera para que lo conozcan, puedan apreciarlo y valorarlo. Asimismo, un importante número de investigadores e investigadoras han colocado su foco de atención en la Educación Patrimonial y en cómo se forma a los futuros docentes en ella, cuáles son los conocimientos que estos tienen y cuáles son los problemas que se detectan en su formación (Ávila y Duarte, 2014; Ávila y Duarte, 2015).

Del mismo modo, los museos han creado también sus propuestas didácticas, las cuales deberían ser tenidas en cuenta por los docentes como otro tipo de fuente muy rica de recursos e ideas innovadoras (Allard y Boucher, 2006; Calaf, 2009, pp. 159-160). La colaboración entre unos profesionales y otros daría lugar a un enriquecimiento aún mayor de cara a fomentar esta Educación Patrimonial. De esa forma, tanto la didáctica patrimonial que se desarrolla en el ámbito educativo como la didáctica promovida por otras instituciones pueden y, según muchos expertos en la materia, tienen que complementarse. Las visitas culturales, siempre planificadas no como salidas recreativas, sino como experiencias didácticas, deben ser contempladas como iniciativas fundamentales para la Educación Patrimonial. El docente debe organizarlas con una finalidad didáctica que incluya una preparación previa de los alumnos y de las alumnas antes de la visita, así como la realización de actividades tras dicha visita (Ávila, 2003; Trelles de Aragón et al., 2014). Estas experiencias generan un enriquecimiento cultural muy destacado entre el alumnado y se incide así en el compromiso de este con el medio que le rodea (Vallès y Pérez, 2012). La educación no reglada, dirigida a través de instituciones públicas o privadas, a veces promueve más la realización de actividades de este tipo que los propios centros educativos, por

lo que es necesario formar a nuestro alumnado, futuros docentes, para que cambien esa tendencia, para que exista una mayor iniciativa desde los colegios e institutos y para fomentar una estrecha colaboración entre las partes (Guillén Peñafiel y Hernández Carretero, 2017).

En relación con la Educación Patrimonial, debe considerarse necesaria esta implicación, sobre todo en la fase formativa en la que se encuentran los alumnos y las alumnas universitarios, ya no solamente como los ciudadanos y las ciudadanas que son, sino como futuros docentes. Ellos y ellas se convertirán en sujetos fundamentales del sistema educativo. Se busca así generar en el alumnado una ciudadanía activa para que sea capaz de ser consciente del significado que tiene el patrimonio (Delgado-Agarra y Cuenca López, 2020). Los contenidos de carácter actitudinal se consideran esenciales para alcanzar este compromiso con respecto a los bienes patrimoniales (Fernández, 2005). Asimismo, se pretende crear con este tipo de propuestas un escenario de reflexión y espíritu crítico sobre los temas abordados, incentivando el debate y el intercambio de opiniones e ideas. La propuesta descrita aquí contribuye al desarrollo de las conocidas "competencias docentes", entre las que se incluye la "competencia metodológica", muy necesaria en esta fase de formación con el fin de enriquecer todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Rodríguez, 2014, p. 310).

En esta actividad se abordó el asunto del cuidado y respeto del patrimonio cultural. No obstante, también se ha querido poner el foco de atención en la preservación del patrimonio natural, así como del conocido como patrimonio inmaterial. Sobre el último podemos indicar la importancia que tienen las tradiciones y las costumbres como algo que igualmente hay que conservar. Precisamente, la UNESCO se encarga de la protección tanto del patrimonio material como del inmaterial. De esta forma, el patrimonio también lo forman los valores, las creencias e incluso las tradiciones que dan lugar a la generación de unas identidades individuales y colectivas (Cuenca, 2014). Por último, hay que indicar que propuestas como estas contribuyen a difundir la idea del respeto al patrimonio y a la diversidad cultural, incidiendo en su riqueza y en la igualdad de las personas, mensajes que a veces quedan olvidados cuando solamente se atiende a los contenidos academicistas (Cuenca, 2014).

6. CONCLUSIONES

Una actividad de este tipo permite desarrollar un aprendizaje significativo y constituye un incentivo para fomentar la autonomía del estudiante ante ciertos problemas o retos. De esta manera, el discente adquiere nuevos conocimientos, modifica los que tenía ya anteriormente y los interrelaciona. Además, se produce una mejora en la toma de decisiones por parte del alumnado, se fomenta la capacidad de análisis y se potencia la responsabilidad. Asimismo, esta actividad resulta motivadora y les prepara para el futuro. Por último, a través de la investigación que tienen que realizar, se consigue el desarrollo de la competencia digital, empleando las TIC y favoreciendo la capacidad de búsqueda y de selección de información, así como el desarrollo del espíritu crítico. De ese modo, podemos afirmar que una actividad sobre el patrimonio en peligro tiene múltiples beneficios para los estudiantes y para la sociedad en general, por lo que merece ponerse en práctica para desarrollar un alto nivel de concienciación sobre la conservación y el respeto al legado patrimonial que nos dejaron las generaciones pasadas. Nuestra misión es preservar y salvaguardar ese legado para las generaciones del futuro.

7. REFERENCIAS

Allard, M. y Boucher, S. (2006). Eduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale. Editions Hurtubise.

Ávila, R. M. (2003). Función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 9(36), 36-46.

Ávila, R. M. y Duarte, O. (2014). Mi patrimonio, mi museo. Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado en Educación Infantil, en J. Pagès y A. Santisteban (eds.), 25 años de investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro, II (pp. 371-378). AUPDCS/Servei de Publicacions UAB.

Ávila, R. M. y Duarte, O. (2015). De cómo hacer visible el patrimonio cultural en el curriculum. Un ejemplo de desarrollo profesional, en A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchita (eds.), Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos

para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 419-428). AUPDC/Universidad de Extremadura.

Briasco, I. (2014). El desafío de emprender en el siglo XXI: herramientas para desarrollar la competencia emprendedora. Narcea.

Calaf, R. (2009). Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos. Trea.

Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en educación obligatoria. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2, 37-45.

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo, 19(1), 76-96.

Delgado-Agarra, E. J. y Cuenca-López, J. M. (2020). Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education. IGI Global.

Fernández, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. Investigación en la Escuela, 56, 7-18.

Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Trea.

Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. Arte, individuo y sociedad, 28(1), 150-120.

Gabardón de la Banda, J. F. (2007). Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo, en R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (eds.), Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización (pp. 427-435). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Gil, C., Pena, J., Agua, F., García-Heras, M. y Villegas, M. A. (2018). Diseño y ejecución de un proyecto didáctico sobre la conservación del patrimonio cultural para la educación previa a la universidad. Ensayos, 33(2), 161-180.

Gómez, C. J. y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar Ciencias Sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. Revista de docencia universitaria, 12(2), 307-325.

Guillén Peñafiel, R. y Hernández Carretero, A. M. (2017). La Educación Patrimonial fuera de las aulas: el caso de Mérida (Extremadura), en R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (eds.), Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 400-411). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Jiménez-Palacios, R. y Cuenca López, J. M. (2017). La presencia del patrimonio en los videojuegos. Nuevas perspectivas para la Educación Patrimonial, en R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (eds.), Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 422-431). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Lavado, P. J. (2003). ¿Qué es Patrimonio? Educar para conservar y proteger, en E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (eds.), El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 21-30). AUPDCS.

Mesa Raya, A. B. y Álvarez-Rodríguez, D. (2022). Educación patrimonial en la Educación Primaria. Proyecto "Nuestro Patrimonio", en D. Álvarez-Rodríguez, O. Fontal Merillas, J. Mañero y R. Marfil-Carmona (coords.), Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural (pp. 16-32). Dykinson.

Reimóndez Becerra, M. C. (2022), Conservación integral: características de una conservación del patrimonio para el desarrollo sostenible, en D. Álvarez-Rodríguez, O. Fontal Merillas, J. Mañero y R. Marfil-Carmona (coords.), Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural (pp. 212-226). Dykinson.

Sánchez-Santamaría, J. y Boroel Fernández, B. I. (2018). Función pedagógica de las rúbricas de evaluación en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso en la educación superior, en C. López-García y J. Mando (eds.), Transforming education for a changing world (pp. 147-158). Adaya Press.

Trelles de Aragón, C., Elías de Gullman, C. y Aguirre Manrique, D. (2014). Las visitas culturales: mucho más que un encuentro con el patrimonio, en O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria y L. Martín (eds.), Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (pp. 1239-1248). IPCE/OEPE.

Vallès, J. y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro! Aula de Innovación Educativa, 20(208), 14-17.

Zabala, M. E. y Roura, G. I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, 11, 233-261.

EL USO DE LA RED SOCIAL INSTAGRAM EN UNA ASIGNATURA DE HISTORIA

FRANCISCO CIDONCHA REDONDO
Escuela Universitaria de Osuna – Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos tras el uso de una red social en las clases de Historia durante una buena parte del curso 2021/22. Esta experimentación se llevó a cabo entre los alumnos y las alumnas de la asignatura de "Fundamentos de Historia. Historia de España", perteneciente al segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla). Dicha asignatura es de carácter obligatorio y aborda la evolución histórica de la Península Ibérica, desde la Protohistoria hasta la actualidad. El temario se centra principalmente en los territorios que posteriormente conformarán la actual España. La asignatura equivale a seis créditos dentro la planificación de este grado universitario, se imparte en el segundo cuatrimestre y tiene tanto sesiones de clases prácticas como teóricas. El grupo está compuesto por setenta estudiantes, todos ellos jóvenes de entre diecinueve y veinticinco años de edad, existiendo en su conjunto una mayor proporción de mujeres que de hombres.

El uso de las redes sociales se puede poner en práctica en cualquier materia del sistema educativo y, personalmanente, lo considero beneficioso también para otras etapas como la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato. Esta afirmación se basa en el hecho de que los jóvenes son los usuarios que acceden con más frecuencia a las redes sociales. La utilización de recursos que forman parte de su vida cotidiana favorece el interés de los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alonso y Muñoz, 2010). De esa manera, Instagram puede ser una

herramienta complementaria de aprendizaje bastante útil para sacarle el máximo partido a la asignatura de Historia.

2. OBJETIVOS

Esta iniciativa, al igual que otras similares, pretende cambiar el concepto previo que tienen los alumnos y las alumnas con respecto a las asignaturas de Humanidades, tales como la Historia o la Historia del Arte, entre otras muchas. Estas materias suelen provocar diferentes tipos de sentimientos entre los estudiantes que las cursan no solamente en la etapa universitaria, sino en todos los niveles del sistema educativo. La metodología tradicional empleada habitualmente por los docentes ha influido mucho en el desinterés que manifiesta una buena parte del alumnado frente a estas asignaturas. De ese modo, algunos estudiantes se muestran apáticos en las sesiones de clase de todas estas disciplinas y se constata la existencia de una serie de prejuicios negativos ya generados en las anteriores etapas educativas, las preuniversitarias, debido a las malas experiencias vividas. Sin embargo, hay que indicar también la presencia habitual de otros alumnos y alumnas interesados no solamente por la materia impartida, sino por aprender más sobre determinados aspectos tratados en ella. Las ansias de este grupo por conocer más acerca de la asignatura contrastan sorprendentemente con la apatía y el desinterés manifestados por otro sector de los estudiantes.

Ante esta situación, se hace necesaria la intervención de los docentes para poner en práctica determinadas propuestas didácticas encaminadas a fomentar el interés del alumnado y captar su atención a través del empleo de una metodología activa. Eso supone una mayor participación del estudiantado, lo cual se considera fundamental, junto con el desarrollo de un aprendizaje autónomo. Se entendió que el uso de las redes sociales podría constituir la base para una de estas experimentaciones, ya que se adaptarían muy bien como herramientas didácticas a nuestras necesidades educativas. El objetivo de este estudio es demostrar las ventajas del empleo de esas redes sociales, concretamente Instagram, para la enseñanza de la Historia. Al mismo tiempo, se incide en la idea de la importancia de una educación en el buen uso de estas aplicaciones para que

nuestros alumnos y alumnas puedan sacarles el máximo partido y rendimiento. También abordaremos algunas desventajas sobre el uso de las redes, pero podremos comprobar cómo estas últimas son menores que los beneficios derivados de su utilización en nuestras clases.

3. METODOLOGÍA

A lo largo del curso 2021/2022 se han llevado a cabo una serie de actividades donde se ha puesto en práctica una metodología activa en la que el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente actúa de guía en ese camino hacia los objetivos que se pretenden alcanzar. La introducción de las redes sociales en estas actividades ha conseguido captar aún más la atención del alumnado, demostrando así un mayor interés en esas tareas. A través del trabajo en equipo, ellos y ellas han publicado el resultado de sus investigaciones sobre diferentes temas y han comprendido que la divulgación es una parte fundamental que no siempre se tiene en cuenta en la docencia.

Conociendo las preferencias de la mayor parte de los discentes, la red social elegida para esta experimentación fue Instagram. Dicha red social es bastante popular en la actualidad entre los jóvenes que tenemos en nuestras aulas. Se creó en los Estados Unidos en torno al año 2010 y constituye una aplicación donde los usuarios pueden compartir imágenes, comentarios, vídeos, etc. Pocos días después de iniciarse el curso 2021/2022 se creó un perfil nuevo destinado a poner en práctica ese uso de las redes sociales en la enseñanza. Se eligió el nombre de la asignatura para el perfil: *@fundamentoshistoria*. A continuación, se insertaron diversos datos en el tablón de la cuenta para realizar una descripción detallada sobre la finalidad de nuestro perfil de Instagram. De ese modo, se incluyó el nombre completo de la asignatura, el grado universitario donde se imparte, así como el centro universitario al que pertenecen los alumnos y las alumnas. Además, se emplearon diferentes iconos para ilustrar o acompañar a esa información y hacerla más atractiva a los futuros usuarios y usuarias. Además, se decidió seleccionar como imagen de perfil una fotografía que mostraba una panorámica del patio del edificio principal de la Escuela Universitaria de Osuna.

Uno de los puntos que generó más dudas al comienzo de la experimentación estuvo relacionado con la privacidad del perfil. Se tuvo en cuenta la idea de Hütt (2012) sobre las redes sociales como espacios donde interectúan individuos con intereses comunes, por lo que se consideró que los futuros visitantes del perfil serían personas más o menos interesadas por la Historia o por la forma en la que desarrollaríamos la docencia en nuestra asignatura. Por ese motivo, finalmente se decidió que el perfil fuera público, es decir, abierto a cualquier tipo de usuario que quisiera acceder a él de forma libre al interesarse por sus contenidos y con la posibilidad de no tener que hacerse seguidor obligatoriamente de la cuenta. Así, también se respetaba el derecho a la privacidad de todos aquellos estudiantes que no quisieran convertirse en seguidores o seguidoras de la cuenta de la asignatura. No obstante, muchos de ellos voluntariamente y libremente decidieron comenzar a seguir el perfil para estar pendientes de las publicaciones del profesor y del resto de noticias vinculadas con los diversos aspectos tratados a lo largo de la materia. Debido al carácter público de la cuenta, todo el contenido era susceptible de ser visitado y comentado, por lo que se contribuía así a la conocida como "transferencia del conocimiento" desde nuestro ámbito universitario a otros sectores de la sociedad. Con ello se facilitaba el acceso de diferentes tipos de personas a los temas investigados por el alumnado durante el curso. Igualmente, las publicaciones subidas a Instagram podían ser compartidas tanto por los propios estudiantes como por otros individuos interesados en los aspectos abordados, promoviendo así la difusión de los trabajos realizados en clase. Al mismo tiempo, se informó a los responsables de la Escuela Universitaria de Osuna de la existencia de esta iniciativa con el objetivo de que pudiera ser anunciada en el perfil de Instagram de este centro universitario. De esa forma, se pudo aprovechar también todos los beneficios que la utilización de las redes sociales ofrece a los centros educativos, vinculando nuestro perfil con la cuenta institucional (Álvarez-Álvarez y Pulido-Álvarez, 2022). Ello contribuía aún más a difundir la existencia de un perfil dedicado a la asignatura, por lo que también comenzaron a seguir nuestra cuenta algunos estudiantes y profesores de otras materias e incluso de otros grados universitarios.

3.1. Actividad: "Mujeres en la Historia de España"

La primera actividad que se puso en práctica fue la denominada "Mujeres en la Historia de España", realizada entre finales del mes de enero y principios del mes de marzo del curso 2021/2022. Los estudiantes tuvieron que llevar a cabo un trabajo de investigación sobre la vida y el legado de una serie de mujeres que fueron fundamentales por diferentes razones en la Historia de España. Estas féminas pertenecían a todas las épocas desde la Antigüedad hasta nuestros días. Podemos citar algunos ejemplos como Isabel, la Católica, Carolina Coronado, Victoria Prego, Santa Teresa de Ávila, Clara Campoamor o Acilia Plecusa, entre otras muchas. Mediante la puesta en práctica de una metodología basada en el conocido como aprendizaje colaborativo, los alumnos y las alumnas, organizados en grupos, adquirieron los conocimientos y se acercaron a la vida de todas estas mujeres a través de la investigación que llevaron a cabo sobre cada una de ellas. Asimismo, compartieron sus trabajos en Instagram, interactuaron y alcanzaron el objetivo propuestos para esta actividad.

La difusión de los trabajos de investigación a través de publicaciones en nuestra red social constituyó una fase destacada del proceso. El alumnado tenía que buscar, recopilar, seleccionar y, por último, analizar todos los datos que iban a publicarse sobre cada una de estas mujeres en el perfil de la asignatura. De esa manera, se tuvo en cuenta la capacidad de selección de la información o la redacción del texto, así como la elección del material gráfico que debía de acompañar al texto de la publicación. Además, los textos contaban con determinados hashtags (#) que ayudaron a dar una mayor publicidad o difusión a los contenidos generados con la intención de que tuvieran un mayor alcance entre los usuarios de Instagram.

3.2. Actividad: "La sociedad romana"

Durante el mes de marzo, otra de las actividades realizadas fue conocida como "La sociedad romana", relacionada con uno de los apartados del tema sobre "La Hispania romana". Los estudiantes tuvieron que realizar una serie de trabajos de investigación sobre diferentes aspectos de la

vida cotidiana de esta sociedad antigua. De nuevo, ellos tuvieron que investigar sobre los temas propuestos por el profesor y seleccionar la información que consideraban oportuna para publicarse en la cuenta de la asignatura. De esa manera, se encargaron de abordar aspectos como, por ejemplo, las características de las casas romanas (la *domus* y la *insula*), la vida del legionario, la configuración y la organización de las ciudades, la alimentación en época romana, la situación de la mujer y su papel en la sociedad, el trato a los esclavos, la vida en las zonas rurales, etc. Al igual que en la anterior actividad, las publicaciones contaban con unas pequeñas presentaciones donde se desarrollaba la explicación de cada apartado con una serie de imágenes y de textos.

3.3. El uso de los "stories" o "historias" en Instagram

A su vez, se crearon publicaciones no permanentes, conocidas como "stories" o "historias", que estaban disponibles durante un periodo de veinticuatro horas en la cuenta. Posteriormente, se aprovechó la posibilidad que ofrece Instagram de poder guardar en el perfil esas publicaciones no permanentes con la finalidad de poder ser consultadas de nuevo y en cualquier momento por los visitantes de la cuenta. El objetivo que se perseguía con ellas era llamar la atención de los seguidores e invitarles a interesarse por las nuevas entradas publicadas cada día. Para ello se empleaban imágenes, música de ambiente relacionada con las publicaciones y, en ocasiones, los propios alumnos y alumnas crearon una serie de preguntas tipo test sobre determinados aspectos tratados en la asignatura para que los usuarios de la cuenta pudieran responder a ellas.

Durante el mes de abril, los alumnos y las alumnas organizaron una serie de talleres con motivo de la "Semana Cultural de la Escuela Universitaria de Osuna". Estos talleres estaban destinados a la realización de actividades de diversa tipología que tenían como destinatarios a los estudiantes de quinto curso de Educación Primaria de todos y cada uno de los centros educativos ubicados en la localidad. En estos talleres pudieron disfrutar de una primera toma de contacto con el alumnado y con el oficio que ejercerán en el día de mañana como futuros docentes. Desde la cuenta de Instagram se le dio publicidad a todas estas actividades relacionadas con la asignatura. Además, se inluyeron imágenes de los

talleres realizados en los “stories” o “historias” que, tras las veinticuatro horas desde su publicación, se guardaron en el perfil.

Al mismo tiempo, se aprovecharon estas publicaciones no permanentes para incentivar el interés del alumnado por determinadas cuestiones abordadas en clase durante el día a día. Por ejemplo, en una de las sesiones de clase se trató el reinado de Carlos III (1759-1788), centrándonos, entre otros aspectos, en las reformas realizadas por este rey en Madrid con el objetivo de embellecer y reorganizar la capital. Se indicó que la Puerta de Alcalá había sido uno de los monumentos construidos por el rey Carlos III y se hizo alusión a la famosa canción que lleva por título “La Puerta de Alcalá” (lanzada en 1986 y popularizada por los cantantes Ana Belén y Víctor Manuel). Sin embargo, por motivos de edad seguramente o por sus gustos musicales, muchos de los alumnos y de las alumnas no conocían dicha canción, por lo que se compartió la imagen de este destacado monumento madrileño en la cuenta de Instagram, junto con el retrato del rey a caballo y acompañando la publicación con esa conocida canción.

Asimismo, diversas efemérides importantes se recordaron a lo largo del curso, como, por ejemplo, el denominado “Día del Libro” (23 de abril). También se compartieron noticias interesantes que aparecían en la prensa local, nacional e internacional, sobre asuntos que estaban relacionados con el temario de la asignatura. Se puede citar el caso del artículo periodístico que anunciaba el sorprendente hallazgo de una necrópolis antigua en la ciudad de Osuna, noticia que causó bastante expectación a nivel local y regional por su importancia. Por último, esta cuenta de Instagram sirvió igualmente para anunciar determinadas actividades que se iban a desarrollar próximamente en las clases. Entre ellas se puede destacar la puesta en práctica de un juego didáctico para repasar la cronología de diversos acontecimientos históricos. Dicho juego lleva por nombre “Ludus Temporis” y ha sido creado por los profesores del Departamento de Historia Antigua donde se inserta la docencia de esta asignatura en la Universidad de Sevilla, así como los de la Escuela Universitaria de Osuna.

4. DISCUSIÓN

Actualmente vivimos en una época que ha sido denominada como la "era de la hiperconectividad", dando lugar a la existencia de estudiantes que están en estrecho contacto con las nuevas tecnologías casi desde el mismo momento de su nacimiento. Algunos investigadores e investigadoras han empleado la expresión "nativos digitales" para calificar a los alumnos y a las alumnas que hoy en día se encuentran en las aulas. Además, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ha ido incorporando poco a poco en el sistema educativo en todos los niveles facilitando una mayor accesibilidad a una gran cantidad de información por parte del profesorado y del alumnado (Hernández, 2017).

Entre los diversos usos existentes, muchas personas emplean Internet para visitar sus perfiles en redes sociales, sobre todo entre aquellos y aquellas jóvenes que se encuentran en plena adolescencia, etapa en la que tanto ellos como ellas suelen comenzar a tener su propio teléfono móvil (Ballesteros y Picazo, 2019). Precisamente, la crisis sanitaria causada por la pandemia de la COVID-19 a partir del año 2020 ha provocado un aumento aún mayor del uso de las TIC en el sistema educativo. Esa situación de crisis sanitaria tuvo también como consecuencia la introducción de unos cambios drásticos en la docencia universitaria no solamente en España, sino en todos los países afectados (Abu Talib et al., 2021; Greenhow et al., 2021). No obstante, esa necesidad ha acelerado la integración de las tecnologías en la práctica docente, sobre todo entre aquellos docentes que eran más reacios a ello.

Las redes sociales facilitan las relaciones virtuales entre personas, junto con el intercambio de datos o información, por lo que pueden constituir herramientas didácticas interesantes para los actuales profesores. Su uso en las aulas se manifiesta como un reto para los docentes de la conocida "era digital". Estas redes sociales no fueron creadas en su origen con una finalidad didáctica, pero poco a poco se están introduciendo en la enseñanza universitaria con diferentes objetivos y finalidades (Fondevila et al., 2015; Rodelo y Lizárraga, 2018; Matosas-López et al., 2021). Tal y como se ha llevado a cabo en la experimentación descrita aquí, el profesor debe controlar la red social para que su utilización siempre persiga

un fin académico. Sobre todo tras la situación provocada por la COVID-19, muchos docentes se han volcado en el empleo de las redes sociales como un lugar de encuentro para, entre otras cosas, intercambiar ideas o recursos didácticos con otros profesionales del mundo de la educación (Marcelo-García et al., 2022). De ese modo, muchos profesores han compartido en sus perfiles cómo es su metodología, las actividades que desarrollan en sus sesiones de clase o han ofrecido consejos y recomendaciones a otros para mejorar la práctica docente.

No son muchos los trabajos que se centran en el estudio del uso de Instagram desde un punto de vista didáctico si los comparamos con los existentes para otras redes sociales como, por ejemplo, Twitter o Facebook (Túñez-López y Sixto-García, 2012; Chawinga, 2017; Delgado-García et al., 2018; Carpenter et al., 2020; Higueras-Rodríguez et al., 2020; Froment et al., 2022). La finalidad que se le ha pretendido conceder a las diferentes redes sociales en un contexto educativo también ha variado de un lugar a otro. Un estudio ha revelado que una serie de alumnos y alumnas de Estados Unidos consideró que Twitter era una plataforma adecuada desde una perspectiva didáctica para interactuar y colaborar, mientras que otro grupo de estudiantes españoles manifestó que esta misma red social era idónea para la búsqueda de información, así como para compartirla al resto de los usuarios (Tur, Marín-Juarros y Carpenter, 2017). La experimentación que se está describiendo en estas páginas aúna tanto un pensamiento como el otro. Por un lado, se comparte la información que el alumnado ha obtenido a través de sus trabajos de investigación, y, por otro lado, se permite la interacción entre los usuarios a través de la posibilidad de generar un debate con los comentarios que se pueden realizar sobre cada una de las publicaciones de la cuenta. Como ya se ha apuntado anteriormente, otros estudios han defendido también el uso de la misma red social, Twitter, como plataforma donde los profesionales de la educación pueden ayudar o servir de apoyo a otros docentes y conseguir, de esa manera, cuantiosos beneficios para la práctica profesional (Greenhalgh et al., 2021). Volviendo a nuestro caso de análisis, la difusión de la cuenta de *@fundamentoshistoria* ha permitido que determinados profesores accedan a ella, se pongan en

contacto con el responsable de la misma e intercambien impresiones o ideas sobre cómo dar clase con una metodología innovadora.

Sin embargo, aunque el uso de las redes sociales presenta muchos beneficios, también se pueden encontrar problemas en su empleo en el ámbito docente. La llamada "brecha digital" puede afectar e incluso dificultar su uso, ya que en algunos países o en determinados centros educativos no existen los dispositivos necesarios para ello (Scheerder et al., 2017; Lloyd, 2020; Gómez Navarro y Martínez Domínguez, 2022). Dentro de ese término no solamente se incluye la ausencia de los dispositivos tecnológicos, sino también la falta de habilidades digitales para hacer un buen uso de estos (Hargittai, 2005). Para solventar esa "analfabetización digital" se considera necesario enseñar al alumnado en un correcto uso de las TIC desde los niveles educativos inferiores. Uno de los objetivos de esta "alfabetización digital" tiene que ser el desarrollo del espíritu crítico a la hora de enfrentarse a una búsqueda de información en Internet o al leer una noticia de algún portal online o de una red social, siendo importante descartar las denominadas "fake news" o "noticias falsas" e incentivando la comprobación de la veracidad de determinos datos (McDougall et al., 2019).

Además, hay que intentar prevenir el abuso del empleo de las redes sociales en esa educación que tiene como finalidad el uso adecuado de las TIC. Algunos investigadores e investigadoras han propuesto la denominada "dieta digital" para evitar un uso obsesivo y descontrolado de las tecnologías por parte de los jóvenes, ya que esto puede influir de manera decisiva en el redimiento académico (Pari, 2019; González Cortés et al., 2020; Dans-Álvarez de Sotomayor et al., 2022). Esa adicción a las redes sociales hay que controlarla para que no afecte seriamente a los jóvenes y no tan jóvenes, también es un problema entre los adultos, evitando así que esa dependencia pueda influir negativamente en las relaciones interpersonales o en el éxito académico.

A pesar de esos inconvenientes, los beneficios derivados del uso de las redes sociales son aún mayores y se reflejan en los resultados obtenidos. Asimismo, otros profesionales de la educación también han demostrado que las redes sociales no solamente despiertan el interés del alumnado, sino que también lo mantienen vivo a lo largo del curso (Gewerc-Barujel

et al., 2014). Además, hay que destacar el carácter divulgador que se le puede otorgar a una cuenta como la descrita aquí para compartir los contenidos de la asignatura, así como los resultados de las investigaciones que realizan los estudiantes, incidiendo así en ese papel protagonista que ellos tienen al poner en práctica la metodología que ya se ha descrito en el punto anterior. Al mismo tiempo, el uso de las redes sociales permite desarrollar la denominada "competencia digital" y se incentiva así el buen uso de las TIC entre los alumnos y las alumnas.

5. RESULTADOS

Los resultados de una serie de encuestas realizadas antes y después de la realización de las actividades descritas han demostrado el grado de satisfacción del alumnado. El cuestionario previo sirvió para conocer las opiniones personales de los estudiantes, así como sus intereses. Al preguntar por el uso de las redes sociales, el 96,9% del alumnado indicó que sí las usaba en su día a día. Igualmente, un 98,4% de los estudiantes expresó la opinión de que sí consideraban interesante emplearlas asociadas a la enseñanza de la asignatura. A su vez, se les preguntó por las redes sociales que más usaban en su vida cotidiana. La gran mayoría indicó que empleaban en primer lugar Instagram, por delante de otras como Twitter, Facebook o TikTok. A diferencia de lo que ocurre en este grupo de alumnos y alumnas, otros estudios científicos indican que la red social más popular durante los últimos años entre el estudiantado ha sido Facebook, seguida de otras como Instagram o Twitter (Álvarez-Álvarez y Pulido-Álvarez, 2022).

Al finalizar el curso, se volvió a realizar un cuestionario final. El 100% de los estudiantes afirmó que había accedido a la cuenta de la asignatura en Instagram y muchos de ellos eran seguidores del perfil. La totalidad del alumnado, otro 100% de ellos, defendió el uso positivo de las redes sociales asociadas a la actividad docente. Asimismo, se incluyeron sugerencias y recomendaciones de los propios estudiantes al profesor, las cuales siempre deben ser tenidas en cuenta para localizar posibles fallos o errores que sean susceptibles de cambiarse de cara a los próximos cursos. No podemos olvidar que estamos ante herramientas que forman

parte de la vida diaria de nuestros alumnos y alumnas, por lo que es interesante también conocer sus opiniones al respecto.

Por último, tanto los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación de todos sus trabajos, así como sus opiniones personales confirmaron que la experiencia del uso de las redes sociales en clase fue positiva, por lo que se repetirá en los próximos cursos, aprendiendo de los errores cometidos e incidiendo también en los aciertos. A través de la observación del docente y de los resultados positivos de los estudiantes, se puede afirmar que se ha incrementado el interés y la participación en la asignatura con respecto a cursos anteriores.

6. CONCLUSIONES

El uso de la red social Instagram asociada a la realización de determinados trabajos grupales de la asignatura "Fundamentos de Historia. Historia de España" ha favorecido el desarrollo de las relaciones sociales entre los alumnos y las alumnas, ha fomentado la reflexión y el pensamiento crítico sobre los temas tratados en clase y ha incentivado la capacidad de síntesis y de análisis de los datos que ellos y ellas tenían que publicar en Internet. Al mismo tiempo, con actividades de este tipo se ha conseguido el aumento de la participación del alumnado en clase al involucrarse de una forma más activa y mostrando un mayor interés por la asignatura. Además, su empleo ha contribuido a la divulgación de las investigaciones realizadas por los estudiantes, por lo que les hace ser protagonistas de todo este proceso. La iniciativa presentada aquí puede ser desarrollada en cualquier asignatura de la etapa educativa universitaria e incluso preuniversitaria, aunque sería recomendable llevarla a cabo en cursos de los niveles superiores, es decir, durante los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. Se ha demostrado que la introducción de las redes sociales en contextos educativos es fundamental en una actividad como la descrita aquí, ya que tiene en cuenta a la generación "nativa digital" a la que pertenece nuestro alumnado. Los docentes debemos ser conscientes de ello y tenemos que sacarles el máximo partido posible como otras herramientas más de nuestro oficio. Aunque parezca un verdadero desafío, los resultados

obtenidos son bastante positivos y contribuyen a divulgar el trabajo realizado por los alumnos y las alumnas al resto de la sociedad.

7. REFERENCIAS

Abu Talib, M., Bettayeb, A. M. y Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: systematic literature review. Education and Information Technologies, 26(6), 6719-6746. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1

Alonso, M. H. y Muñoz, A. B. (2010). Uso de las nuevas tecnologías en la docencia de Publicidad y Relaciones Públicas, en J. Sierra y J. Sotelo (eds.), Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de Ciencias de la Comunicación (pp. 348-358). Fragua.

Álvarez-Álvarez, C. y Pulido-Álvarez, V. (2022). Uso de redes sociales por los centros de Educación Secundaria. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 11(1). https://doi.org/1021071/edmetic.v11i1.13237

Ballesteros, J. C. y Picazo, L. (2019). Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD.

Carpenter, J., Tani, T., Morrison, S., y Keane, J. (2020). Exploring the landscape of educator professional activity on Twitter: An analysis of 16 education-related Twitter hashtags. Professional Development in Education, 48(2), 1-22. DOI: https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1752287

Chawinga, W. D. (2017). Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14(3). DOI: doi: 10.1186/s41239-017-0041-6

Dans-Álvarez de Sotomayor, I., Muñoz-Carril, P. C. y González-Sanmamed, M. (2022). Usos y abusos de las redes sociales por estudiantado español de Educación Secundaria. Revista Electrónica Educare, 26(3), 1-16. DOI: https://doi.org/10.15359/ree.26-3.20

Delgado-García, M., García-Prieto, F. J. y Gómez Hurtado, I. (2018). Moodle y Facebook como herramientas virtuales didácticas de mediación de aprendizajes: opinión de profesores y alumnos universitarios. Revista Complutense de Educación, 29(3), 807-827. DOI: doi: 10.5209/RCED.53968

Fondevila, J. F., Mir, P., Crespo, J. L., Santana, E., Rom, J. y Puiggròs, E. (2015). La introducción de Facebook en el aula universitaria en España: la percepción del estudiante. RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14(3), 63-73. DOI: https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.3.63

Froment, F., García-González, A. J. y Cabero, J. (2022). Relación de la red social Twitter con la credibilidad docente y la motivación del alumnado universitario. Comunicar. Revista Científica de Educomunicación, 71(20), 131-142. DOI: https://doi.org/10.3916/C71-2022-10

Gewerc-Barujel, A., Montero-Mesa, L. y Lama-Penin, M. (2014). Collaboration and social networking in higher education. Comunicar, 21(42), 55-62. DOI: doi: 10.3916/C42-2014-05

Gómez Navarro, D. A. y Martínez Domínguez, M. (2022). Uso del internet por jóvenes estudiantes durante la pandemia de la covid-19 en México. Paakar: Revista de Tecnología y Sociedad, 12(22), 1-25. DOI: http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a12n22.724

González-Cortés, E., Córdoba-Cabús, A. y Gómez, M. (2020). Una semana sin smartphone: usos, abuso y depedencia del teléfono móvil en jóvenes. Bordón. Revista de Pedagogía, 72(3), 105-121. DOI: http://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79296

Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M. y Russell, A. (2021). The influence of policy and context on teachers' social media use. British Journal of Educational Tecnology, 52, 2020-2037. DOI: doi:10.1111/bjet.13096.

Greenhow, C., Staudt, K. B. y Galvin, S. (2021). Inquiring tweets want to know: #Edchat supports for #RemoteTeaching during COVID-19. British Journal of Educational Technology, 52(4), 1434-1454. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.13097

Hargittai, E. (2005). Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. Social Science Computer Review, 23(3), 371-379. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439305275911

Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas. Propósitos y Representaciones, 5(1), 325-347.

Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M. y Pegalajar-Palomino, M. C. (2020). Analysis of Concepts of Active and Trainee Teachers. Education Sciences, 10(8), 1-16. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci10080200

Hütt, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. Reflexiones, 91(2), 121-128.

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19, en H. Casanova Cardiel (coord.), Educación y pandemia. Una visión académica (pp. 55-65). UNAM-IISUE.

Marcelo-García, C., Yot-Domínguez, C., Marcelo-Martínez, P., Murillo, P. y Mayor-Ruiz, C. (2022). No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación. Campus Virtuales, 11(2), 133-145. DOI: https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150

Matosas-López, L., Luzardo-Briceño, M., Aguilar-Jiménez, A. S. y Jaimes-Carrillo, L. (2021). Relaciones entre redes sociales y recursos digitales de instrucción en la universidad: comparativa España - Colombia. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 60, 77-93. DOI: https://doi.org/10.12795/pixelbit.77522

McDougall, J., Brites, M. J., Couto, M. J. y Lucas, C. (2019). Digital literacy, fake news and education. Culture and Education, 31(2), 203-212. DOI: https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603632

Pari Ccama, Y. (2019). Uso de los smartphone en las relaciones familiares en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 10(2), 151-159. DOI: https://doi.org/10.33595/2226-1478.10.2.387

Rodelo, J. A. y Lizárraga, J. (2018). Correlación del uso de redes sociales con el rendimiento académico de estudiantes de nivel superior. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 6, 62-67.

Scheerder, A., Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second and third level digital divide. Telematics and Informatics, 34(8), 1607-1624. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007

Tur, G., Marín-Juarros, V. y Carpenter, J. (2017). Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA. Comunicar, 51, 19-28. DOI: https://doi.org/10.3916/C51-2017-02.

Túñez-López, M. y Sixto-García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 41, 77-92.

MUJERES ROMANAS EN UNA LÍNEA DEL TIEMPO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE LA SOCIEDAD Y LA HISTORIA DE LA ANTIGUA ROMA

FRANCISCO CIDONCHA REDONDO
Escuela Universitaria de Osuna – Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta didáctica está dirigida a cualquier tipo de alumnado que curse asignaturas relacionadas con la Historia de la Antigüedad en general o con materias más especializadas con temarios donde la Historia de Roma ocupe un lugar destacado. No obstante, se puede adaptar a cualquier asignatura de Historia, teniendo siempre presente el nivel del estudiantado y su etapa educativa. De ese modo, podría ponerse en práctica también en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. La experiencia que se propone aquí está dirigida a los discentes de la asignatura "Fundamentos de Historia. Historia de España" del segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla. También se pondrá en práctica entre los alumnos y las alumnas de la asignatura "Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales: Historia, Geografía e Historia del Arte" en la modalidad específica de Ciencias Sociales del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas del mismo centro universitario.

Anteriormente, en el pasado curso 2021/2022, se realizó una actividad que llevó por título "Mujeres en la Historia de España" donde el uso de las redes sociales fue fundamental. Dicha experimentación didáctica obtuvo resultados muy positivos y muy buenas valoraciones. Se desarrolló como un trabajo de investigación y divulgación que tuvo mucha aceptación entre el alumnado. Por ese motivo, se pretende realizar otras

actividades semejantes como la propuesta didáctica descrita en estas páginas. Para ello, los estudiantes tratarán a mujeres de un periodo histórico concreto, originarias tanto de la Península Ibérica como de otras partes del mundo romano. Esta propuesta se centrará en las féminas que aparecen mencionadas en las fuentes escritas romanas de época antigua. De ese modo, para evitar la perpetuación de determinados patrones sexistas, los alumnos y las alumnas estudiarán diversos referentes históricos femeninos que habitualmente no han aparecido en los planes de estudio de las asignaturas durante las etapas educativas precedentes (Comas 1995).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es conocer el papel que desempeñó un número determinado de mujeres en la evolución histórica y en la sociedad de la antigua Roma. De esta manera, los alumnos y las alumnas podrán valorar la trayectoria de estas féminas, las cuales casi nunca han sido tratadas en los planes de estudios de las asignaturas universitarias, y mucho menos en las etapas educativas anteriores. Todas estas mujeres son dignas de ser estudiadas por un motivo o por otro, por lo que se considera necesario analizar la figura de cada una de ellas y divulgar el trabajo que el alumnado realice sobre las mismas para que sus nombres no caigan en el olvido.

Con esta actividad didáctica se pondrá el foco de atención en todo tipo de féminas, tanto las que pertenecieron a las élites sociales como aquellas otras que formaban parte de los grupos más humildes de la sociedad. Al mismo tiempo, se incluyen aquí a otras féminas cuya existencia real no está confirmada (como Hersilia o Tarpeya), pero que aparecen como las protagonistas de leyendas que nos ayudan a conocer cuáles eran las características principales del estereotipo femenino en la época. Las conocemos a todas ellas gracias a las fuentes escritas de diversa tipología: literarias, epigráficas, papirológicas, etc. Con esta propuesta se busca que el estudiantado sepa valorar el papel que todas estas mujeres tuvieron en la sociedad romana.

Por último, uno de los puntos fuertes de esta intervención didáctica será el necesario fomento de la igualdad de género. Se reflexionará así sobre el por qué estas féminas apenas han sido tratadas por los investigadores hasta hace unas pocas décadas, qué tipo de marginación sufrieron en época romana, cómo intentaron visibilizarse a pesar de esa discriminación y qué dicen los diferentes testimonios escritos sobre ellas. Se pretende así que el alumnado reflexione sobre este asunto y desarrolle el espíritu crítico. Aunque la situación está cambiando, solamente hay que hacer un breve repaso a los libros de textos de hace unos años para comprobar el escaso interés que existía por el estudio de la mujer en las diferentes etapas históricas. Además, cuando aparecía la mujer tanto en los textos como en las ilustraciones, normalmente se reproducían los típicos estereotipos de género que han influido mucho en los estudios históricos (García, 2015; López-Navajas, 2014).

Esta ausencia de referencias sobre la mujer no solamente se detectaba en los libros de Historia, sino también en el currículo de las Ciencias Sociales hasta no hace muchos años (Fernández Valencia, 2004). Al mismo tiempo, se busca con actividades de este tipo fomentar la pluralidad ideológica, la cual se considera fundamental a la hora poner en práctica trabajos relacionados con la igualdad de género en la educación (García, 2016, p. 148; García Luque y De la Cruz Redondo, 2017). En definitiva, es imprescindible incidir en este tipo de educación, ya que los alumnos y las alumnas a los que va dirigida esta propuesta se convertirán en futuros docentes en el día de mañana y la formación de las generaciones venideras dependerá de ellos y de ellas.

3. METODOLOGÍA

El autor de la propuesta presentada ha formado parte de la organización de una colección virtual que investigadores e investigadoras especialistas en la mujer romana han realizado y que lleva por título “250 mujeres en la antigua Roma”, coordinada por la Profesora Pilar Pavón Torrejón, Catedrática del Departamento de Historia Antigua de la Universidad de Sevilla. La exposición se inserta dentro de la labor desarrollada por los miembros del Proyecto I+D+i del Plan Estatal de Generación de

Conocimiento (2017-2020): "*Conditio feminae* I: Marginación y visibilidad de la mujer en el Imperio Romano: estudio de contrastes en los ámbitos políticos, jurídicos y religiosos" (Ref. PGC2018-094169-B-100). De ese modo, considero que es interesante que un trabajo de investigación y de divulgación como este pueda ser también empleado con fines didácticos en las aulas universitarias. De esas 250 féminas se realizará una selección para que los estudiantes analicen cómo fueron sus vidas y realicen un trabajo de investigación sobre ellas organizados en pequeños equipos.

Al acceder a la página web donde se ubica esta exposición virtual, se puede consultar la vida de esas 250 mujeres que vivieron en las diferentes etapas en las que se divide la Historia de la antigua Roma[89]. Asimismo, en la misma página web se puede descargar líbremente la monografía colectiva que se ha creado sobre los casos seleccionados para la realización de esta exposición digital. El trabajo desarrollado por estos profesores y profesoras del ámbito universitario, directores de instituciones públicas, investigadores e investigadoras constituye un instrumento didáctico muy interesante, ya que está dirigido a toda clase de público y no solamente a miembros del mundo universitario, académico y científico. Tanto la exposición virtual como el libro, en su versión digital o impresa, pretenden contribuir a la transferencia del conocimiento científico a toda la sociedad.

Estas féminas están organizadas en grupos según la etapa histórica en la que se encuadran. Merece la pena que nos paremos aquí para destacar el material gráfico, sobre todo los mapas que ilustran cada una de esas épocas históricas y que permiten al alumnado situar en un contexto geográfico los límites espaciales y entender cómo fue la expansión de Roma por los territorios europeos, norteafricanos y aquellos que comprenden lo que se conoce como Próximo Oriente. En las asignaturas de Historia no solamente es fundamental situar un acontecimiento o un personaje en una etapa cronológica, sino que también es necesario ubicarlos en un contexto geográfico. De esa manera, tanto la exposición como la

[89] Enlace de la página web donde se encuentra la exposición virtual "250 mujeres de la antigua Roma": https://grupo.us.es/conditiofeminae/index.php/250-mujeres-de-la-antigua-roma/

monografía se dividen en cuatro partes en función de los periodos históricos de la evolución de la antigua Roma. Los títulos empleados por la editora, así como la organización de los casos, han sido los siguientes:

- "Desde los orígenes hasta el final de la Monarquía (ca. siglos VIII – VI a. C.): cuenta con ocho ejemplos de mujeres que vivieron en esta época o que la tradición legendaria las sitúa en esos siglos. Entre ellas se encuentran Rea Silvia, Horacia, Tulia o Lucrecia.

- "La República romana (509 a. C. – 27 a. C.)": esta parte está compuesta por cuarenta mujeres cuyas vidas se enmarcan en esas centurias de la historia de la antigua Roma. Podemos citar a Cornelia, Sempronia, Julia, Cleopatra, Atia o Fulvia, entre otras muchas.

- "El Imperio romano (27 a. C. – 284 d. C.)": esta parte es la que posee más ejemplos de mujeres, debido a que estamos ante una etapa de la que se conservan numerosos testimonios escritos. Se contabilizan aquí ciento cuarenta y siete casos de féminas de todos los estratos sociales que han sido incluidas en esta exposición virtual. Dentro de este grupo nos podemos encontrar a Octavia, Livia, Antonia la Menor, Claudia Restituta, Acilia Plecusa, Agripina, Eroción o Cretonia Máxima, entre otras.

- "Antigüedad tardía (284 d. C. – 565 d. C.)": en la última etapa de la historia de la antigua Roma se ha estudiado la vida de cincuenta y cinco mujeres destacadas por un motivo o por otro. En este conjunto se encuadran Prisca, Galeria Valeria, Flavia Máxima Fausta, Eulalia, Melania la Mayor, Macrina la Menor, Celia Concordia, Gala Placidia, Herais y Teodora, entre otras.

Además, la mayoría de las fichas sobre las vidas de estas mujeres cuentan con imágenes y una sección donde se recoge la bibliografía moderna que se ha generado en torno a la figura de cada una de ellas, así como las referencias que se recogen sobre las mismas en las fuentes escritas de época clásica. Todos los casos están enumerados para facilitar su localización y se encuentran ordenados de forma cronológica. Nos

podemos fijar en un ejemplo para explicar el modelo de ficha usada. En el número doscientos veintinueve se encuentra Gala Placidia, también conocida como Elia Gala Placidia, reina consorte de los visigodos y, posteriormente, esposa del emperador Constancio III. Además, ella era hija del emperador Teodosio I el Grande. Esta importante mujer de la historia de la antigua Roma vivió entre finales del siglo IV y principios del siglo V d. C. La ficha, realizada por Francisco Cidoncha Redondo (autor de la propuesta didáctica que se describe aquí), realiza una breve biografía sobre ella, seleccionando los datos más interesantes de su trayectoria vital. Junto al texto, se inserta una imagen de una moneda romana de oro donde se representó a Gala Placidia cuando estaba casada con el emperador. Por último, se incluyen las referencias a los pasajes de las fuentes literarias donde autores como Hidacio, Orosio o Zósimo citaron a esta destacada fémina. También se añadieron varios títulos de la bibliografía más reciente con autores como P. Caffin, J. E. Salisbury, V. A. Sirago y H. Sivan.

Tanto la exposición virtual como el libro son unos recursos muy valiosos que pueden emplearse con nuestros alumnos y alumnas para desarrollar esta propuesta didáctica, así como otras semejantes. No obstante, estos estudiantes, si ellos lo consideran necesario, también pueden ampliar la información que se ofrece aquí sobre estas féminas a través de las búsquedas en Internet. Es imprescindible que el alumnado desarrolle la habilidad de encontrar información en la red donde tienen a su disposición un buen número de recursos. Además, ellos y ellas deben aprender a poner límites a su investigación, así como a saber qué recursos son los mejores a la hora de buscar información y no conformarse con cualquiera de ellos, teniendo siempre en cuenta una serie de criterios como la autoría, la credibilidad o la objetividad, entre otros (Gutiérrez Vidrio y Contreras Cázarez, 2021, pp. 1179-1180). No debemos de olvidar que estamos ante un alumnado que forma parte de una generación que ha estado en contacto con las nuevas tecnologías desde casi su nacimiento. De este modo, es imprescindible aplicar a la docencia todos esos recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías y los profesores debemos de sacarles el máximo partido posible.

Mediante una metodología activa, los estudiantes se convertirán en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor será la persona que les guíe. Este cambio se está experimentando cada vez más en la docencia universitaria donde se está dejando atrás la enseñanza de tipo magistral por otra que busca involucrar al alumnado (Montesinos, 2016). El intercambio de roles que se propone hará que los alumnos y las alumnas sean los responsables de su aprendizaje, renovando así el papel que debe ejercer el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta pretende generar un producto final siguiendo la metodología del aprendizaje basado en proyectos. De esta manera, se propone al alumnado la realización de un proyecto de investigación que cuente con una serie de objetivos muy concretos. El resultado final será la creación de una línea del tiempo virtual donde los alumnos y las alumnas vuelquen toda la información obtenida a través de su investigación y presenten sus casos de estudio al resto de sus compañeros y compañeras.

Las líneas del tiempo son recursos que se emplean en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato y en la etapa universitaria. Precisamente es una herramienta habitual e interesante para utilizarla con el alumnado de Educación Primaria, ya que esta es una etapa donde el estudiante afianza las denominadas "nociones temporales" y se cimentan las bases de sus conocimientos sobre la Historia (Santisteban y Pagès, 2006). Los alumnos y las alumnas del Grado en Educación Primaria a los que va dirigida esta propuesta tendrán la responsabilidad de cumplir o facilitar esa tarea a los discentes que estarán en sus aulas en el futuro. Diversos investigadores e investigadoras han estudiado esa construcción del tiempo histórico por parte de los niños y las niñas, siendo este un aspecto que ha interesado mucho en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete Navarro, 2017, p. 65). Las líneas del tiempo contribuyen a comprender la temporalidad de la Historia y ayudan a situar personajes o acontecimientos históricos de forma cronológica. A su vez, permiten comprender determinados conceptos y contenidos, mientras que se motiva al alumnado durante este proceso de enseñanza-aprendizaje (Flores, Hole, 2015, pp. 79-80).

Para poder alcanzar un aprendizaje significativo, los estudiantes trabajarán en pequeños grupos y llevarán a cabo esa investigación sobre los ejemplos de mujeres que ellos mismos elijan del listado ofrecido por el docente. La finalidad de este trabajo en grupo será la obtención de los mejores resultados de cara a su aprendizaje. De esa manera, se incentiva una metodología de aprendizaje colaborativo (Calzadilla, 2002). Algunos beneficios de esta dinámica de trabajo colaborativo son el desarrollo de las habilidades sociales, el reparto de las responsabilidades tanto del grupo en su conjunto como de cada uno de los miembros que lo conforman o la evaluación grupal, entre otros. El alumnado tendrá que organizarse de cara a conseguir los objetivos propuestos y deberá obtener la información para la elaboración del producto final. Se considera necesario habituar a estos futuros docentes a trabajar en grupo, ya que esa misma dinámica la podrán poner ellos mismos en práctica en sus sesiones de clase en el día de mañana (Palomo Vadillo, 2013).

Asimismo, para la creación de la línea del tiempo se emplearán los recursos TIC disponibles para ello, siguiendo las recomendaciones del profesor. Esta propuesta favorece la competencia digital, ya que se propondrá el uso de diversos recursos para crear líneas del tiempo digitales. Eso hará que los estudiantes puedan mejorar el manejo que tienen de las TIC, las cuales se consideran fundamentales en la sociedad actual. Del mismo modo, ayuda a alcanzar otras competencias como la social y ciudadana, la cultural y artística, etc. Además, el empleo de líneas del tiempo ayuda a desarrollar lo que conocemos como un "aprendizaje visual" (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete Navarro, 2017, pp. 66-67). La creatividad será fundamental en esta actividad y constituye uno de los beneficios que se generan al ponerse en práctica este tipo de metodología.

Para que se pueda producir un buen desarrollo de todo este proceso, el docente tiene que estar preparado y familiarizado con las herramientas y con esta forma de dar clase. Asimismo, tiene que intentar motivar a los estudiantes, ya que los cambios en la metodología docente pueden despertar algún rechazo entre ellos. Una metodología activa supone una mayor implicación del alumnado, debido a su papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta implicación será mayor que la desarrollada en las tradicionales clases magistrales donde los estudiantes son

los sujetos pasivos. A continuación, se abordará la planificación de la propuesta didáctica para ser realizada en el aula.

3.1. Primera sesión de clase

Durante la primera sesión de clase se ejecutarán cuatro fases importantes del aprendizaje basado en proyectos. En primer lugar, para saber desde dónde partimos, se realizará un ejercicio para conocer las ideas previas del alumnado sobre la sociedad romana en general y sobre la vida de la mujer romana en particular. Seguidamente, se formarán los grupos entre los alumnos y las alumnas para llevar a cabo cada uno de ellos la investigación que se espera. El tercer momento de esta primera sesión corresponde a la explicación por parte del docente de la finalidad de la actividad o proyecto, el producto a desarrollar, y, al mismo tiempo, se establecerán los objetivos de aprendizaje. La última fase estará dedicada al reparto de las funciones o roles que tienen que cumplir los miembros de los grupos a lo largo de todo este proceso. Se pretende así que los alumnos y las alumnas tengan una autonomía y sean capaces de organizarse para llevar a cabo un trabajo de investigación.

3.2. Segunda sesión de clase

En la segunda sesión de clase, los grupos se tendrán que poner manos a la obra para buscar y recopilar la información sobre las mujeres que deben investigar. Tras recopilar todos esos datos sobre cada una de ellas, tendrán que analizar esa información, ponerla en común y anotarla por escrito en un dossier que se le entrega a cada grupo. Uno de los aspectos más interesantes de esta fase será la toma de decisiones que ellos mismos tienen que llevar a cabo para el buen funcionamiento del grupo.

3.3. Tercera sesión de clase

En la tercera sesión de clase, una vez seleccionada la información de los casos de estudio, se creará la línea del tiempo para situar a esas féminas por orden cronológico según la época en la que vivieron cada una de ellas. Si lo consideran necesario, podrán realizar un borrador de su línea del tiempo en formato papel que se incluirá en el dossier del trabajo. El profesor, siguiendo con su labor de guía, ofrecerá a los estudiantes un

listado de sitios webs donde pueden crear las líneas del tiempo. Algunos posibles recursos para la creación de estos ejes cronológicos pueden ser: Dipity, Cronos, Timetoast, Timelinejs, Visme, GanttPRO, Lucidchart, Tiki-Toki, Rememble, Timeline 3D de Bee Docs, TimeGlider, Time-Rime, Capzles, etc. En función del recurso digital que los estudiantes decidan emplear, podrán incorporar a sus líneas del tiempo imágenes, vídeos, textos e incluso audios. La finalidad que se persigue es lograr aprendizajes significativos entre el alumnado que realice la actividad.

3.4. Cuarta sesión de clase

Durante la cuarta y última sesión de clase, los alumnos y las alumnas tendrán que realizar por grupos la exposición oral del trabajo desarrollado, presentando sus líneas del tiempo y explicando quiénes fueron las mujeres que han insertado en ellas. Se pretende así que valoren el papel que estas féminas tuvieron en la sociedad romana por un motivo o por otro. Una vez finalizadas las exposiciones orales, se llevará a cabo una puesta en común sobre la situación de las féminas en época romana y se realizará una comparación con el panorama actual de las mujeres.

Por último, se realizará la autoevaluación de la actividad. El trabajo del alumnado será evaluado por el docente a través de una rúbrica digital que será pública para que los estudiantes conozcan de primera mano cuáles son los criterios que se tienen en cuenta a la hora de la evaluación. El uso de estas herramientas de evaluación va unido a los cambios que se han producido en el ámbito universitario durante los últimos años, al igual que en otras etapas educativas (García-Sanz et al., 2017; Sánchez-Santamaría y Boroel Fernández, 2018, p. 149). Las rúbricas de evaluación constituyen interesantes instrumentos para guíar al alumnado hacia el éxito dentro del ámbito del aprendizaje en el seno de una evaluación de carácter formativo y compartido (Sánchez-Santamaría y Boroel Fernández, 2018). Como ya se ha indicado, el alumnado tendrá que autoevaluarse y evaluar a sus propios compañeros y compañeras. La evaluación debe ayudar también a mejorar la propia práctica de la enseñanza que tiene el docente, valorando además cómo aprende el alumnado y la satisfacción de este en relación con la actividad o el uso de los recursos empleados en ella (Manzanares-Moya y Sánchez-Santamaría, 2012).

Asimismo, el trabajo de investigación desarrollado por el alumnado podrá ser publicado en la cuenta de Instagram vinculada a la asignatura con la finalidad de divulgar los aspectos tratados en clase[90].

4. DISCUSIÓN

Las líneas del tiempo son recursos bastante versátiles que permiten conocer y comprender la evolución temporal de una determinada sociedad y, a su vez, contribuyen a fomentar la motivación del alumnado de cara a la investigación de los acontecimientos históricos. Pueden ser consideradas herramientas didácticas que permiten entender la noción del tiempo histórico y favorecen la adquisición de los conocimientos de nuestra materia. De esa manera, los alumnos y las alumnas no solamente aprenderán quiénes fueron estas mujeres romanas con el uso de estos ejes cronológicos, sino que podrán repasar cuáles fueron los diferentes periodos en los que se ha dividido la Historia de la antigua Roma.

En los últimos años se han llevado a cabo algunas investigaciones sobre la necesidad de incluir la categoría género tanto en la docencia en general como en la formación del profesorado, siendo este último un punto muy importante a tener en cuenta (Marolla, 2015a; Marolla 2015b; García Luque, 2015). La educación es fundamental para conseguir esa igualdad de género, ayudando así a asegurar tanto la justicia como la cohesión social, por lo que es imprescindible la revisión del discurso histórico sexista (Sánchez Torrejón, 2017). Como docentes, tenemos la obligación de dar visibilidad a esas mujeres que fueron olvidadas o silenciadas. El profesorado actúa como un agente fundamental para alcanzar esa igualdad de género que debe cumplirse en una sociedad democrática como la nuestra. De esa forma, hay que desterrar los prejuicios sexistas,

[90] En este caso se trata de la cuenta que lleva por nombre *@fundamentoshistoria* y que está asociada a la asignatura "Fundamentos de Historia. Historia de España", impartida en el Grado en Educación Primaria. Con un objetivo divulgativo, en ese mismo perfil se han publicado ya otros trabajos de investigación realizados por los alumnos y las alumnas. De ese modo, incorporamos una red social, herramienta muy empleada por los jóvenes, a la docencia con fines educativos.

desarrollar una visión igualitaria y educar con una perspectiva de género para evitar la discriminación femenina.

Un grupo de profesores y profesoras, conscientes de la necesidad de incorporar esa perspectiva de género en la docencia, ha creado diferentes propuestas y experimentaciones didácticas centradas en el estudio de esas mujeres olvidadas (Rausell y Talavera, 2019; Castrillo Casado et al., 2019; Recatalà Lara, 2021). Precisamente diversos trabajos de investigación se han interesado también por la perspectiva de género y por el valor que tiene esta en la didáctica de las Ciencias Sociales (Fernández Valencia, 2004; López Fernández Cao, 2012; Felices de la Fuente et al., 2018; Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019).

Por último, hay que indicar que la igualdad de géneros se incluye entre los diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), presentes en la agenda 2030 establecida por la Organización de las Naciones Unidas (Corrales Serrano, 2020, pp. 189-190; Corrales Serrano et al., 2020). El actual marco legal vigente, tanto a nivel nacional como europeo, también recoge referencias a la obligada incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios, así como en el ámbito de la investigación generada por los miembros de los departamentos universitarios (Reverter, 2022, pp. 16-20; Torrent Esclapés, 2022, pp. 66-69).

6. CONCLUSIONES

Esta propuesta didáctica pretende que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y sean capaces de desarrollar sus capacidades a la hora de construir su propio aprendizaje. De esa manera, se consigue que ellos y ellas afiancen mejor los conocimientos, se lleva a cabo un trabajo competencial, se emplean las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y se fomentan las destrezas sociales, entre otros múltiples beneficios que permiten alcanzar un aprendizaje significativo al terminar la actividad. El empleo de una línea del tiempo favorece la organización cronológica tanto de datos históricos como de acontecimientos decisivos de una forma esquemática y visual.

Además, esta propuesta didáctica va en consonancia con la defensa de la igualdad de género y se pretende transmitir esa idea a estos alumnos

y alumnas que llegarán a convertirse en los docentes de las generaciones del futuro. De esta manera, mediante la metodología del aprendizaje por proyectos y el uso de las TIC, se abordarán las trayectorias vitales de mujeres que formaron parte de la sociedad romana y que fueron tradicionalmente olvidadas por el sistema educativo.

7. REFERENCIAS

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), 1-10.

Castrillo Casado, J., Guillate Aierdi, I., Odriozola, O. y López-Campos, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. Clío: History and History Teaching, 45, 11-29.

Comas, D. (1995). Trabajo, género y cultura. La construcción de la desigualdad entre hombres y mujeres. Icaria.

Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J. y Zamora Polo, F. (2020). Educar en la sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. Cuaderno de Investigación en Juventud, 8, 36-59. DOI: https://doi.org/10.22400/cij.8.e046

Corrales Serrano, M. (2020). El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica. REIDICS, 7, 187-206.

Díez Bedmar, C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. Clío: History and History Teaching, 45, 1-10.

Felices de la Fuente, M., Martínez Rodríguez, R. y Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. REIDICS, 3, 119-138.

Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en I. Vera-Muñoz y D. Pérez i Pérez (eds.), Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas (pp. 1-24). AUPDCS.

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 18, 5-24.

Fernández-Rufete, M. y Fernández-Rufete Navarro, A. (2017). Líneas del tiempo para ordenar la historia. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 88, 64-70.

Flores Hole, H. C. (2015). Líneas del tiempo digitales. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 81, 79-80.

García, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE, en A. M. Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchita (eds.), Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 165-173). Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García A., (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. Revista Ph, 89, 147-149.

García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de lucha contra las desigualdades de género, en R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (eds.), Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 133-142). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

García-Sanz, M., Belmonte, M. y Galián, B. (2017). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad. Estudios pedagógicos, 43(2), 93-113.

Gutiérrez Vidrio, P. F. y Contreras Cázarez, C. R. (2021). Competencia informacional en la educación superior, una necesidad en la era digital, en R. Grana (ed.), Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras? (pp. 1176-1203). Dykinson.

López Fernández Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (2012). El patrimonio de las mujeres en los museos. Fundamentos.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Revista de Educación, 363, 282-308.

Manzanares-Moya, A. y Sánchez-Santamaría, J. (2012). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudio universitario. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(1), 186-202.

Marolla, J. (2015a). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. Revista de Historia y Geografía, 32, 101-115.

Marolla, J. (2015b). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno, en A. M. Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchita (eds.), Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 889-897). Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Montesinos, A. (2016). Innovación docente mediante el aprendizaje interactivo a través de sitios web. El ejemplo de "formar en género: transformando la sociedad". Actualidad Jurídica Iberoamericana, 4(2), 115-130.

Palomo Vadillo, M. T. (2013). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo. ESIC Editorial.

Rausell, H. y Talavera, M. (2019). Género y didácticas. Tirant humanidades.

Recatalà Lara, N. (2021). ¿Quién soy? Steam Team. Igualdad sin etiquetas. Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 39.

Reverter, S. (2022). La perspectiva de género en la educación universitaria de grado, en S. Reverter (ed.), Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género (pp. 9-25). Universitat Jaume I.

Sánchez-Santamaría, J. y Boroel Fernández, B. I. (2018). Función pedagógica de las rúbricas de evaluación en la promoción de procesos de aprendizaje exitoso en la educación superior, en C. López-García y J. Mando (eds.), Transforming education for a changing world (pp. 147-158). Adaya Press.

Sánchez Torrejón, B. (2017). La perspectiva de género en la formación del profesorado de Educación Primaria en la didáctica de las Ciencias Sociales: las mujeres toman la Historia, en R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (eds.), Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 286-294). Universidad de Córdoba y AUPDCS.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria, en M. Casas y C. Tomàs (eds.), Educación primaria. Orientaciones y recursos (pp. 129-160). Wolters Kluwer.

Torrent Esclapés, R. (2022). Género e Imagen en la Historia. La cimentación de una asignatura, en S. Reverter (ed.), Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género (pp. 65-75). Universitat Jaume I.

LA TRANSMISIÓN IDEOLÓGICA EN LOS CUADERNOS-ESCOLARES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DEL FRANQUISMO: UNA COMPARATIVA ENTRE LA ESCUELA NACIONAL-CATÓLICA Y LA PRIMERA ETXE-ESKOLA

PEIO MANTEROLA-PAVO
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

AINTZANE RODRIGUEZ-POZA
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOIENA
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

El interés del campo historiográfico-pedagógico por el conocimiento de las prácticas escolares ha llevado a varios investigadores a analizar la denominada "caja negra" de la escuela (Braster, Grosvenor, del Pozo, 2011). Una forma de abrir dicha caja se encuentra en los cuadernos-escolares, donde existen trazos del currículum, de las teorías de la enseñanza o de la transmisión de valores, pues el material en cuestión constituye "un testimonio representativo de los cambios que se han dado en la evolución del sistema educativo" (Martín y Ramos, 2020, p. 628). La riqueza de la fuente lo demuestran la extensa bibliografía quq expondremos durante el presente texto, incluso los congresos celebrados (Meda, Sani, Montino, 2010) y las tesis doctorales defendidas (Gvirtz, 1996; Parra, 2019) en el ámbito.

Las oportunidades que proporcionan los cuadernos, así como la peculiaridad adoctrinadora del sistema-educativo franquista, nos abren paso a investigar la transmisión ideológica que se impulsó en la enseñanza de las ciencias sociales durante el franquismo. Para ello, hemos recurrido

al *corpus* documental del Museo de la Educación de la UPV/EHU que suma más de 1400 cuadernos-escolares y un volumen de unos 80 cuadernos-escolares de la primera *etxe-eskola*[91]. Así pues, la diversidad de cuadernos con los que nos hemos topado nos prima la oportunidad de observar, analizar, interpretar y cotejar alta variedad de ejercicios escolares.

Ahora bien, el propósito de este capítulo es examinar y comunicar la didáctica de las ciencias sociales y, particularmente, de las asignaturas de geografía e historia impartidas en las aulas durante el franquismo. Por ende, en las siguientes líneas, repararemos al contexto general profundizando en la transmisión ideológica y de valores que conllevaba la enseñanza de dichas disciplinas. Además se expondrán los ejercicios de los cuadernos elaborados en la *etxe-eskola* de Elbira Zipitria, lo que nos permitirá comparar dos tipos de escuela. Para ello, primero caracterizaremos el cuaderno-escolar; luego, contextualizaremos la época y, finalmente, expondremos los resultados y nuestras interpretaciones al respecto.

1.1. El cuaderno-escolar y sus funciones

El cuaderno es un "agregado de algunos pliegos de papel, doblados y cosidos en forma de libro" (Real Academia de Lengua Española, 2021, 1.def.) que, forma "un conjunto que alguien escribe, que nos brindan una referencia válida para el estudio de la historia de la escuela" (Martín y Ramos, 2020, p.627).

Se trata de un producto escolar, sin el cual nos resultaría imposible comprender la escuela contemporánea, la alfabetización masiva y/o la llamada "escuela para todos" (Castillo, 2010). De hecho, es un producto didáctico y editorial válido para estandarizar los aprendizajes de grandes grupos de estudiantes (Meda, 2010), cuyas principales funciones son las de soporte para la escritura y "contenedor" de textos escolares (Montino, 2010). Además, debido a la especial importancia que cobraba la adquisición del lenguaje escrito, la elaboración de los cuadernos comenzaba

[91] Las llamadas *etxe-eskola*s fueron escuelas clandestinas impulsadas por la sección femenina del PNV *Emakume Abertzaleen Batza* (EAB).

nada más los/las niños/as ingresaban en la escuela (Martín y Ramos, 2017). Pero las funciones del cuaderno-escolar van más allá, puesto que es un material editorial incompleto, rellenado por el/la alumo/a que, lejos de ser una mera herramienta para la escritura escolar, ha servido como material didáctico y propagandístico (Meda 2010).

Aunque la elaboración del cuaderno mayormente conlleva al ejercicio escrito, Colotta (2010) halla dictados donde los contenidos curriculares e ideológicos cobran más importancia que los saberes ortográficos, pues, en dichas producciones manuscritas no se corregían las faltas y abundaban los componentes ideológico-morales. Mientras tanto, los resúmenes servían para la síntesis de las lecciones del profesorado y, eran los mismos profesores quienes elegían los temas a trabajar en las redacciones. Por eso, también debemos comprender el cuaderno-escolar como un instrumento propagandístico, ya que ciertos regímenes como el fascista, hicieron del cuaderno un recurso para la propagación ideológica (Meda, 2006). Asimismo, los cuadernos también son utilizados para ordenar, jerarquizar, incluso dividir los saberes (Chartier, 2009), y también sirven para ejercitar la observación, la interpretación, la representación, la clasificación de contenidos así como la memoria y la *auto*evaluación (Sanchidrián y Arias, 2013).

Este material, al facilitar la información sobre los deberes del alumnado, también constituye un elemento importante de evaluación porque facilitan el análisis de los trabajos del alumnado y la respectiva toma de decisiones (Rosales, 1990 en Sachidrián y Arias, 2013). Tampoco debemos olvidar que el material escolar en cuestión ha sido una herramienta para el control y la vigilancia ejercidas sobre los/las alumnos/as (Gvirtz, 1996; Rojas y Trujillo, 2020), para el control del cuerpo que se determina mediante la postura de escritura que este material predetermina (Taborda y Quiroz, 2016), y para la vigilancia del profesorado mediante los contenidos que quedan reflejados en los cuadernos del alumnado (Martín, Ramos y Hernández, 2010; Pineau, 2010).

1.1.1. El cuaderno como fuente investigación historiográfica

Las numerosas funciones didácticas del cuaderno han llevado a los/las historiadores/as a optarlo como fuente primaria y, según Sani (2010),

gracias a la información que ofrecen acerca de la historia escolar, los procesos educativos, las prácticas impulsadas por el profesorado y, por tanto, de la cultura escolar se ha convertido en una fuente de primera orden. Además, en los cuadernos también se reflejan formas de manejo del aula y de realización de la enseñanza (Martínez y Viñao, 2017a). Consecuentemente, los cuadernos nos permiten analizar el día a día de las clases tanto desde la perspectiva del profesorado como la del alumnado (Sanchidrián y Gallego, 2009). A fin de cuentas, el cuaderno es un material de uso cotidiano en la escuela que por su triple naturaleza (producción infantil, espacio gráfico, producto de la escuela), "nos abre paso a analizar la historia del currículum, de las instituciones educativas o de las disciplinas y actividades y ejercicios", pues es "una fuente que suministra la información de la realidad material de la escuela y de lo que en ella se hace" (Martínez y Viñao, 2017b, p. 32-33). En cambio, Sanchidrián (2012) advierte que también permite observar aspectos de carácter inmaterial como filosofías, formas de comunicación, identidades, sentimientos, etc.

Los estudios históricos sobre la educación o la escuela llevados a cabo mediante cuadernos han dado pie al análisis de la relación de los contenidos con otros dispositivos escolares, con aspectos ideológicos, socioculturales y las relaciones de poder; y con los testimonios que se refieren a la cultura escolar (Castillo, 2010; Badanelli, 2010). Esa coyuntura ha permitido al campo historiográfico-pedagógico trabajar temáticas cercanas a la nuestra: las prácticas escolares del nacional-catolicismo que han analizado la figura docente, la construcción del género, la escritura y/o la inculcación ideológica (Colotta, 2010; Martín, 2015; Sanchidrián y Arias, 2013; Martín y Ramos, 2020; Parra y Serrate, 2021). Incluso gozamos de referencias que han reparado a las pedagogías "vasquistas" de Elbira Zipitria mediante el uso del *corpus* del Museo de la Educación de la UPV/*EHUko Hezkuntzaren Museoa* (Dávila y Naya, 2015a, 2015b; Dorronsoro y Rodríguez, 2018).

1.2. LA ESCUELA EN EL NACIONAL-CATOLICISMO

En cuanto al franquismo, hemos de señalar que la Guerra Civil Española (1936-1939) supone una ruptura total con la cultura de los años '30 y

eso deriva en los cambios en la simbólicos, culturales, políticos educativos (Alonso y Furio, 2007). De hecho, es la misma contienda la que redefine la sociedad, pues no existe, *per se,* un "juego político" (Oltra y de Miguel, 1978). No obstante, en las políticas franquistas participa una gran variedad de ramas ideológicas que hacen del nacionalcatolicismo un movimiento un tanto heterogéneo.

El ímpetu franquista por erradicar todo lo que representaba la segunda república llevo al nuevo régimen a tomar medidas antiintelectualistas, persecutorias y depuradoras que afectaron a docentes republicanos y/o disidentes (Alonso y Furio, 2007; Ibáñez, 2020). Pero al mismo tiempo, a sabiendas de que cada sociedad crea sus aparatos ideológicos e intelectuales, el régimen franquista vio la necesidad de la creación de algunos "intelectuales orgánicos" y, por lo tanto, de colaborar con maestros y maestras que legitimasen la *praxis* del Nuevo Estado (Oltra y Miguel, 1978).

Los cambios en las políticas educativas también fueron sumamente importantes: si la constitución republicana apostó por una educación pública, laica, coeducativa y activa (Cruz, 2016), el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Ley de Enseñanza Media (1938), empezó a idear un sistema educativo privatizador, elitista, católico, sexista y que estuviese en manos del clérigo (Ibáñez, 2020). Además, en lo referente a lo pedagógico la ley remarcaba lo siguiente: "la formación clásica y humanista ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico" (p. 1386) que, asimismo, valorase el "Ser auténtico, de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, (…) de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud" (p. 1386).

La Ley de Instrucción Primaria del 1945 también entregó la Educación Primaria a la Iglesia católica; además restó validez al formato de magisterio y dejó de ser un requisito para impartir clases en primaria (Viñao, 2014). La nueva legislación, sin desviarse demasiado de las pretensiones asentadas en el '38, decretó que la educación debía alimentar la moral católica, el fuerte sentimiento patriótico y que la única lengua instructiva sería el español (Del Pozo y Rabazas, 2013). Todo ello, según los últimos autores, se orientó a promover una especie de "educación social", ya que se buscó la transmisión de hábitos y/o valores concretos. Fue una

ley dirigida a la obediencia, al servicio, a la jerarquía, al orden y al amor patriótico e, así, la escuela se convirtió en una institución fundamental para la formación del espíritu nacional y de la conciencia social (Martín, Ramos y Hernández, 2010).

Pero en el 1958 el régimen se adentra en la etapa desarrollista: una época que traerá un cómputo de medidas tecnocráticas que afectaran al sistema educativo (Viñao, 2014). Tal como lo expresa Escolano (1989) "la ciencia de la educación (…) se vio fuertemente impulsada por la influencia, espontánea o dirigida, del desarrollo económico de la época, que demandó cierta modernización de la tecno-estructura escolar" (p. 21). La nueva etapa orientada al desarrollo económico, las variaciones demográficas internas, los conflictos y proclamas en las universidades desembocaron en la puesta en vigencia de la Ley General de Educación (1970) (Blat, 1992; Viñao, 2014). Según Ortega (1992), una ley dirigida a la legitimación y permanencia del Estado, lejano a los modernos sistemas educativos europeos y que aún mantenía el cariz nacional-católico.

1.1.2. La educación en el País Vasco del franquismo

Pese a que las escuelas del País Vasco tuvieron que seguir las directrices provenientes del Estado, surgieron experiencias educativas alternativas en oposición al sistema educativo predominante. Las reacciones por parte del nacionalismo vasco siempre respondieron a las imposiciones del régimen con una red pública que se organizó, primero, encubiertamente y se fraguó en la clandestinidad (familias, cuadrillas, casas…) y, después, orientada a incidir en el ámbito público (Almeida, 2019). Dicho fenómeno también se observa en la genealogía de las propuestas educativas *euskaldunas*, puesto que, dicho a grandes rasgos, desde la clandestinidad de las *etxe-eskola*s se llegó al intento de expansión de la educación en euskera por parte del movimiento de las *ikastolas* (Fernández-Fernández, 1994; Murua, Garmendia y Zabaleta, 2018). Dicha evolución estuvieron fuertemente influidos por los cambios políticos que supuso el aperturismo.

Puesto que los cuadernos a los que tenemos acceso son de la *etxe-eskola* de Zipitria, debemos explicar que esta mujer, desde 1946, valiéndose de su experiencia profesional y un piso en el casco viejo de Donostia,

impulsó un prototipo de escuela *euskaltzale*[92] y plurilingüe (euskera, español, francés) en tiempos donde el euskera estaba vetado (Fernandez-Fernandez, 1994). Como fiel seguidora de los ideales nacionalistas de la época y a los quehaceres militantes de EAB, los contenidos impartidos en sus clases contenían matices bucólicos, esencialistas y religiosos (Fernandez-Fernandez, 2002). Asimismo, las escuelas domésticas impulsadas por Zipitria estubieron orientadas a la pervivencia del euskera, no a su difusión, (Fernández-Fernández, 1994), lo que también pudo ser fruto del carácter clandestino forzado de dichas escuelas. Consecuentemente, las *etxe-eskola*s estuvieron dirigidas exclusivamente a los alumnos/as *euskaldunas*, ya que Zipitria nunca aceptaría alumnos o alumnas que no supieran euskera en su escuela (Dávila y Naya, 2015a).

Finalmente, se debe señalar que a pesar de su pensamiento tradicionalista, Zipiria pedagógicamente fue progresista y una de las mayores exponentes de la Escuela Nueva Vasca (Urbe, 2019). Así que implementó métodos innovadores en la enseñanza del catecismo, matemáticas o los aprendizajes basados en experiencias (Fernández-Fernández, 1994; Abasolo y López de Muniain, 2006).

2. OBJETIVOS

Llegados hasta aquí, hemos de recordar que la finalidad de este capítulo es comunicar las peculiaridades de enseñanza de las ciencias sociales y, concretamente, de las asignaturas de historia y de geografía durante el franquismo. Todo eso teniendo en cuenta el contexto político, social y legislativo, pero profundizando en la inculcación ideológica y de valores que conllevaba la enseñanza de dichas áreas del conocimiento. Lo pretendemos hacer cotejando dos ejemplos de escuela: la escuela nacional-católica oficial y la *etxe-eskola* de Elbira Zipitria. No obstante, durante el análisis debemos contemplar ciertos aspectos y, para ello, hemos enunciado los siguientes objetivos específicos:

[92] Similar a *vasquista*.

1. Conocer las diversas actividades que presenta los cuadernos para el estudio de las citadas disciplinas durante el franquismo.
2. Analizar e interpretar las formas de transmisión ideológica que se puede hallar en distintos ejercicios y lecciones de geografía e historia de las escuelas del franquismo.
3. Comparar, en lo que respecta a los anteriores objetivos, dos tipos de escuelas coetáneas pero diferentes en cuanto a pretensiones políticas.

2. METODOLOGÍA

Antes de empezar con el análisis hemos indagado en la base de datos de cuadernos-escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU y, al ver las opciones que el corpus nos proporciona hemos optado el objeto de investigación. Después de hacer la ya expuesta revisión de la literatura, hemos escogido los cuadernos que contienen ejercicios o lecciones de geografía y/o historia, aunque no sean cuadernos que únicamente contienen dichas asignaturas. Luego, hemos hojeado todos los cuadernos (Martín y Ramos 2015), y hemos elegido los 30 cuadernos que mejor se ciñen a nuestros objetivos. En cuanto los cuadernos de la *etxe-eskola,* hemos seleccionado los que más contenido geográfico e histórico tienen. Finalmente, hemos analizado un total de 30 cuadernos, de los cuales 9 pertenecieron a alumnos de la *etxe-eskola* y que hayan cumplido los siguientes criterios:

- Contenidos de geografía e historia.
- Que estén datados en el franquismo.
- Se ha valorado la iconografía y los mapas.
- La pulcritud para facilitar el análisis.

Una vez escogida la muestra, hemos analizado los cuadernos mediante una metodología íntegramente cualitativa que se ha basado en el análisis descriptivo de los ejercicios de los cuadernos. Para la recogida de información hemos atendido al menos a dos aspectos de los cuatro que nos enuncian Sanchidrián y Arias (2013, p.776): a los “elementos estéticos (imágenes, fotografías, dibujos, colorido...)” y a los “elementos del

contenido (áreas tratadas, relación con el currículo, tipo de actividades desarrolladas...)". Dichos componentes nos han proporcionado las singularidades de la enseñanza-aprendizaje de cada cultura escolar, lo que ha dado pie a la interpretación reflexivo-teórica de los resultados.

3. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Como bien dice uno de los cuadernos analizados la "patria está fabricada con esencias de Tradición, de Historia y Geografía" pero ¿con qué contenido de tipo patriótico nos podemos encontrar en las asignaturas de geografía e historia?

3.1. La geografía: territorios y denominaciones

Aunque la geografía también se haya empleado para fines ideológicos, la transmisión ideológica mediante esta asignatura no siempre ha sido explícita. Pero creemos que la ideologización, aunque siendo implícita, se halla en el discurso que se crea mediante la simbología, el lenguaje y el ejercicio. Por ejemplo, un ejercicio trabaja la geografía mediante descripciones de ciertas provincias españolas:

> La provincia de Barcelona tiene por capital la ciudad del mismo nombre, ciudad rica, floreciente y hermosa con uno de los mejores puertos del Mediterráneo.

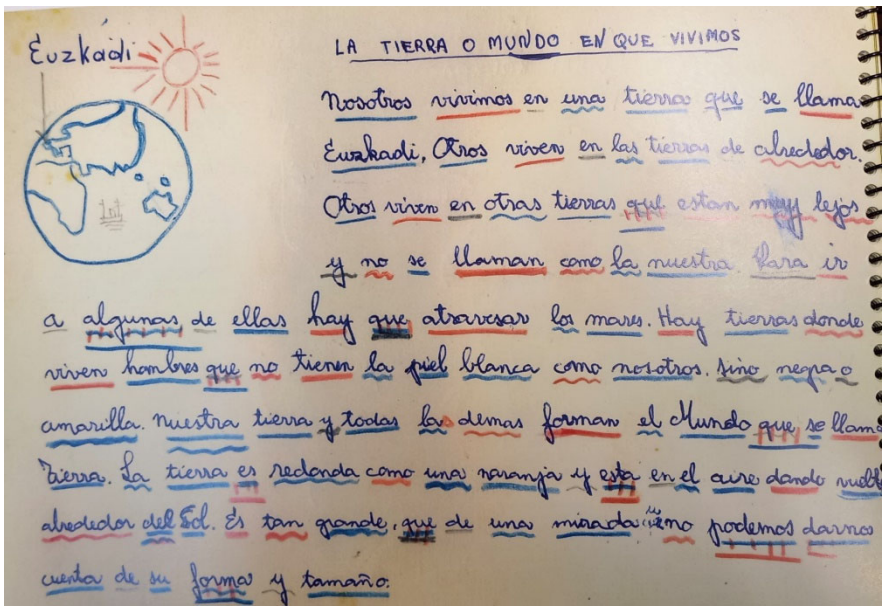
Se refiere a un lugar de España y enfatiza su "riqueza" y en que uno de los "mejores" puertos del Mediterráneo se sitúe allí, pero deja a un lado su contexto cultural y lingüístico. Además, en ciertos ejercicios se puede observar que se hace referencia de la provincia en la que vive el/la alumno/a:

> "El suelo español se encuentra dividido en 50 provincias (…) Las provincias de España se agrupan en 15 regiones a saber Galicia, Asturias, León, Castilla la Vieja, Las Vascongadas, Navarra (…). La provincia de Guipúzcoa que es en la que yo vivo parte de la región vascongada".

Tratándose de un cuaderno nacional-católico, es curioso que el texto utilice la palabra "dividido" en vez de, por ejemplo, "compuesto". En cambio, dicha concepción territorial difiere completamente de la percepción que Zipitria intentó transmitir a sus alumnos y alumnas: nunca situaría

a “Las Vascongadas” en “suelo español” ni a Navarra separada de ellas. Lo podemos comprobar en la visión geográfica que transmite en un homenaje dedicado a San Francisco de Javier el 3 de diciembre[93] que dice “Naparro’an (Euzkadi’n) jaio zan” [94] [Nació en navarra (Euskadi)] o en la siguiente la redacción (FIGURA 1):

FIGURA 1. *Redacción “La tierra o mundo en el que vivimos”*



Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

La visión geográfica también se plasma en los distintos mapas elaborados por los y las alumnas que, además de un recurso pedagógico, también fueron un medio de ideologización. En los cuadernos nos podemos topar con variedad de mapas que trabajan la geografía política, física, económica, etc. donde abundan los mapas de la geografía española.

[93] El 3 de diciembre, en relación a la fecha del fallecimiento de Francisco Javier (*Franzisko Xabier* en euskera) además del día de Navarra, *Xabier Eguna* también es el Día Internacional del Euskera.

[94] *Euzkadi* es un término empleado por Arana Goiri para nombrar como nación política a las siete provincias que conforman Euskal Herria. Hoy en día, Euskadi se utiliza para nombrar las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca.

Además, si bien se han podido observar mapas que muestran dicho territorio mediante la división provincial del franquismo, también se han encontrado mapas donde no hemos podido identificar ciertas provincias como es el ejemplo de Las Vascongadas, pues sus tierras aparecen integradas en la llamada "Región Cantábrica", pero, en cambio, figuran otras provincias como Extremadura o Galicia. (FIGURA 2).

FIGURA 2. *Mapas de España en los cuadernos-escolares*

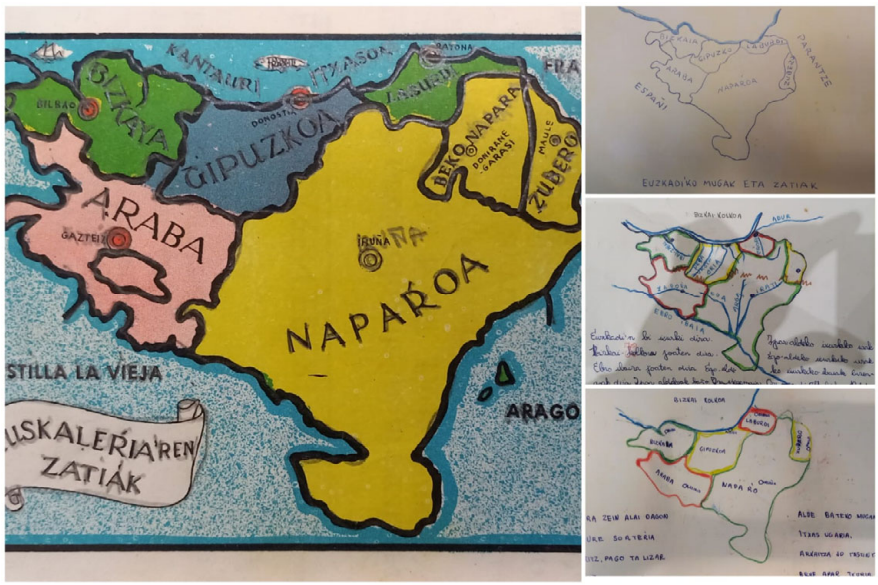
Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

En cambio, en los cuadernos de la *etxe-eskola* de Donostia, no deja de repetirse el mapa de *Euzkadi* que refleja el cómputo de las provincias vascófonas como una nación-política. La representación del mapa de dicho lugar es parecido al que aparece en el mimado libro de texto de Zipitria, *Xabiertxo*[9], pese a que varían detalles diferenciadores como la unión de las Navarras en los cuadernos y la utilización del término *Euzkadi* en vez de *Euskalerria.* Encima, se utiliza el mismo territorio

[95] Lopez-Mendizabal, I. (1967). *Xabiertxo. Umiei euskeraz irakurtzen erakusteko idaztia* [3.ª edición]. Lopez Mendizabal'enea.

para la enseñanza de la geografía física o política, donde, a diferencia de lo que sucede en el manual, mediante las fronteras trazadas a mano, *Euzkadi* se divide de *Parantze* (Francia) y *Españi* (España) como si de otros Estados tratase (FIGURA 3).

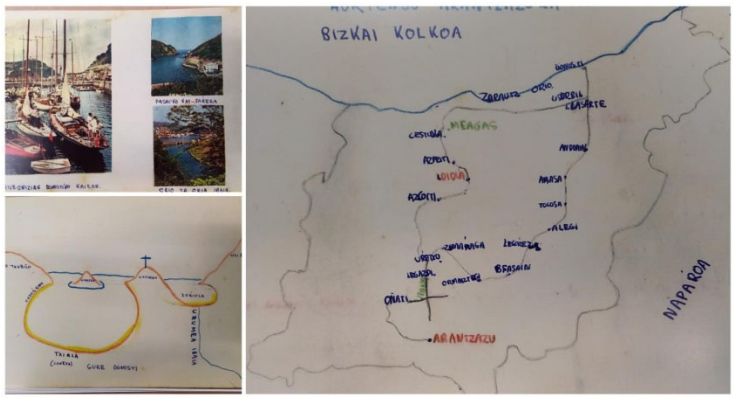
FIGURA 3. *"Euzkadi" en Xabiertxo y los cuadernos-escolares*



Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

Además, en la enseñanza-aprendizaje de la geografía, debemos enfatizar en la tendencia de Zipitria a utilizar el entorno como medio para la enseñanza de la geografía más cercana (Dávila y Naya, 2015a, 2015b). Se puede ejemplificar con ilustraciones de Donostia, fotografías de localidades cercanas o el trazado de una ruta circular desde Donostia a un lugar de culto como Aránzazu donde también se nombran los pueblos de paso (FIGURA 4):

FIGURA 4. *Conocimiento del entorno en los cuadernos de Elbira Zipitria*



Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

Pese a que la gran mayoría de mapas que representan el territorio de su "patria", debemos señalar que tanto uno como otro presentan textos y mapas dedicados a la geografía global. En el caso de la escuela nacional-católica, hemos encontrado ciertos textos enciclopedistas sobre Europa, Asia, América y África acompañados de sus respectivos mapas. Asia lo definen como el lugar "donde nacieron Jesucristo, Buda Confucio y Mahoma" y en la descripción que hace de Europa hace referencia al Tajo, a los Picos de Europa y a los Pirineos, mientras que elude cordilleras y ríos más importantes del continente. Al describir América se relata que fue España quien llevó la cultura allí y en cuanto a África se dice lo siguiente:

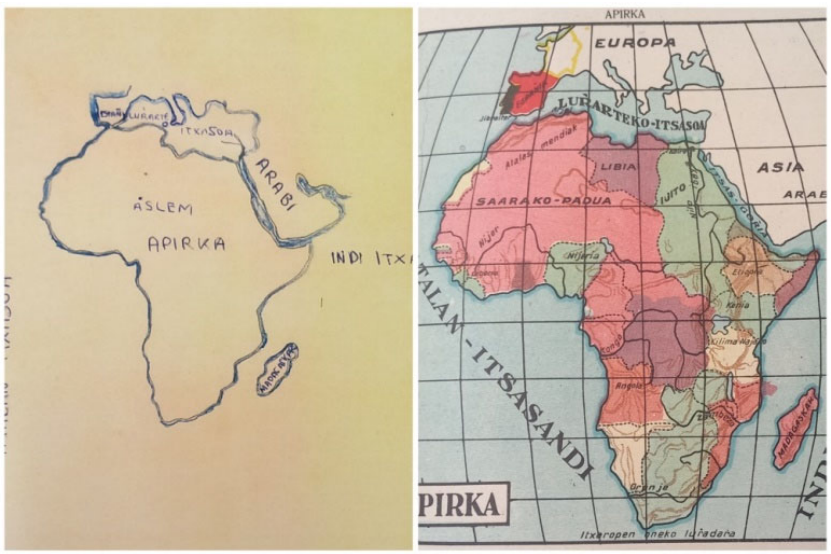
> África es un extenso continente sometido casi en su totalidad a las naciones de Europa. Está habitado por pueblos incultos incapaces de regirse por sí solos y viven bajo el dominio de Estados más civilizados. (…) España tiene asignada el norte de marruecos, una zona que ha de civilizar y proteger.

En citados textos identificamos aspectos ciertamente "hispano-centristas": por una parte, por la ideología colonialista e imperialista que transmiten y, por la otra, por el uso del lenguaje etnocentrista donde España tiene la labor de civilizar las colonias. Eso puede ser fruto de las tendencias etnocentristas de la geografía de inicios del siglo XX (Sánchez,

2017a), o herencia del histórico fin civilizador, evangelizador y romanizador del que han alardeado los literatos españoles (Azurmendi, 2000).

En cuanto al mapa de África y Europa del sur que nos facilita un cuaderno completado en la clase de Zipitria nos muestra únicamente la silueta de los continentes con denominaciones en euskera. Dicho mapa en cierta medida se asemeja al del libro *Lutelesti*[96] estética y terminológicamente. (FIGURA 5).

FIGURA 5. *Mapas de África de un cuaderno de Zipitria y del manual "Lutelesti"*



Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

En lo que se refiere a la previa imagen, nos ha llamado la atención la terminología. Por ejemplo la denominaciones éuscaras del Mediterráneo, *Luŕarteko ixasoa* o *Luŕarteko-itsasoa* que actualmente no gozan de gran presencia en los diccionarios. Sobre dicho término, Sarasola (1991, p.1072) cita el mismo *Lutelesti* de 1932 para decir que *Luŕarteko itsasoa* aparece como término en él. Aun así, según Euskaltzaindia (2022) esta locución ya aparece en obras como *Mendibururen Idazlan argitalgabeak* [I, II] (1760) (*lur-tartekoa*), *Euzkel-egutegiya* (Tolosa, 1910-1934)

96 Ituriotz, P. (1932). *Lutelesti 1.go Mala.* Imprimatur.

(*Lurarteko Itsasoa*) o *Euskeleri'ko leen Gizona de* J.M. Barandiaran (*Lurarteko Itxaso*). No es posible identificar con certeza el origen del uso de dicho término por Zipitria, pero la forma textual utilizada para denominar el Mediterráneo es el utilizado por su admirado Barandiaran. Además, no extraña que la *andereño*[97] tendiese a la utilización de palabras que se distaran de la terminología española o francesa, pues como dice Amundarain (2006), se inclinó hacia el neologismo sabiniano con el fin de "limpiar" y "guardar" el euskera de la influencia del *erdara*[98].

En resumen, el comparar ejercicios elaborados en escuelas ideológicamente dispares nos ha llevado a comprender que ambas enseñanzas de geografía son plenamente ideológicas. Al fin y al cabo, mientras a unos niños se les muestra que su patria es España, el *aberi* (patria) de los/las alumnos/as de Zipitria es *Euzkadi*: "EVZKADI MAITE/ GVRE ABERIA/ GVK BEHAR DEGV ASKATV".

3.1. La historia: tradición, mitos y memoria

La ideologización mediante los contenidos históricos tiende a ser más explícita que la de los que ya hemos observado. De ahí el gran interés que muestran las escuelas oficiales por la historia de España. Al contrario, la presencia de la enseñanza histórica en los cuadernos de la *etxeeskola* es cuasi nula. Se trata de una diferencia entre escuelas en lo que respecta a la "jerarquía de los saberes o de las disciplinas" (Gvirtz, 1996; Chartier, 2009).

Como advierte Sánchez (2017b), la enseñanza de la historia ha estado estrechamente unida a la construcción de la identidad nacional y a la formación del espíritu nacional. Así pues, los escritos e ilustraciones de los cuadernos muestran etapas heroicas de España como los Reyes Católicos, La Reconquista, el "Descubrimiento de América" o la cristianización. Tal como dice Duplá (2002) la historiografía toma referencias del "clasicismo español" y del mundo antiguo. Es más, hemos podido verificar que, en casos concretos, se empleó el mito para la construcción

---

97 "Señorita" o maestra en euskera.

98 *Erdara* quiere decir "lengua extranjera" y, normalmente, se utiliza para referirse al español y al francés.

del relato *pre*histórico y, además, se fabricaron contraargumentos que, mediante la supuesta existencia de documentos e hipótesis toponímicas, rebatieron hallazgos arqueológicos:

> Se cree que en la península Ibérica vivieron hombres de la raza de Neanderthal y la raza de Cro-Magnon por los restos humanos que se han encontrado (…). Claro que los primeros pobladores de nuestra patria procedieron del tronco de Adán y Eva (…) En el sur de la península hay algunos lugares y de algún pueblo que se parecen a Tarsi (…) la cultura de aquellas gentes fué (sic.) escasísima.

Se entiende que la anterior cita hace referencia a la localidad onubense Tharsis y no se pierde la oportunidad de relacionar La Biblia con "nuestra patria". También se habla de la "escasísima cultura" de aquellos habitantes, pues se entiende que lo culto era lo occidental, lo romanizado, lo cristiano y lo referente a la evangelización e hispanización que se efectuó en las colonias del imperio. Así nos lo muestra un cuaderno: "Gloria nos cabe a los españoles que sembramos en aquel continente las primeras semillas de cultura, en la actual prosperidad americana". Si se acepta ese esquema, como argumentan Azurmendi (2000) y Atutxa (2000), mientras lo español pasa a ser heredero de las culturas clásicas como la romana, lo vasco se consideró de poca influencia romana y, por lo tanto, *barbarus*[99] o *ad humanitatem,* apartado de la civilización:

> Durante el periodo romano España pierde sus lenguas primitivas, y toma la lengua del pueblo invasor, que es la latina.
>
> El lugar donde apenas llega esta influencia, es el pequeño rincón vasco.

Además, el cómputo ideológico que relaciona el cristianismo, la hispanidad, la unidad nacional-religiosa y el patriotismo no se pierde en la narración histórica:

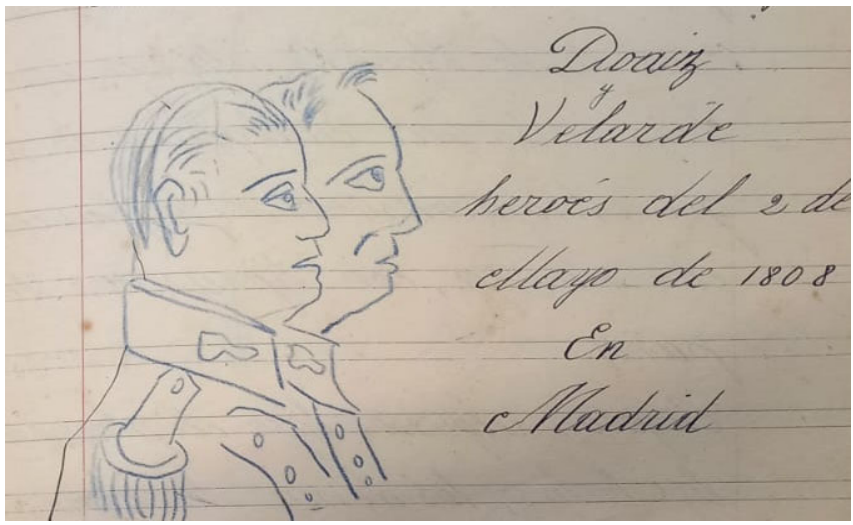
> Dos son los grandes ideales de la Edad media patria y religión.
>
> En defensa de la Religión católica se hizo la guerra de la Reconquista (…) por conseguir la unidad religiosa.

El componente bélico fue, *de facto,* uno de los ejes vertebradores del relato historicista donde se sustentaron dichos ideales, ya que las

[99] En euskera se utilizó *basa* (salvaje, del bosque).

victorias militares resultaban válidas para transmitir la idea de por lo que España luchó y debería luchar: la España grande, unida y única que añora el pasado glorioso. Junto a las guerras y conquistas, se presentan los héroes y mártires nacionales, sus hazañas, además de sus biografías muchas veces acompañadas de retratos y homenajes. Y como también observan Martín y Ramos (2020), para conmemorar dichos pasajes bienaventurados o para homenajear los ídolos se aprovechaban de las festividades o fechas señaladas (FIGURA 6).

FIGURA 6. *Retratos de Daoiz y Velarde*



Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

Nos parece que esta tendencia de ceñir el militarismo a la creación de lo que el régimen consideraba la patria ideal ("Una, grande y libre" unida por la religión católica) en parte sirve para justificar la Guerra Civil, pues se intenta transmitir que España históricamente luchó por ello. Igualmente, se trata de crear una subjetividad predeterminada para la nación española, es decir, el *homo patiens* descrito por Cayuela (2009) que, en este caso, se debe sentir identificado con el martirio y el heroísmo y tiene que estar dispuesto a darlo todo por España. Además, en estos casos se intenta unir el amor patriótico con valores como la obediencia, la jerarquía, la disciplina y una imagen estereotipada de la

"hombría", ya que se fomenta la idolatría hacia unos personajes que han alcanzado una posición de poder mediante disciplinada defensa patriótica. Del mismo modo, cabe destacar, que, a excepción de Isabel I, todos los héroes y mártires observados en los cuadernos son masculinos y están situados en un alto rango social, lo que puede transmitir quiénes y cómo se puede llegar a optar por ese estatus.

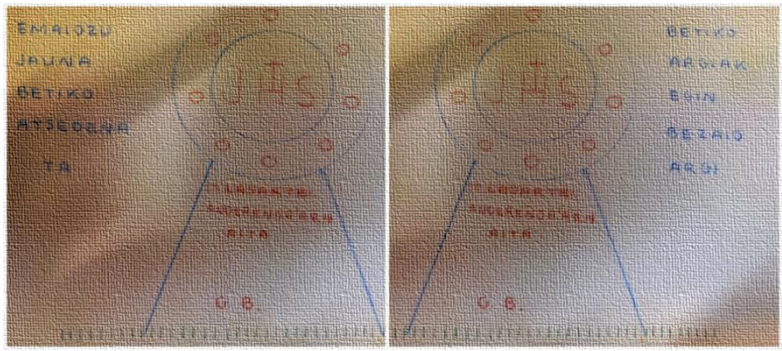
En cuanto a los cuadernos de la *etxe-eskola*, ya hemos advertido que no hemos podido apreciar grandes referencias a la enseñanza-aprendizaje de la historia. No obstante, Zipitria, impulsó el conocimiento y la memoria de figuras célebres e históricas. Dichas actividades a veces tenían la función de recordar, homenajear y añorar personalidades desde una perspectiva religioso-*vasquista* que supuestamente provenía de antaño[100]. Por ejemplo, en el caso del homenaje al conocido misionero Francisco de Javier, une la "sangre" con la descendencia, con el "ser vasco" y con la religiosidad:

> Xabier zu zera euskaldun/gure odola zañetan/aita'gandik Jatsu'koa/amagandik Xabier'ko/zerura gaitezken artean lagun gaitzazu luŕ ean.
>
> ["Javier tú eres *euskalduna/*nuestra sangre en las venas/de parte del padre de Jatsu/de parte de la madre de Javier/mientras nos vamos al cielo/ayúdanos en la tierra".]

Asimismo, se recuerdan personas históricas del nacionalismo mediante actos fúnebres (mayormente hombres). En la FIGURA 7 podemos ver dos claros ejemplos de homenajes a Arana y al lehendakari Agirre:

[100] Nacionalistas o, mejor dicho, *abertzale*s como Jon Mirande criticaran la idea de *euskaldun fededun* (vasco igual al que tiene fe). (Azurmendi, 2012).

FIGURA 7: *Homenaje a Jose Antonio Agirre y Sabino Arana*

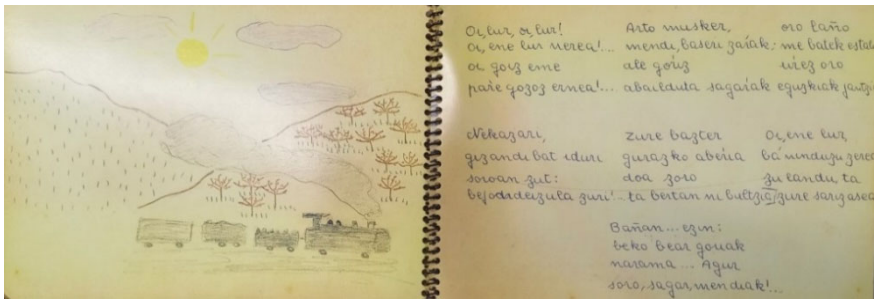


Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

Zipitria, suponemos que por necesidad e ideología, sustituye la historia por la tradición, lo que no es de extrañar si aceptamos la tesis de Pérez, Eskisabel y Bilbao (2008): la historia pertenece a las naciones-estado y las tradiciones corresponden a las naciones-coloniales. Nos hemos encontrado con varias representaciones literarias e ilustrativas de corte ruralista que, según Fernández-Fernández (1993), Zipitria lo adquirió de Nikolas Ormaetxea (Orixe). Pero el bucolismo, el costumbrismo y la idealización de la cultura rural fueron tendencias recurrentes en la producción literaria nacionalista, la cual derivó en una historiografía romántica que se sustentaba en el mito más que en el fundamento histórico (Elorza, 1977). Un claro ejemplo de dicho costumbrismo es el poema *Bultzi-leiotik* ("Desde la ventana del tren") de Xabier Lizardi que aparece acompañado de una ilustración. Así dicen dos versos:

> Nekazari,/gizandi bat iduri/soroan zut: /beyondeizula zuri!...//Zure bazter,/gurazko abeŕia,/doa zoro ta/(bertan ni) bultzia...
>
> ["Campesino/ reflejo de una humanidad/en pie en el campo/ ¡enhorabuena a ti!... // Tus rincones/ querida patria/ va alocadamente, (y yo en él) el tren…"]

FIGURA 8. *Poema "Bultzi-leiotik" y su respectiva ilustración*

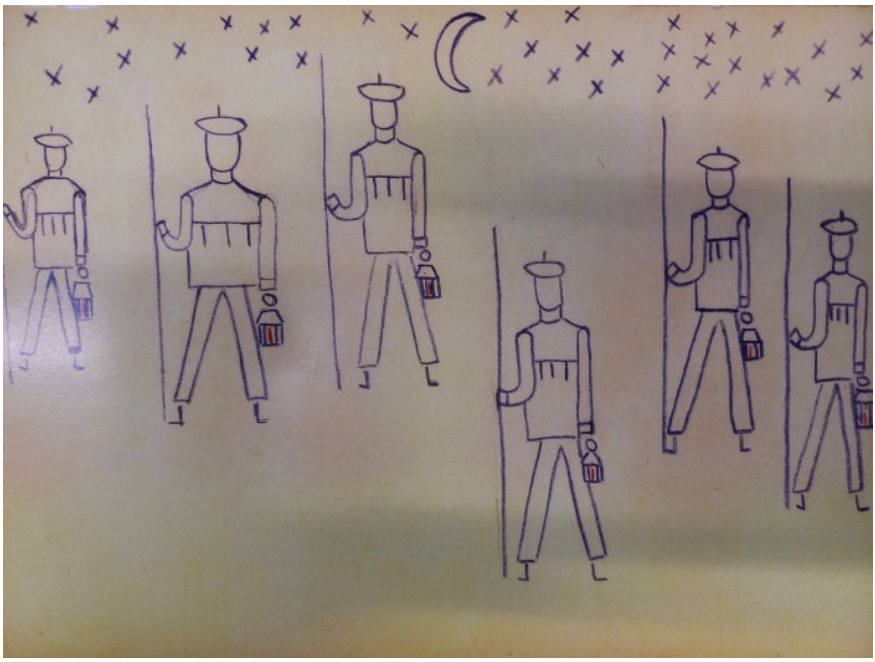


Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

Las celebraciones tradicionales del País Vasco como Santa Águeda (FIGURA 9) también se presentan en los cuadernos. Dicho día los jóvenes con vestimentas tradicionales, candil y bastón en mano, recorrían su pueblo de caserío en caserío y pidiendo alimentos mediante canciones que ritmaban golpeando el suelo con los bastones. Los versos que se presentan en uno de los cuadernos dice así:

> Aintza dezagun Agate Deuna/biar da-ba deun Agate/etxe honetan zorion utsa/betiko izango dute.//Euskaldunen oitura edeŕak/guk berpiztu nai ditugu/oŕegatik zuregana gatoz/aguŕik xamuŕena artu.
>
> ["Alabemos a Águeda/mañana es-pues Águeda santa/en esta casa felicidad pura/van a tener para siempre.//Las bellas costumbres de los(as) vascos(as)/los queremos renacer/por eso venimos a donde ti/toma el más tierno de los saludos.]

FIGURA 9. *Representación ilustrada de la celebración de la víspera de Santa Águeda*



Fuente: Museo de la educación de la UPV/EHU

Además, a Zipitria, como a toda buena *jeltzale*[101], no le podían faltar referencias a la defensa de los antiguos fueros:

> Askatasun eguskia/basotik irten da/bere argia edonun/arin zabaltzenda.//Itxartu zaite euzkotaŕa/aupa euskaldun guziak/gora gora/antziñako legeak.
>
> [El sol de la libertad/ ha salido del bosque/su ñuz donde sea/se expande rápidamente//despiértate vasco/viva todos los vascos/arriba y arriba/las leyes de antaño.]

En resumen, hemos identificado que en ambos casos escolares se pretende inculcar una identidad nacional mediante la ideologización de la asignatura de historia o mediante alternativas como la tradición o la literatura costumbrista. Es decir, se busca el amor a la patria a partir de la historia o la tradición.

---

[101] *Jeltzale* hace referencia a los seguidores del partido EAJ-PNV o al mismo partido. Las siglas aranistas JEL provienen del viejo dicho *Jaun-goikua eta Lagi-zaŕa* ("'Dios y la ley vieja").

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante este análisis de los cuadernos-escolares hemos expuesto las diferencias de inculcación ideológica entre los cuadernos de la *etxe-eskola* de Zipitria y las escuelas que seguían el currículum oficial, identificando que la transmisión ideológica no se encuentra únicamente relacionado con los contenidos, sino también en la "jerarquía de los saberes" del que nos hablan Gvirtz (1996) y Chartier (2009). Esto es, en la importancia, en la presencia y en la forma que se le da a cada saber, lo cual se ha reflejado en el trato de la asignatura de la historia: mientras en el caso nacional-católico se promueve una identidad nacional historicista, al vasco no le queda otra que refugiarse en la tradición.

La visión geográfica, en cambio, se presenta en las dos tipologías escolares, puesto que ambas partes tienen claro cuál es su territorio o país. Primero, Zipitria quiso que sus escolares sintieran que su patria era *Euzkadi,* fronteriza de España y de Francia y compuesta por seis provincias vascas donde nacieron y vivieron personajes célebres que conocían la lengua vernácula y se ceñían al estereotipo religioso u político vasco. Además se presencia el acercamiento a la Escuela Nueva de la *andereño* en los ejercicios dirigidos al conocimiento del entorno geográfico cercano que solían ir acompañados de excursiones al entorno rural (Urbe, 2019; Fernández-Fernández, 1993), que en nuestra opinión sirven para acercar al alumnado a la comunidad vasca. Todo ello va acompañado de la figuración bucólica, ruralista de los paisajes y literatura costumbrista que, según Elorza (1977), se siguió desde los orígenes del nacionalismo vasco. Además, Zipitria muestra el mundo a los/las niños/as desde el euskera, desde un punto de vista neologista cuya finalidad será "limpiar" y "salvaguardar" el euskera.

Luego, al contrario, las escuela franquistas presentan mapas de España donde la única manera de distinguir el sur de *Euzkadi* era juntando las Vascongadas y Navarra. Encima, lo que para Zipitria era su querida patria (*abeŕi maitea*), un cuaderno-escolar lo describe como un pequeño rincón "bastante apartado de las vías de comunicación" y, por ende, aún por latinizar. Dicha justificación se acerca a la supuesta tendencia histórica española de distinguir entre "civilizados" y "bárbaros" que intenta

descifrar y rebatir Azurmendi (2000) en su *Magnus Opus* titulado *Espainolak eta euskaldunak*. Asimismo, no es complicado dar con tendencias etnocentristas en los cuadernos escolares (Sánchez, 2017a, 2017b); lo que en este caso hemos denominado como "hispano-centrismo", pues se tiende a trabajar las materias en cuestión desde un punto de vista histórico, colonialista, incluso civilizador. Todo ello acompañado de un discurso histórico impregnado de valores patriotas y de épica. Asimismo, debemos señalar que en el caso de la *etxe-eskola* y en concreto en la redacción "La tierra o mundo en el que vivimos" (FIGURA 1) también se ha identificado una tendencia centrista, pues *Euzkadi* se presenta como una tierra, con otras tierras "alrededor" o "lejos" de ella.

En resumen, existe una clara ideologización en la enseñanza de la geografía e historia de los cuadernos estudiados. Asimismo, podemos decir que los dos grupos escolares examinados difieren y se oponen en lo que a la ideología, contenidos y metodología se refiere: "vasquismo" *versus* "hispano-centrismo" y escolanovismo *versus* tradicionalismo pedagógico. Aun así, los cuadernos muestran lo que se ha hecho en clase, pero no todo lo que se ha llevado a cabo, ya que se pierde la oralidad que se encuentra detrás de los ejercicios escritos y, consecuentemente, no sabemos a ciencia cierta el cómo de la transmisión. Sin embargo los cuadernos reflejan que al menos en ciertas escuelas del nacional-catolicismo se siguió el currículum establecido, pero que en la *etxe-eskola* de Zipitria podemos ver que se intentó esquivar las exigencias del sistema educativo franquista, lo cual no es de extrañar porque la *andereño* se situaba en las antípodas ideológicas, políticas y pedagógicas del gobierno. En el último caso, los cuadernos reflejan *grosso modo* un currículum extraoficial y *euskalduna* implantado en la *etxe-eskola*.

5. BIBLIOGRAFÍA

Abasolo, R., y López de Muniain, J. (2006). Elbira Zipitria Irastorza. Vasconia, (35), 271-285.

Almeida, A. (2019). Resistencias. La oposición interior del nacionalismo vasco a la dictadura de Franco (1937-1959). El Futuro Del Pasado, 10, 569-606. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.022

Alonso, M., y Furio, E. (2007). Transformación cultural en la España contemporánea. La cultura, la industria cultural y la industria de la lengua. <halshs-01226123>. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01226123/

Amundarain, D. (2006). Elbira Zipitria gogoan. En J.M. Larrazabal (Ed.). Elbira Zipitria gogoan. Piageten argitan (pp. 19-36). UPV/EHUko argitalpen zerbitzua.

Atutxa, I.(2022). Barbaroak eta zibilizatuak. Euskal gatazken eskuliburu materialista. Txalaparta.

Azurmendi, J. (2012). Democratak eta biolentoak [4.ª edición]. Elkar.

Azurmendi, J. (2000). Espainolak eta euskaldunak [9.ª edición]. Elkarlanean.

Badanelli, A. M. (2010). Cuadernos de rotación, cuadernos de deberes: un estúdio comparado. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Aproach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (II. Volume) (pp. 793-802). Polistampa.

Braster, S., Grosvenor, I., y; del Pozo, M.M. (2011). The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom. PIE Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales.

Castillo, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la Historia de la cultura escrita. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), School Exercise Books.A complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries (I. Volume) (pp. 3-10). Polistampa.

Cayuela, S. (2009). El nacimiento de la biopolítica franquista. La invención del «homo patiens». Isegoría. Revista De Filosofía Moral Y Política, (40), 257-286. https://doi.org/10.3989/isegoria.2009.i40.660

Chartier, A. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. Lectura Y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura, (3), 6-18.

Colotta, P. (2010). Escribir en la escuela durante la guerra civil española: un estudio de las modalidades escolares de apropiación de la cultura escrita a través del estudio de los cuadernos de clase (1938-1939). En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Aproach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (II. Volume) (pp. 1339-1365). Polistampa.

Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el Franquismo: Las leyes de 1945 y 1970. Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho E Instituciones, (8), 31-62.

Dávila, P., y Naya, L. M. (2015a). La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco. RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, 1(1), 7-21.

Dávila, P., y Naya, L. M. (2015b). Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera Ikastola (década de los sesenta del siglo XX). En Pardos, E. Colledemont y J. Soler (Eds.), Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: arte, literatura y educación (pp. 118-131). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Duplá, A. (2002). El franquismo y el mundo antiguo: una revisión historiográfica. Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía (pp. 167-190). Diputación de Zaragoza, Institución "Fernando el Católico".

Elorza, A. (1977). El tema rural en los orígenes literarios del nacionalismo vasco. En F. Lopez, J. Pérez, N. Salomon y M. Chevalier (Eds.), Actas del Quinto Congreso Internacional de Hispanistas (pp. 355-376). Université de Bordeaux.

Escolano, A. (1989). Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el franquismo. Historia De La Educación: Revista Interuniversitaria, 8, 7-28. https://doi.org/10.14201/revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6824

Euskaltzaindia. (2022). Lurrarte. En Orotariko Euskal Hiztegia. Recuperado el 06 de febrero de 2022. https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_oehberriaytask=bilaketayItemid=413ylang=euyquery=lurrarte

Fernández-Fernández, I. (1993). Gerraondoaren historia luzea: euskal eskolangintza. Uztaro, (9), 59-88.

Fernández-Fernández, I. (1994). Oroimenaren hitza: Ikastolen historia, 1960-1975. Udako Euskal Unibertsitatea (UEU).

Gvirtz, S. (1996). El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970 [Tesis Doctoral]. Universidad de Buentos Aires.

Ibáñez, M. (2020). Apóstoles de la razón. La represión política en la educación. Catarata.

Martín, B. (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. Educación XX1: Revista De La Facultad De Educación, 18(1), 147-166. https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12315

Martín, B., Ramos, I., y Hernández, J. M. (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación: currículum oculto y explícito. School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Aproach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume) (pp. 237-255). Polistampa.

Martín, B., y Ramos, I. (2015). La historia contada en los cuadernos escolares. Catarata.

Martín, B., y Ramos, I. (2017). La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Moreruela de Tábara (Zamora). Studia Zamorensia, (16), 61-77.

Martín, B., y Ramos, I. (2020). Exposiciones de cuadernos escolares: una aproximación a la historia de la escuela. III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (pp. 628-637). Universidad de Murcia.

Martínez, M. J., y Viñao, A. (2017a). 2. Los cuadernos escolares como fuente histórica. En D. Carrillo Gallego, J. D. Martínez, R. Sánchez, E. Sánchez, A. Viñao y M. J. Martínez (Eds.), Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen (pp. 31-35). edit.um.

Martínez, M. J., y Viñao, A. (2017b). 1. ¿Qué es un cuaderno escolar? Orígenes y difusión. En D. Carrillo Gallego, J. D. Martínez, R. Sánchez, E. Sánchez, A. Viñao y M. J. Martínez (Eds.), Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen (pp. 15-30). edit.um.

Meda, J. (2006). La politica quotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista. La Politica Quotidiana.L'Utilizzo Propagandistico Del Diario Scolastico Nella Scuola Fascista, 1(1), 1000-1027. https://dx.doi.org/10.1400/58053

Meda, J. (2010). The Exercise Book as a Material Object .En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Aproach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume) (pp. XXV-XXVIII). Polistampa.

Montino, D. (2010). The Exercise Book as a Formal Object.EnJ. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Aproach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume) (pp. XXIX-XXXIII). Polistampa.

Murua, H., Garmendia, J., y Zbaleta, I. (2018). Capítulo 6. Euskaldunización y renovación pedagógica del magisterio vasco (1975-2000).En P. Dávila Balsera (Ed.), El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco (pp. 151-179). Delta.

Oltra, B., y de Miguel, A. (1978). Bonapartismo y catolicismo: una hipótesis sobre los orígenes ideológicos del franquismo. Papers. Revista De Sociología, 8, 53-102. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v8n0.988

Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. Revista De Educación, (N.º extraordinario), 31-46. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70382

Parra, G. (2019). La educación femenina durante el nacionalcatolicismo y su reflejo en los cuadernos escolares [Resumen de Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca.

Parra, G., y Serrate, S. (2021). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, (37). http://dx.doi.org/10.7179/psri_2021.37.10

Pérez, M., Bilbao, M., y Ezkurdia, G. (2008). Lehenaren eta geroaren artean: tradizioa eta historia curriculumean. En Mendebaldeko XII. Jardunaldiak (Atzorik etzira) (pp. 45-79). Mendebalde Kultura Alkartea

Pineau, P. (2010). Denuncias y resistencias: las marcas de la política educativa dictatorial en los cuadernos de clase (Argentina, 1976-1983). En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Aproach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume) (pp. 440-448). Polistampa.

del Pozo, M. M., y Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas. Bordón: Revista De Pedagogía, 65(4), 119-133. https://doi.org/hmqb

Real Academia de la lengua Española. (2021). Cuaderno. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 06 de febrero de 2022. https://dle.rae.es/cuaderno

Rojas, R. y Trujillo, A. (2020). Cuaderno escolar, subjetivación y apatía. Cartografía del cuaderno vivo. CINDE.

Sánchez, R. (2017a). 8. La Geografía en los cuadernos escolares. En D. Carrillo Gallego, J. D. Martínez, R. Sánchez, E. Sánchez, A. Viñao y M. J. Martínez (Eds.), Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen (pp. 97-103). edit.um.

Sánchez, R. (2017b). 9. La Historia en los cuadernos escolares. En D. Carrillo Gallego, J. D. Martínez, R. Sánchez, E. Sánchez, A. Viñao y M. J. Martínez (Eds.), Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen (pp. 105-111). edit.um.

Sanchidrián, C. (2012). Los cuadernos escolares como recurso didáctico en la enseñanza de la historia de la escuela. Revista De Ciencias De La Educación, (231), 435-449.

Sanchidrián, C., y Arias, B. (2013). La labor del maestro en los cuadernos escolares: un estudio de casos. Bordón: Revista De Pedagogía, 65(3), 131-147. https://dx.doi.org/10.13042/23168

Sanchidrián, C., y Gallego, M. M. (2009). Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación. En El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial Y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días: XV Coloquio De Historia De La Educación, (pp.769-780).

Sani, R. (2010). A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education. En J. Meda, D. Montino y R. Sani (Eds.), School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Aproach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries (I. Volume) (pp. XV-XXIV). Polistampa.

Sarasola, I. (1991). Exotoponimoen euskal formaz. Euskara, 2(XXXVI), 1051-179. http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/50272.pdf

Taborda, M. A., y Quiroz, R. E. (2016). El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social. De Prácticas Y Discursos. Cuadernos De Ciensias Sociales., 5(6), 1-22. http://dx.doi.org/10.30972/dpd.56714

Urbe, A. (2019). Elbira Zipitria. HikHasi, (235), 30-33.

Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). Educar Em Revista, (51), 19-35. https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100003

CONOCIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO POR PARTE DEL FUTURO PROFESORADO DE PRIMARIA FRENTE A OTROS INTERESES

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El alumnado que cursa en España los grados de maestro en educación primaria a lo largo de todo el país, tiene un perfil de joven universitario con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, aunque siempre vamos a encontrar algunos estudiantes con algo más de edad. Mayoritariamente se trata de estudiantes del sexo femenino, quienes en las últimas décadas están copando este y otros grados en el ámbito de la educación, y se puede decir que aunque un elevado porcentaje accede a este grado por vocación e interés centrado en esta profesión, también hay un significativo porcentaje de alumnado que lo hace por haber tenido que descartar o haber sido descartado de otros grados en los que tenía mayor interés; y otros por las perspectivas futuras de tener un empleo con un horario cómodo, una paga o sueldo interesante y dos meses de vacaciones.

En la actualidad estos jóvenes muestran un mayor interés por cuestiones relacionadas con los valores que tienen que ver con la afectividad, la moral, lo individual y la ecología. Y muestran poco interés en todo aquello relacionado con lo intelectual, lo político y lo religioso (González-Anleo y López-Ruiz, 2017; González-Gijón et al., 2020).

Sí se han realizado diferentes estudios sobre las competencias que debe adquirir y desarrollar todo futuro docente de cualquier etapa y más concretamente en la educación primaria (Allan et al., 2008; Larrosa, 2010; Pesquero et al., 2008). Las competencias profesionales de todo futuro

docente de educación primaria deben contemplar tanto aquellas relacionadas con el ser docente como las que aluden al tener del docente (Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014). Las primeras relacionadas con el saber hacer y con las competencias afectivo-emocionales; y las segundas con las competencias instrumentales, aquellas que hacen referencia al espíritu formativo y a la personalidad del docente.

En los últimos años pero de forma más insistente a raíz de la pandemia del coronavirus, cuando se hace la pregunta de ¿qué deberían aprender los profesores en este mundo complejo y cambiante? (Gewerc y Montero, 2015), siempre se habla principalmente de una única competencia, la competencia digital docente (CDD), como si esta fuese la única que debe desarrollar un docente para ser competente en su labor docente y como si esta ya incluyese por si misma el resto de competencias. Los estudios realizados en torno a la CDD de los futuros docentes de primaria (Cantón-Mayo et al., 2016; Girón et al., 2019; Grande-de-Prado et al., 2016; Llopis et al., 2021), coinciden al afirmar

Cierto es, que la propia identidad profesional del futuro docente se va generando a lo largo de la realización del grado; en esta investigación, el grado de magisterio en educación primaria; y que el momento crucial o más importante de este proceso de concienciación de su identidad docente se produce cuando se realizan los prácticums (Jarauta y Pérez, 2017). Pero ello no quita que desde antes incluso de empezar en la realización de los estudios de grado de magisterio en educación primaria, el futuro docente de esta etapa, como estudiante enclavado dentro de un sistema educativo, deba conocer y estar enterado de los entresijos, estructura y responsables del mismo. Un conocimiento de esta estructura y del sistema en sí, da una mayor solidez y un mayor empaque a los estudios y a la forja de la profesión en la que se está formando uno. Pero en muy pocas ocasiones el alumnado del grado de magisterio en educación primaria se pregunta cosas sobre el sistema educativo o sobre la ley educativa que lo legisla o incluso sobre los estamentos y administraciones que lo gobiernan. A lo sumo, y provocado por los docentes que tienen durante el grado, algunos llegan a preguntarse cómo será su labor docente en ese futuro inmediato que les espera (Rosales, 2014).

Sin embargo, como decíamos anteriormente, apenas existen estudios que hablen acerca del conocimiento y lo que debe saber un futuro docente de educación primaria sobre el sistema educativo. Así, parece que un trabajador del sistema no sea necesario que conozca el sistema en el que se desenvuelve, su estructura y organización, los responsables que tiene o va a tener por encima, etc. No se puede obviar que tener un desconocimiento de estas cuestiones es un problema grave, dado que un mínimo conocimiento de todo ello es necesario para funcionar y desempeñar eficazmente esta profesión docente.

1.2. Los intereses de los jóvenes universitarios en la actualidad

Para los estudiantes universitarios, como ya se ha comentado anteriormente, parece que los intereses profesionales sobre su futura labor están minusvalorados. Bien sea motivo de que accedieron a este grado por descarte o haber sido descartados de otros, bien sea que han accedido con más o menos vocación; lo cierto es que no prestan demasiado interés por sus intereses profesionales (Zumárraga et al., 2017), y sí por otros intereses de índole social, lúdico y extraprofesional, que les son más atractivos. Los jóvenes universitarios buscan y se interesan por todo aquello que les proporcione placer y felicidad (Porto, 2015).

Según el estudio de Wavemaker (2020), en España, el 67% de los jóvenes entre 18 y 24 años cree que pasa demasiado tiempo en Internet, y la principal ocupación que realizan en Internet es el uso de las redes sociales, siendo las que más usan a diario: WhatsApp (el 94% de los jóvenes la utiliza a diario), seguida de Instagram (78%) y YouTube (73%). Las restantes redes sociales quedan muy lejos de estos porcentajes: TikTok (41%), Twitter (34%) y Facebook (32%). Estas dos últimas son consideradas por estos jóvenes, como redes sociales de "viejos". De ahí que no sea extraño que los jóvenes universitarios estén familiarizados con todos aquellos personajes y temas que ocupan más tiempo y espacio en estas redes sociales. Youtubers e Instagramers son personas ampliamente conocidas por los jóvenes; así como también lo son cantantes, actores y actrices que utilizan las redes sociales para publicitarse. Muchos personajes del ámbito social, cultural y de la industria del ocio y el espectáculo, recurren a las redes sociales para llegar a su público,

estableciendo verdaderas campañas de marketing y comunicación que hace que a pocos jóvenes, de edades comprendidas en el rango de los estudiantes universitarios, se les escapen estas noticias (Pérez y Luque, 2018). Estos personajes (vamos a llamarlos en general, influencers), fomentan entre los jóvenes universitarios modelos de autenticidad y estilos de vida, así como unas narrativas y unas influencias que calan entre estos (Aran-Ramspott et al., 2022). Son cuestiones que entendemos como modas, pero a las que hay que darles bastante significación y ser analizadas en profundidad, pues están llevando a la juventud de nuestros días a los intereses que este colectivo de influencers promulga (Padilla y Oliver, 2018). Llegan a influenciar y condicionar las propias publicaciones de los jóvenes universitarios en las redes sociales, creando patrones de usuarios que realizan un determinado tipo de estas publicaciones y generando unos gustos e intereses que en ocasiones son ajenos a la propia voluntad de estos jóvenes (Gil-Quintana y Fernández-Galiano, 2020). Esto mismo lleva a estos jóvenes a la necesidad de compartir también en sus redes lo que hacen, lo que compran, lo que les gusta y no les gusta, siendo por tanto ellos mismos, canales de información, comunicación y tendencias (Marín y Simancas, 2019).

La conexión entre el ámbito educativo y el ámbito de intereses sociales, culturales y de ocio en los que se mueven los estudiantes universitarios en la actualidad, verdaderamente son las tecnologías digitales, quienes a su vez van a influir en el desarrollo de la CDD de estos futuros docentes de educación primaria (Pérez-Escoda y Ruiz, 2020).

El poder de motivación e interés que proporcionan las redes sociales a los jóvenes universitarios de nuestros días, hace que llegar a ellos con la idea de que muestren interés por los entresijos y principios de su posible trabajo u oficio, siendo este el que en muchos casos no se ha escogido como la opción deseada de un principio; sea bastante difícil de conseguir. Aun así, cabe albergar un poco de esperanza y confiar en que a lo largo del grado (y especialmente en las prácticas que se realicen durante estos estudios), y en los primeros meses de desempeño de su labor docente, empiecen por adquirir interés y conocimiento de todo el entramado del sistema educativo.

2. OBJETIVOS

Tras lo expuesto y argumentado en el apartado anterior, esta investigación se plantea con dos claros objetivos:

- Comprobar qué conocimientos tiene el alumnado del grado de magisterio de educación primaria en cuestiones basadas en el ámbito educativo y que debería de conocer ya en su etapa de formación como futuro docente, para en un futuro saber cómo está estructurado, organizado y gestionado el sistema educativo en el que va a trabajar todos los días.
- También, comparar los conocimientos que el alumnado del grado de magisterio de educación primaria tiene de cuestiones de actualidad, de su interés personal, con otras cuestiones que como ya hemos comentado en el objetivo anterior, debería conocer dentro de su campo profesional.

Para constatar si estos dos objetivos se lograban, se tuvo que diseñar y poner en práctica una experiencia a modo de juego online basado en preguntas y respuestas. Su puesta en práctica hizo necesario contar con la colaboración de un grupo de 88 estudiantes del grado de maestro en educación primaria de la Universidad de Alicante, España.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

En esta investigación se contó con la participación de 73 estudiantes de 2º curso del grado de maestro en educación primaria de la Universidad de Alicante. De estos, 73, 45 pertenecen a un grupo de los llamados ordinarios (al que llamaremos G0A), y los 28 restantes pertenecen a un grupo de los que alberga estudiantes de descartes de otros grupos y también alumnado que repite convocatoria de la asignatura en la que se realizó esta experiencia (al que llamaremos G0B). En total, de los 73, 23 son hombres y 50 mujeres. Con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, con una media de 19,4 años. Todos los estudiantes pertenecen a los dos grupos mencionados con horario de mañanas de la asignatura

de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales I (EACEXI).

La realización del Kahoot tuvo lugar en ambos grupos el mismo día y con tan solo un par de horas de diferencia, dado que en el grupo G0A tuvo lugar entre las 10:00 y las 12:00 y en el grupo G0B tuvo lugar entre las 12:00 y las 14:00 horas..

Todos ellos contestaron a las preguntas del Kahoot de forma voluntaria, desinteresada, anónima y conociendo previamente el motivo de esta investigación, por lo que esta investigación cumple con criterios éticos y preserva el anonimato de sus participantes.

3.2. Kahoot sobre intereses personales y profesionales

El Kahoot consistía en las siguientes preguntas y opciones de respuesta (se ha señalado con una X la respuesta correcta):

1 - Aitana Ocaña Morales, conocida simplemente como Aitana, es una cantante conocida por haber participado en... (20s)

La Voz

Tú sí que vales

Operación Triunfo (X)

La isla de las tentaciones

2 - ¿Cómo se llama el/la conseller/a de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad digital? (20s)

Vicent Marzà

No existe esa conselleria

Carolina Pascual Villalobos

Josefina Bueno (X)

3 - Al/A la actual ministro/a de Educación le llaman... (20s)

Pilar Alegría Continente (X)

Íñigo Méndez de Vigo

José Ignacio Wert

Isabel Celaá

4 - ¿Cuál de las siguientes personas no es una instagramer, influencer, o YouTuber? (20s)

Yurena (X)

Dulceida

María Pombo

Paula Gonu

5 - ¿Quien ha acompañado en los últimos cinco años a Cristina Pedroche en las campanadas de fin de año? (20s)

Ramón García

Matias Prats

Jorge Fernández

Alberto Chicote (X)

6 - El cantante Camilo Sesto era natural (nació en) de... (20s)

Madrid

San Vicente del Raspeig

Alcoi (X)

Ontinyent

7 - ¿Cómo se llama el/la actual ministro/a de Universidades? (20s)

Margarita Robles

Manuel Castells

Joan Subirats (X)

Pedro Duque

8 - ¿Cómo se llama el/la rector/a de la Universidad de Alicante? (20s)

Amparo Navarro (X)

José Vicente Cabezuelo

Jose María Esteve

Manuel Palomar

9 - ¿Qué Rey borbón está cabeza abajo en el museo de bellas artes de Xàtiva? (20s)

Felipe IV

Felipe V (X)

Felipe VI

Felipe CERVESA

10 - ¿Cuál de estas personas es el/la decano/decana de la Facultad de Educación de la UA? (20s)

Jose María Esteve (X)

Carles Cortés

Inés Lozano

Rosabel Roig

11 - En la comunidad valenciana, el/la conseller/a de educación se llama... (20s)

Miquel Soler

Vicent Marzà

Ana Barceló

Raquel Tamarit (X)

12 - ¿Cuál de las siguientes frases no es del actor alcoyano Xavi Castillo? (20s)

Això ho pague jo!

Verihuevo

No em pegues al cap papa que em faré bobo

Condemooorrr (X)

13 - ¿A qué hacen referencia las letras ODS? (20s)

Objetivos de Desarrollo Sostenible (X)

Open Draw Science

Objetos De Servicio

Osti Domingo Salimos

14 - ¿Cómo se llama la actual pareja de Enrique Ponce? (20s)

Paloma Cuevas

Ana Soria (X)

Ana Obregón

Isabel Gemio

15 - ¿Cómo se llama la actual ley de Educación? (20s)

LOE

LOMCE

LOMLOE (X)

OLE y OLE

16 - ¿Cómo se llama el presentador más famoso de TELE 5? (20s)

Jorge Javier Vázquez (X)

Pablo Motos

Jorge Fernández

Matías Prats

17 - ¿En qué estación del año nos encontramos ahora mismo? (20s)

Verano (X)

Otoño

Invierno

Primavera

18 - Una de las contribuciones de la actual ley de Educación es que anima al profesorado a trabajar con el alumnado... (20s)

Los contenidos

Las emociones

Las competencias (X)

Los valores

19 - Con la nueva ley de educación, ¿en qué curso de primaria se realizará la prueba diagnóstica? (20s)

3º Primaria

4º Primaria (X)

5º Primaria

6º Primaria

20 - El anillo, canción que en su letra incluye: "el anillo pa' cuando", es una canción de: (20s)

Rosalia

Shakira

Christina Aguilera

Jennifer López (X)

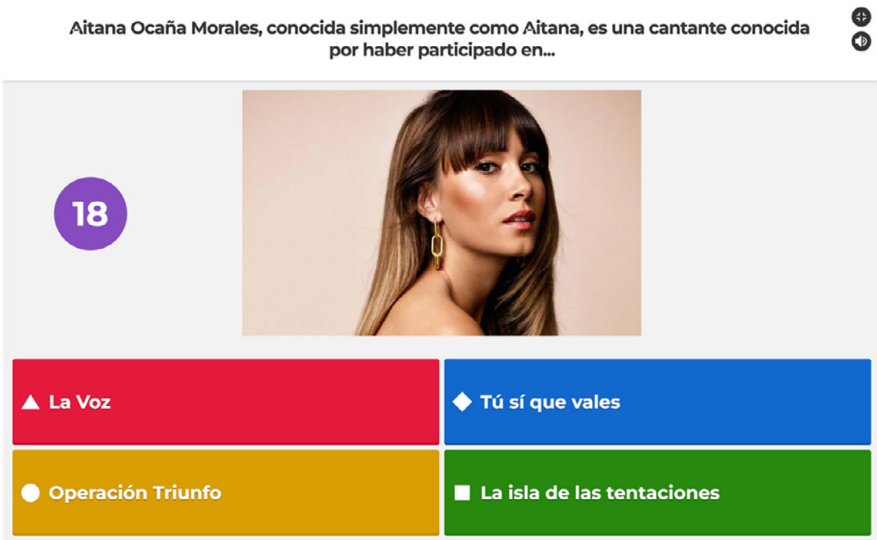
Como se puede constatar, el cuestionario realizado con Kahoot, tenía 10 preguntas relacionadas con el ámbito educativo (con diferente dificultad tanto a nivel de las preguntas como de las posibles respuestas que se ofrecían como posibles); y 10 preguntas relacionadas con otros ámbitos, más cercanos a los intereses del alumnado y con mayor relación con las redes sociales, cultura general, etc. (con las que nuevamente también se consideraron diferentes niveles de dificultad tanto en los enunciados de las preguntas como en las posibles respuestas ofrecidas).

Las diez preguntas de ámbito educativo son: 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 18 y 19.

Las diez preguntas de otros intereses son: 1, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 16, 17 y 20.

Un ejemplo de la apariencia que tenían las preguntas cuando eran lanzadas al alumnado se puede ver en la Figura 1.

FIGURA 1. *Captura de pantalla del Kahoot realizado con el alumnado, ejemplo de una de las preguntas.*



Fuente: Captura de pantalla de Kahoot.com

3.3. Análisis de los datos

Los datos fueron codificados y tratados con una hoja de cálculo del programa Microsoft Office Excel.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados por grupos

4.1.1. Grupo G0A

Los resultados obtenidos por los 45 estudiantes del grupo G0A se pueden observar tanto en la Figura 2 como en la Tabla 1 de forma más detallada.

FIGURA 2. *Respuestas dadas al Kahoot por los estudiantes del grupo G0A*

Todos los (20) | Preguntas difíciles: (5) | Buscar

	Pregunta	Tipo	Correcto/incorrecto
1	Aitana Ocaña Morales, conocida simplemente como Aitana, es una cantante conocida por haber ...	Quiz	98%
15	¿Cómo se llama la actual lley de Educación?	Quiz	93%
4	¿Cuál de las siguientes personas no es una instagramer, influencer, o YouTuber?	Quiz	93%
13	¿A qué hacen referencia las letras ODS?	Quiz	84%
5	¿Quien ha acompañado en los últimos cinco años a Cristina Pedroche en las campanadas de fin ...	Quiz	82%
16	¿Cómo se llama el presentador más famoso de TELE 5?	Quiz	78%
20	El anillo, canción que en su letra incluye: "el anillo pa' cuando", es una canción de:	Quiz	71%
8	¿Cómo se llama el/la rector/a de la Universidad de Alicante?	Quiz	60%
17	¿En qué estación del año nos encontramos ahora mismo?	Quiz	53%
9	¿Qué Rey borbón está cabeza abajo en el museo de bellas artes de Xàtiva?	Quiz	47%
19	Con la nueva ley de educación, ¿en qué curso de primaria se realizará la prueba diagnóstica?	Quiz	44%
10	¿Cual de estas personas es el/la decano/decana de la Facultad de Educación de la UA?	Quiz	44%
14	¿Cómo se llama la actual pareja de Enrique Ponce?	Quiz	44%
18	Una de las contribuciones de la actual ley de Educación es que anima al profesorado a trabajar c...	Quiz	42%
6	El cantante Camilo Sesto era natural (nació en) de...	Quiz	42%
12	¿Cuál de las siguientes frases no es del actor alcoyano Xavi Castillo?	Quiz	33%
7	¿Cómo se llama el/la actual ministro/a de Universidades?	Quiz	29%
2	¿Cómo se llama el/la conseller/a de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad digital?	Quiz	20%
3	Al/A la actual ministro/a de Educación le llaman...	Quiz	9%
11	En la comunidad valenciana, el/la conseller/a de educación se llama...	Quiz	4%

Fuente: captura de pantalla de Kahoot.com

En la Figura 2 se pueden ver los porcentajes de respuestas correctas de las 20 preguntas de que consistía el Kahoot, ordenadas de mayor a menor porcentaje de acierto. Se puede constatar que las preguntas con mayor porcentaje de acierto corresponde a las preguntas 1, 15 y 4 con porcentajes superiores al 90%, mientras que las preguntas con menor porcentaje de acierto se corresponden con las preguntas 3 y 11 con un porcentaje de acierto inferior al 10%. Estas dos preguntas con menor acierto coinciden ser dos preguntas del ámbito educativo.

TABLA 1. *Respuestas correctas y su porcentaje a las 20 preguntas del Kahoot dadas por los estudiantes del grupo G0A*

Pregunta	Respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas
P01	44	97.78
P15	42	93.33
P04	42	93.33
P13	38	84.44
P05	37	82.22
P16	35	77.78
P20	32	71.11
P08	27	60.00
P17	24	53.33
P09	21	46.67
P19	20	44.44
P10	20	44.44
P14	20	44.44
P18	19	42.22
P06	19	42.22
P12	15	33.33
P07	13	28.89
P02	9	20.00
P03	4	8.89
P11	2	4.44

Nota: Las filas sombreadas en verde se corresponden con preguntas del ámbito educativo
Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, aunque hay dos preguntas del ámbito educativo bien situadas (preguntas 15 y 13, las que hacen referencia al nombre de la actual ley educativa y al nombre de los ODS), el resto de preguntas del ámbito se encuentran situadas entre las últimas posiciones, con porcentajes muy inferiores a los que se obtienen en las preguntas de otros intereses del alumnado.

Si se contabilizan el total de respuestas correctas dadas a las preguntas de los dos ámbitos, en el caso de las de ámbito educativo son un total de 194 respuestas correctas, un 43.11%, mientras que las correspondientes

a un ámbito social, cultural y de ocio, suponen 289 respuestas correctas, un 64.22%, es decir algo más de 20 puntos porcentuales más a las de ámbito educativo.

4.1.2. Grupo G0B

Los resultados obtenidos por los 28 estudiantes del grupo G0B se pueden observar tanto en la Figura 3 como en la Tabla 2 de forma más detallada.

FIGURA 3. *Respuestas dadas al Kahoot por los estudiantes del grupo G0B*

Todos los (20) | Preguntas difíciles: (7) | Buscar

	Pregunta	Tipo	Correcto/incorrecto
1	Aitana Ocaña Morales, conocida simplemente como Aitana, es una cantante conocida por haber ...	Quiz	79%
16	¿Cómo se llama el presentador más famoso de TELE 5?	Quiz	71%
15	¿Cómo se llama la actual lley de Educación?	Quiz	68%
13	¿A qué hacen referencia las letras ODS?	Quiz	64%
5	¿Quien ha acompañado en los últimos cinco años a Cristina Pedroche en las campanadas de fin ...	Quiz	64%
4	¿Cuál de las siguientes personas no es una instagramer, influencer, o YouTuber?	Quiz	61%
6	El cantante Camilo Sesto era natural (nació en) de...	Quiz	61%
20	El anillo, canción que en su letra incluye: "el anillo pa' cuando", es una canción de:	Quiz	54%
12	¿Cuál de las siguientes frases no es del actor alcoyano Xavi Castillo?	Quiz	54%
9	¿Qué Rey borbón está cabeza abajo en el museo de bellas artes de Xàtiva?	Quiz	50%
8	¿Cómo se llama el/la rector/a de la Universidad de Alicante?	Quiz	50%
17	¿En qué estación del año nos encontramos ahora mismo?	Quiz	43%
18	Una de las contribuciones de la actual ley de Educación es que anima al profesorado a trabajar c...	Quiz	36%
10	¿Cual de estas personas es el/la decano/decana de la Facultad de Educación de la UA?	Quiz	32%
14	¿Cómo se llama la actual pareja de Enrique Ponce?	Quiz	32%
3	Al/A la actual ministro/a de Educación le llaman...	Quiz	32%
19	Con la nueva ley de educación, ¿en qué curso de primaria se realizará la prueba diagnóstica?	Quiz	25%
11	En la comunidad valenciana, el/la conseller/a de educación se llama...	Quiz	25%
2	¿Cómo se llama el/la conseller/a de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad digital?	Quiz	4%
7	¿Cómo se llama el/la actual ministro/a de Universidades?	Quiz	4%

Fuente: captura de pantalla de Kahoot.com

En la Figura 3 se pueden ver los porcentajes de respuestas correctas de las 20 preguntas de que consistía el Kahoot, ordenadas de mayor a menor porcentaje de acierto. Se puede constatar que las preguntas con mayor porcentaje de acierto corresponden, en este caso, a las preguntas 1 y

16 con porcentajes superiores al 70% (inferior a los porcentajes obtenidos por el grupo G0A), mientras que las preguntas con menor porcentaje de acierto se corresponden con las preguntas 2 y 7 con un porcentaje de acierto inferior al 5%. Estas dos preguntas con menor acierto coinciden, nuevamente, ser dos preguntas del ámbito educativo.

TABLA 2. *Respuestas correctas y su porcentaje a las 20 preguntas del Kahoot dadas por los estudiantes del grupo G0B*

Pregunta	Respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas
P01	22	78.57
P16	20	71.43
P15	19	67.86
P13	18	64.29
P05	18	64.29
P04	17	60.71
P06	17	60.71
P20	15	53.57
P12	15	53.57
P09	14	50.00
P08	14	50.00
P17	12	42.86
P18	10	35.71
P10	9	32.14
P14	9	32.14
P03	9	32.14
P19	7	25.00
P11	7	25.00
P02	1	3.57
P07	1	3.57

Nota: Las filas sombreadas en verde se corresponden con preguntas del ámbito educativo
Fuente: elaboración propia

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 2, aunque nuevamente hay dos preguntas del ámbito educativo bien situadas (preguntas 15 y 13, las que hacen referencia al nombre de la actual ley educativa y al nombre de los ODS), el resto de preguntas del ámbito se encuentran situadas entre las últimas posiciones, con porcentajes muy inferiores a los que se obtienen en las preguntas de otros intereses del alumnado y al igual como ocurría

con los resultados del grupo G0A, pero en esta ocasión todavía es mayor la diferencia entre un grupo de preguntas y otro.

Si se contabilizan el total de respuestas correctas dadas a las preguntas de los dos ámbitos, en el caso de las de ámbito educativo son un total de 95 respuestas correctas, un 33.93%, mientras que las correspondientes a un ámbito social, cultural y de ocio, suponen 159 respuestas correctas, un 56.79%, es decir algo más de 20 puntos porcentuales más a las de ámbito educativo, tal y como ocurría en el grupo G0A.

4.2. Resultados Globales

Si se unen los resultados obtenidos en uno y otro grupo, obtenemos los datos que se pueden ver en la Tabla 3.

TABLA 3. *Respuestas correctas y su porcentaje a las 20 preguntas del Kahoot dadas por el total de los estudiantes de los grupos G0A + G0B*

Pregunta	Respuestas correctas	Porcentaje de respuestas correctas
P01	66	90.41
P15	61	83.56
P04	59	80.82
P13	56	76.71
P05	55	75.34
P16	55	75.34
P20	47	64.38
P08	41	56.16
P06	36	49.32
P17	36	49.32
P09	35	47.95
P12	34	46.58
P14	29	39.73
P18	29	39.73
P10	29	39.73
P19	27	36.99
P07	14	19.18
P03	13	17.81
P02	10	13.70
P11	9	12.33

Nota: Las filas sombreadas en verde se corresponden con preguntas del ámbito educativo

Al unir los resultados de los dos grupos, las diferencias entre las respuestas a las preguntas de ámbito educativo y las de ámbito social, cultural y de ocio es todavía mayor. Así, solo tres preguntas (nombre de la ley educativa actual, nombre de los ODS y nombre de la rectora de la Universidad de Alicante) consiguen un porcentaje de acierto superior al 50% y se entremezclan con las preguntas del otro ámbito. Mientras que las 7 restantes preguntas del ámbito educativo son las que obtienen los 7 peores resultados de las 20 y por tanto se sitúan en los últimos lugares de porcentaje de acierto. En el caso de estas siete últimas preguntas, todas ellas se sitúan por debajo del 40% de acierto, incluso las cuatro últimas están por debajo del 20%.

5. DISCUSIÓN

Como ya se ha comentado, se carece de estudios de iguales o similares premisas al aquí presentado y por tanto no se puede realizar una discusión coherente de los resultados aquí presentados. Sin embargo, los resultados obtenidos si vienen a confirmar y estar de acuerdo con investigaciones que constatan que los intereses del alumnado del grado de maestro en educación primaria van más encaminados, como en el resto de jóvenes de su misma edad, hacía valores que lleven a la felicidad, a la afectividad, teniendo muy presente la moral, aquello que pasa por lo individual y que tiene muy presente la ecología. Y en cambio muestran poco interés en todo aquello relacionado con lo intelectual, lo político y lo religioso (González-Anleo y López-Ruiz, 2017; González-Gijón et al., 2020). Dentro del ámbito de los valores de lo intelectual podríamos incluir lo que aquí se ha visto del poco conocimiento e interés por aquellas cuestiones profesionales del ámbito educativo que como se ha visto, el alumnado del grado de maestro en educación primaria, desconoce.

Se presenta pues un problema cuando los futuros docentes de educación primaria desconocen cuestiones como: los nombres de las personas que ocupan los cargos autonómicos de las consejerias de educación y de universidades, o de los ministerios de educación y de universidades, por no hablar de cuestiones de la nueva ley de educación que están directamente implicadas en lo que en un futuro será su labor profesional como

docentes. Puede servir de excusa, el que se está hablando de alumnado que se encuentra en segundo curso del grado y que todavía le quedan más de dos cursos académicos además de todas las prácticas en centros educativos; y con ello todavía les queda camino por recorrer antes de poder encontrarse trabajando como docentes; pero no deja de ser preocupante que personas encaminadas a ser docentes y con una larga trayectoria en el mundo educativo (con muchos años ya en la educación formal) desconozcan estas cuestiones básicas aquí planteadas.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se ha visto en los apartados anteriores se llega a la conclusión de que el alumnado del grado de maestro en educación primaria tiene un mayor interés puesto en cuestiones de índole social, cultural y del ocio y el espectáculo, más que en cuestiones sobre el sistema educativo. Se ha visto como el desconocimiento de la estructura, de la legislación y gestión de la educación, es ampliamente desconocida por los estudiantes universitarios, futuros maestros y maestras de educación infantil.

Esto supone un grave problema, máxime cuando se está hablando de los futuros docentes, que desconocen los entresijos del mundo educativo y cuando llevan ya muchos años de escolarización y se supone que tienen una motivación e interés por ser el día de mañana parte del sistema educativo. Y todo ello, obliga a tomar medidas, y a no buscar responsabilidades en factores externos (de si no se divulga lo suficiente en los medios de comunicación o en otros canales a los que tengan acceso estos estudiantes. Se trata desde la misma institución universitaria, facilitar formación e información al alumnado en este sentido y no esperar y confiar que con el paso del tiempo, estos estudiantes lleguen a conocer a fondo el sistema.

Esta investigación presenta algunos límites que desde aquí se reconocen. Se trata de una muestra pequeña de alumnado y hubiese sido interesante comprobar si este desconocimiento del sistema educativo se va mitigando entre el diferente alumnado del grado conforme se va promocionando en cursos superiores, esto es, si el alumnado de 4º curso tiene un mayor conocimiento que el de 3º y este a su vez más que el de 2º y el de

2º más que el de 1º. No se puede ni se debe mitigar los intereses personales de los estudiantes universitarios hacia cuestiones como las redes sociales, grupos de música, actores y actrices, personajes famosos, temas de sociedad, etc., pero sí se debe incidir sobre ellos para que tengan un mayor conocimiento del sistema educativo, dado que en un futuro no muy lejano van a tener que dedicarse íntegramente en ello. Se deja pues como futura línea de investigación el estudiar que ocurre con alumnado de los diferentes cursos del grado, así como el poder hacerlo con un número mayor de estudiantes, y de esta manera comprobar y dar una mayor validez a los resultados aquí constatados.

7. REFERENCIAS

Allan, J., Clarke, K., & Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(3), 362-372.

Aran-Ramspott, S., Moro Inchaurtieta, Á., & Botella García del Cid, L. (2022). ¿De qué me sirven los YouTubers e Instagramers? Preferencias de los adolescentes en España. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes, 20*(2), 1-20. https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1875

Cantón-Mayo, I., Cañón-Rodríguez, R., & Grande-de-Pedro, M. (2016). La comunicación como subdimensiones de la competencia digital en futuros maestros de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 33-47. http://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.02

Gewerc, A., & Montero, L. (2015). Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC, 14*(1), 31-43. https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.31

Gil-Quintana, J., & Fernández-Galiano Amoros, M. (2020). Publicaciones, interacciones, verdades y mentiras de adolescentes españoles en Instagram. *Texto Livre, 13*(1), 20–44. https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.20-44

Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R., & González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 193–218. https://doi.org/10.6018/reifop.373421

González-Anleo, J., & López-Ruiz, P. (2017). *Jóvenes españoles entre dos siglos 1984-2017*. Fundación SM.

González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., Amaro-Agudo, A., & Soriano-Díaz, A. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación universitaria, 13*(2), 83-92. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083

Grande-de-Prado, M., Cañón-Rodríguez, R., & Cantón-Mayo, I. (2016). Competencia digital y tratamiento de la información en futuros maestros de Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34, 101-118.

Jarauta Borrasca, B., & Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado, 21*(1): 103-122. http://hdl.handle.net/10481/47483

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 43-51.

Llopis Nebot, M. Ángeles, Santágueda Villanueva, M., & Esteve Mon, F. M. (2021). Competencia digital, actitudes y expectativas hacia las tecnologías digitales. Perfil de los futuros maestros de primaria. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 114–130. https://doi.org/10.6018/riite.470331

Marín Dueñas, P. P., & Simancas González, E. (2019). Los universitarios millennials: uso de redes sociales y relación con las marcas. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 46, 92-107. http://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i46.06

Padilla Castillo, G., & Oliver González, A. B. (2018). Instagramers e influencers. El escaparate de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. *aDResearch ESIC: International Journal of Communication Research/Revista Internacional de Investigación en Comunicación, 18*(18), 42-59.

Pérez Curiel, C., & Luque Ortiz, S. (2018). El marketing de influencia en moda. Estudio del nuevo modelo de consumo en Instagram de los millennials universitarios. *AdComunica*, 255-281. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.13

Pérez-Escoda, A., & Ruiz, R. (2020). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes, 18*(2), 1-15. https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580

Pesquero, E., Sánchez, M., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., & Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía, 66*(241), 447–466. http://www.jstor.org/stable/23766195

Porto, A. P. (2015). Relaciones entre afectos positivos y negativos e intereses profesionales en universitarios. *International Journal of Psychology, 49*(1), 76-87.

Rosales, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro? Tendencias pedagógicas. *Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 23, 29-44.

Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., & Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula abierta, 42*(1), 53-60. https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5

Wavemaker (2020). *Informe sobre los adolescentes*. Wavemaker. https://bit.ly/estudioWAVE

Zumárraga, M., Castro, M., Romero, J., Escobar, P., Boada, M., Armas, R., Luzuriaga, J., & Gonzáles, Y. (2017). Medición de intereses profesionales en estudiantes universitarios y un abordaje exploratorio de su relación con el desempeño académico. *Congreso CLABES VII, 2017 – Córdoba (Argentina)*. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1621

RECORDANDO LA ESCUELA DE AYER EN EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO: PERSONAS CON ALZHEIMER O DEMENCIA COMO AUDIENCIA

IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOIENA
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

PEIO MANTEROLA-PAVO
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

AINTZANE RODRÍGUEZ-POZA
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

El aumento de la longevidad o esperanza de vida en los países desarrollados ha traído consigo el paralelo incremento de personas mayores y personas que padecen alguna demencia, como, por ejemplo, el Alzheimer (Delgado, 2016; Monzó et ál., 2019). Por lo que diversos autores han advertido que el Alzheimer se está convirtiendo en «uno de los retos más importantes a los que deberá enfrentarse la sociedad en el siglo XXI» (García et ál., 2012, p. 193) constituyendo «uno de los principales problemas sanitarios en los países occidentales» (García, 2014, p. 66) debido a los costes personales, sociales y/o económicos que conlleva. Sin embargo, los datos no presagian un futuro mejor ya que el Informe Mundial sobre el Alzheimer del 2015 prevé que esta cifra se duplique cada 20 años (Delgado, 2016).

En la actualidad, sigue sin haber ningún tratamiento farmacológico curativo capaz de prevenir y/o detener el Alzheimer por completo (Barrera et ál., 2021; Gómez, 2019). Ante esta situación, los beneficios de las terapias no farmacológicas parecen haber suscitado el acuerdo de la mayoría de los autores (Barrera et ál., 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018;

Gómez, 2019). Dentro de toda la tipología de terapias no farmacológicas (entrenamiento de las actividades de la vida, estimulación psicomotriz, intervención asistida con perros, musicoterapia, etc.) se encuentra la «estimulación cognitiva» (Barrera et ál., 2021; Delgado, 2016; García, 2014; Gómez, 2019) donde los museos cobran valor como recursos (García, 2014), no solo para retrasar el deterioro cognitivo, sino para fomentar hábitos saludables como el envejecimiento activo y la participación en la vida social y cultural bajo la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida (Barrera et ál., 2021; García, 2014).

Diversas investigaciones demuestran que estas personas conservan cierta capacidad de aprendizaje. En ese sentido, la plasticidad cerebral (Delgado, 2016; Gómez, 2019) y la reserva cognitiva (Delgado, 2016; Escobar, 2018) de estas personas dejan las puertas abiertas a la puesta en marcha de iniciativas de estimulación cognitiva orientadas a incidir en la calidad de vida de las mismas. Este último es precisamente el ámbito de actuación de los museos según Delgado (2016), quienes, atendiendo a su compromiso social (Barrera et ál., 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014, 2015; Monzó et ál., 2019) deberían crear situaciones en las que se reconozcan las capacidades y habilidades de este colectivo y se fomente su participación.

La contribución aquí presentada pretende socializar una iniciativa llevada a cabo en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco en el 2021 con personas usuarias de los talleres de estimulación cognitiva de la Asociación de Familiares, Amigos y Personas con Alzheimer u otras demencias, realizada dentro del marco de un convenio entre el Museo y el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián[102]. Para ello, tras contextualizar dicha actividad en relación a la responsabilidad social de los museos y dentro de un conjunto de actividades que se están llevando a cabo con el colectivo que nos ocupa tanto desde museos en general como desde museos de la educación en concreto, procederemos a la presentación de la misma.

[102] Puede consultarse el vídeo sobre dicha iniciativa en la página web del museo https://bit.ly/3UAfM59

1.1. Museos y Alzheimer

En lo que a oportunidades para participar en la vida cultural de la comunidad se refiere, los autores coinciden al denunciar las escasas o casi nulas oportunidades que se ofrecen a las personas mayores o personas con algún tipo de demencia, como, por ejemplo, el Alzheimer a pesar de ser un derecho reconocido (Barrera et ál., 2021) mediante diversos tratados internacionales (Monzó et ál., 2019). Sin embargo, a pesar de que la demencia suele ser considerada un obstáculo para la participación de dicho colectivo en actividades culturales (Barrera et ál., 2021), López-Méndez (2017) evidencia que no lo es, por lo que la falta de oportunidades de participar y disfrutar de actividades culturales en general y de museos en concreto no puede justificarse con la demencia.

Los museos, atendiendo a su responsabilidad social (Delgado, 2016; García, 2018; Monzó et ál., 2019; Rechenea y Furtado, 2012), no pueden ignorar la exclusión a la que se enfrenta este colectivo (Barrera et ál., 2021), por lo que sus actividades deberían pasar de basarse en exclusiva en las colecciones que custodian a basarse en las necesidades de la sociedad (Escobar, 2018) mediante actividades que incluyan la participación y accesibilidad (Escobar, 2018; García, 2014, 2015; García, 2018; García et ál., 2012; López-Méndez, 2017) de todos los colectivos de la comunidad al margen de sus capacidades y otras características (Escobar, 2018; Barrera et ál., 2021).

En los últimos años, los cambios sociopolíticos derivados de políticas culturales más inclusivas y una mayor sensibilización social (García, 2018; Monzó et ál., 2019) han dado lugar a museos más accesibles y de mayor responsabilidad social, que siguiendo los principios de accesibilidad universal e igualdad de oportunidades, han desarrollado iniciativas de diversa índole dirigidas a todo tipo de colectivos respondiendo a la demanda de diversas asociaciones locales, insertando así a los museos dentro del conjunto de agentes y recursos de atención a estos colectivos (García, 2018). En paralelo, el número de actividades dirigidas a personas con Alzheimer u otras demencias ha crecido exponencialmente (Delgado, 2016; López-Méndez, 2017; Monzó et ál., 2019). Entre ellas, destacan en el ámbito internacional el *MoMA Alzheimer's Project* del

Museo de Arte Moderno de Nueva York, llamado *Meet Me at MoMA* (Barrera et ál., 2021; Delgado, 2016; García, 2014; López-Méndez, 2017), aunque también encontramos referencias de otros proyectos como *Connect2Culture* (Delgado, 2016; López-Méndez, 2017) o el programa ARTZ *Artists for Alzheimer* (García, 2014; López-Méndez, 2017).

Los museos españoles siguen la misma tendencia y, aunque la cantidad de museos que ofrece actividades dirigidas al colectivo que nos ocupa sea todavía irrisoria (García, 2015), cada vez son más (García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017), por lo que también encontramos referencias de proyectos que se están llevando a cabo en el ámbito nacional. Por ejemplo, el proyecto «Alzheimer MuBAM» del Museo de Bellas Artes de Murcia (Barrera et ál., 2021; Delgado, 2016; García, 2014, 2015; García et ál., 2012; López-Méndez, 2017; Monzó et ál., 2019); el programa «Retales de una vida» del proyecto AR.S (Arte y Salud Alzheimer) (López-Méndez, 2017); el proyecto «El Prado para Todos» (Delgado, 2016; García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó et ál., 2019); el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid (Delgado, 2016; Gamoneda, 2011; García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó et ál., 2019); el Proyecto «Reminiscencias. Arte y cultura contra el Alzheimer» del Museo de Arte Contemporáneo de Alicante (MACA) y el Centro Cultural Las Cigarreras (García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó et ál., 2019); el «CCCB Programa Alzheimer» del *Centre de Cultura Contemporània* de Barcelona (García, 2014, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó et ál., 2019), o el proyecto «*Álbum da memoria compartida*» de la *Rede* Museística Provincial de Lugo (García, 2015; Lago y Sánchez, 2015; López-Méndez, 2017; Monzó et ál., 2019) entre otros.

Como vemos, al igual que en el ámbito internacional, en España también han germinado proyectos dirigidos a mejorar las condiciones psicosociales y la inclusión social de las personas con Alzheimer u otras demencias mediante visitas, talleres y otras actividades insertadas en los programas educativos de museos de diversa índole (López-Méndez, 2017). No obstante, García (2015) advierte que a pesar de que este tipo de proyectos estén en boga, siguen constituyendo un conjunto de iniciativas particulares promovidas por determinados museos sin llegar a tratarse

de una realidad extendida y/o permanente. Asimismo, solicita a los responsables de dichos proyectos que participen en la divulgación científica ya que las referencias bibliográficas sobre los mismos brillan por su ausencia (García, 2014).

1.2. Museos de la educación y Alzheimer

No ha sido diferente en el caso de los museos pedagógicos y/o de la educación, quienes, siguiendo la misma tendencia, cada vez ofrecen más actividades dirigidas a favorecer la reminiscencia del periodo escolar o la infancia de las personas mayores y personas que padecen algún tipo de demencia o Alzheimer (Dávila et ál., 2022).

La investigación de Barrera et ál. (2021) pone de relieve que las temáticas de las propuestas educativas dirigidas al colectivo que nos ocupa deben estar vinculadas a sus historias de vida, por lo que, y teniendo en cuenta los datos sobre la cantidad de horas que pasamos a lo largo de nuestras vidas en la escuela (Gómez, 2019), podemos considerar que los museos de la educación en general y las colecciones de patrimonio histórico-educativo que custodian en concreto, ocupan un lugar privilegiado por su poder evocador de recuerdos.

Siguiendo la misma línea, Agustín Escolano introduce el concepto de «usos terapéuticos del patrimonio» (Escolano, 2010, p.59) refiriéndose al patrimonio histórico-educativo, es decir, haciendo referencia a la posibilidad de que los restos de la escuela pretérita puedan ejercer de estímulos reactivadores de la memoria. Partiendo de esa base, los museos pedagógicos constituirán un recurso predilecto para que personas mayores afectadas en mayor o menor medida por el Alzheimer u otras demencias que provocan la pérdida de memoria pudieran «rememorar escenas infantiles, experiencias escolares, canciones, escenas de familiares o sociales y educativas» (Dávila et ál., 2022).

Y es que, si bien es cierto que la memoria escolar está directamente relacionada con las horas que se han pasado en la escuela, también lo es que está de igual manera relacionada con la época de la infancia y juventud, periodo que suele ser recordado por la mayoría con cierta nostalgia (Gómez, 2019). Es por eso que, aprovechando el poder emocional

y evocador de la nostalgia de la infancia/adolescencia, el uso nostálgico y el terapéutico convergen cuando el patrimonio histórico-educativo se emplea para estimular los recuerdos en personas que, a consecuencia de la edad o enfermedad, tienen lagunas en su memoria (Escolano, 2010; Gómez, 2019). Es ahí donde las visitas a los museos de la educación cobran valor terapéutico al ofrecer a los participantes la oportunidad de recuperar parte de su identidad a través de los recuerdos de la escuela de su época (Escolano, 2010; Gómez, 2019).

Por ende, en la actualidad, podemos encontrar diversos ejemplos de experiencias llevadas a cabo con estas personas en los museos pedagógicos y/o de la educación en el territorio español, como, por ejemplo, la actividad llevada a cabo en 2009 en el Centro Internacional de la Cultura Escolar —CEINCE— (Escolano, 2010), el taller terapéutico llevado a cabo por el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla (Gómez, 2019), las visitas guiadas para los usuarios de recursos residenciales o centros de día para personas de la tercera edad y personas con Alzheimer del Museo Pedagógico de Galicia —MUPEGA— (Castro, 2012/2013), el programa con el que colaboraron tanto el *Museo do Xoguete de Allariz* como el *Museo da Escola e da Infancia de Trives* (García, 2014) o la actividad desarrollada en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatearen Hezkuntzaren Museoa* (UPV/EHU) (Dávila et ál., 2022) realizada dentro del marco de un convenio entre el Museo y el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián que es el objeto de esta contribución.

Dichas actividades ponen de relieve ciertos beneficios tanto para las personas con algún tipo de demencia o Alzheimer como para sus cuidadores y/o familiares (Castro, 2012/2013; Dávila et ál., 2022; Escolano, 2010; García, 2014; Gómez, 2019) poniendo en valor los «usos terapéuticos» (Escolano, 2010, p. 43) o la «fuerza singular» (Dávila et ál., 2022, p. 208) del patrimonio histórico-educativo como estímulo para la evocación o la reminiscencia de recuerdos. Escobar (2018), agrupa dichos

beneficios en base al/a los beneficiario(s)[103], entre los que distingue las personas con Alzheimer, sus familiares/cuidadores, y las instituciones museísticas y la sociedad en general. Utilizaremos el mismo esquema para agrupar los beneficios manifestados por diversos autores:

En lo que a beneficios para las personas con Alzheimer se refiere, los autores señalan los siguientes:

- La posibilidad de reactivación de recuerdos (Dávila et ál., 2022; Escolano, 2010; Gómez, 2019) favoreciendo las conexiones entre el pasado y el presente (López-Méndez, 2017).

- El ralentizar el acelerado deterioro cognitivo y los síntomas derivados de la enfermedad (Barrera et ál., 2021; Escobar, 2018; Gómez, 2019). En relación a dichos síntomas sugieren la mejora en su estado de ánimo, humor y autoestima (Delgado, 2016; Escobar, 2018) tras haber participado en la actividad y en los días sucesivos a la misma (Escobar, 2018) y la disminución de los síntomas de apatía, ansiedad, angustia, depresión, agresividad, agitación e irritabilidad (Escobar, 2018).

- El aumento de interacciones sociales y oportunidades de intercambio de ideas (Escobar, 2018) que posibilitan la resocialización e interactividad entre los recuerdos personales de los miembros del grupo, dado que las situaciones de sociabilidad potencian el campo de memoria más allá de los registros individuales (Escolano, 2010).

- La estimulación intelectual mediante nuevos aprendizajes y la generación de nuevos conocimientos (Castro, 2012/2013; Dávila et ál., 2022; Escobar, 2018; López-Méndez, 2017) partiendo de la capacidad estimuladora de los enseres escolares en relación a mecanismos cognitivos (Escolano, 2010).

- La estimulación emocional (Escobar, 2018; López-Méndez, 2017), según los autores la manifestación y descripción de sus

[103] Aunque no directamente relacionado con los museos de la educación sino con los museos en general.

sentimientos y emociones incrementa (Escobar, 2018) debido a la capacidad estimuladora de los enseres escolares en lo que a mecanismos expresivos se refiere (Castro, 2012/2013; Escolano, 2010).

- La promoción de una ciudadanía activa (Dávila et ál., 2022) y el fomento de hábitos saludables como el envejecimiento activo, la participación en la vida social y cultural bajo la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida (Barrera et ál., 2021; García, 2014).

- El fomento del diálogo y la participación social (Dávila et ál., 2022) mediante situaciones que propician relaciones sociales para combatir el aislamiento (Escobar, 2018; Gómez, 2019) y mejorar su inclusión social (López-Méndez, 2017). La oferta de una actividad o un espacio en el que predominan la aceptación y un ambiente de seguridad donde se sienten útiles, capaces y validados como integrantes de la sociedad (Escobar, 2018) repercute de forma positiva en la autoestima de estas personas (Delgado, 2016; Escobar, 2018).

- La mejora de la fluidez verbal y la comunicación en sus intervenciones durante las actividades que nos ocupan (Escobar, 2018) y la generación de una actitud narrativa en las personas participantes (Escolano, 2010).

En cuanto a los beneficios que conciernen a los familiares y/o cuidadores destacan:

- La mejora del estado anímico del/a cuidador/a: mejora en el humor, disminución del estrés, etc.

- El fortalecimiento de su relación o vínculo con la persona que padece la enfermedad y/o la mejora en las relaciones familiares en caso que se trate de un familiar (Escobar, 2018).

- La estimulación intelectual mediante nuevos aprendizajes y la generación de nuevos conocimientos (Castro, 2012/2013; Dávila et ál., 2022; Escobar, 2018).

- Una oferta cultural que posibilita a ambas partes el disfrute de nuevas experiencias fuera de la cotidianidad y la rutina en las que participar conjuntamente (Escobar, 2018).

Por último, por lo que atañe a los beneficios para las instituciones museísticas y la sociedad en general, se destacan las siguientes:

- Combatir el estigma que lleva asociado dicha enfermedad en la sociedad en general y en las instituciones en concreto, empezando por su entorno más cercano (familiares y/o cuidadores) (Barrera et ál., 2021; Escobar, 2018; López-Méndez, 2017).

- Acercar a otros públicos y audiencias el conocimiento del patrimonio histórico-educativo (Dávila et ál., 2022).

- El fomento de la investigación, socialización y debate sobre el envejecimiento, las demencias y los tratamientos no farmacológicos (Escobar, 2018).

- La mayor formación y sensibilización de los trabajadores de diversa índole (mediadores, equipos educativos, etc.) de las instituciones museísticas para responder a las necesidades y capacidades de diversos colectivos de la sociedad, como, por ejemplo, las personas que padecen Alzheimer (Escobar, 2018).

- El trabajo colaborativo y multidisciplinar entre las instituciones museísticas y otros agentes sociosanitarios (Escobar, 2018) insertando así a los museos dentro del conjunto de agentes y recursos de atención a estos colectivos (García, 2018).

- Museos más inclusivos (Dávila et ál., 2022; Escobar, 2018).

Todo ello impacta en la calidad de vida de las personas con Alzheimer y las personas que se encargan de sus cuidados (Barrera et ál., 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014, 2015; Gómez, 2019; Monzó et ál., 2019) y deriva en instituciones museísticas con mayor responsabilidad social (Barrera et ál., 2021; Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014, 2015; García, 2018; Monzó et ál., 2019; Rechenea y Furtado, 2012). Es por eso que, existen motivos más que suficientes para

que los museos en general y los museos de la educación en concreto, diseñen y desarrollen actividades que incluyan al colectivo que nos ocupa, como lo ha hecho el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (Dávila et ál., 2022) dentro del marco de un convenio entre el museo y el ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, como veremos a continuación.

2. OBJETIVOS

La actividad desarrollada en 2021 en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco con personas con Alzheimer u otro tipo de demencia como audiencia, perseguía los siguientes objetivos:

- Evocar recuerdos del periodo escolar y la infancia de los y las participantes a partir del patrimonio histórico-educativo como estímulo.
- Mejorar la autoestima de los y las participantes.
- Generar situaciones de interacción entre el grupo de iguales.
- Poner el museo en general y el patrimonio histórico-educativo que custodia en concreto, al servicio de la comunidad y las necesidades de la misma.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Participaron un total de 47 personas con deterioro cognitivo leve o moderado en consecuencia de algún tipo de demencia o Alzheimer, distribuidas en 5 grupos diferenciados. Dichas personas eran usuarias de los talleres de estimulación cognitiva de la Asociación de Familiares, Amigos y Personas con Alzheimer u otras demencias, y vinieron a la actividad acompañadas de tres psicólogas de dicha asociación.

3.2. Metodología y desarrollo de la actividad

La visita y el sucesivo taller se desarrollan en cuatro espacios del museo. El primero sería el relativo a la historia de la educación con respecto al euskara, después se accede a la sala donde disponemos de dos aulas a escala real, y por último, a otro espacio dedicado a las enseñanzas y aprendizajes. Tras finalizar la visita, el grupo se vuelve a dirigir al hall donde se les ha realizado la bienvenida para realizar el taller.

El hall en el que recibimos a los participantes está equipado con diversas mesas y sillas donde los participantes pueden tomar asiento mientras esperan a que llegue el resto, dejar sus objetos personales, etcétera. En el mismo, antes de comenzar la visita, les damos la bienvenida, nos presentamos y explicamos qué vamos a hacer a continuación para que se sientan cómodos, sin incertidumbre.

Comenzamos la visita en el espacio «El mundo del euskera y de la educación», donde realizamos un recorrido por la historia de la educación de Euskal Herria con el euskara como eje vertebrador (Rodríguez y Dorronsoro, 2018). Aprovechamos este primer momento para transmitir que se trata de, como bien define García (2014), «una experiencia interactiva basada en la conversación (no es una lección de Historia» (García, 2014, p. 70). Fomentamos la participación mediante la estrategia de pregunta/respuesta ofreciendo oportunidades para que las y los participantes hablen sobre episodios escolares de su vida (García et ál., 2012). Así, el mediador, recoge sus respuestas y relacionándolas con sus explicaciones sobre el patrimonio permite a los participantes identificarse personalmente con el relato del museo (Escobar, 2018) y realiza refuerzos positivos a sus aportaciones (García, 2014) fomentando así su participación y autoestima.

Seguidamente, accedemos a la sala donde disponemos de dos aulas a escala real. La primera corresponde a los años 50/60, y la segunda a un aula posterior a los 70. Dichos espacios escolares son claramente reconocibles por lo que potencian la reminiscencia (Monzó et ál., 2019). Los participantes acceden al primer aula, se sientan en los pupitres de su época como cuando eran alumnos y alumnas, frente a la pizarra, la mesa del profesor, la cruz y la foto de Franco colgadas en la pared, las láminas

didácticas, los tinteros, cuadernos… buscando potenciar el recuerdo de sus experiencias escolares desde el poder evocador del patrimonio histórico-educativo. En esta parte de la visita cobran especial valor las interacciones entre los participantes ya que habitualmente, el episodio narrado por un participante hace a otro recordar otro episodio, de forma que la interacción entre iguales se suma al patrimonio como estímulo reactivador de recuerdos. Es por eso que aunque la actividad deba estar estructurada, también es importante ser lo suficientemente flexibles como para permitir y recoger lo que surja de forma natural (Monzó et ál., 2019).

FIGURA 1. *El aula de los años 50' del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Museoa (UPV/EHU)*

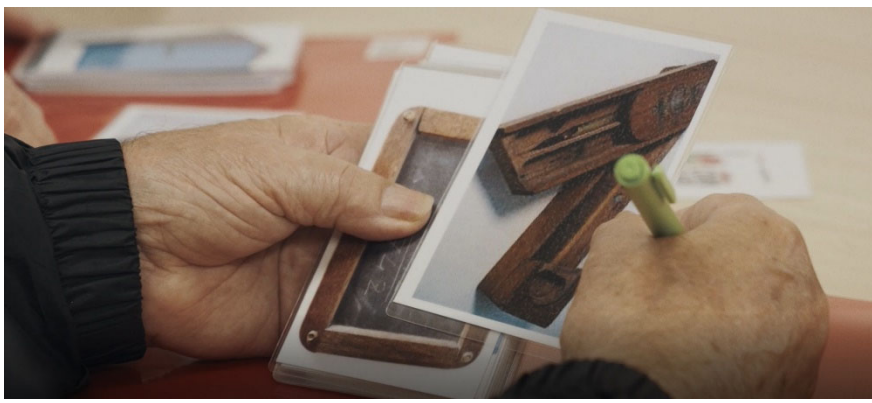
Fuente: Vídeo sobre dicha iniciativa en la página web del museo https://bit.ly/3UAfM59

Para terminar la visita, accedemos al espacio dedicado a las enseñanzas y aprendizajes donde se encuentran diversos enseres escolares utilizados tanto para enseñar como para aprender en la escuela. Corresponde a material que las y los participantes han visto y/o utilizado en sus escuelas por lo que se espera generar recuerdos de episodios de su vida escolar a partir del patrimonio histórico-educativo como estímulo. En dicho espacio, también solemos realizar una lectura con perspectiva de género considerando la escuela como agente transmisor de los estereotipos de género (mediante juguetes, asignaturas diferenciadas, etc.). Si bien es cierto que en dicha visita no se hace hincapié en esta lectura, también lo es que sí se les presentan diversos juguetes etcétera con la misma

intención que con los enseres de enseñanzas y aprendizajes, la de evocar recuerdos.

Tras la visita guiada, volvemos al hall para realizar un taller grupal que está enfocado a la realización de dos tareas principales: la escritura de las impresiones/sensaciones que han tenido/sentido en el espacio escolar, y la clasificación de una serie de fotografías de objetos escolares en función de si pertenecían a su época o si eran más modernos. Finalmente, les solicitamos que nos hagan una evaluación.

FIGURA 2. *El taller: Clasificación de los objetos escolares en función de la época a la que corresponden*



Fuente: Vídeo sobre dicha iniciativa en la página web del museo https://bit.ly/3UAfM59

Dicha actividad se evalúa desde una perspectiva cualitativa basándonos en la observación participante del personal del museo y en las notas de campo de los mismos.

4. RESULTADOS

En relación al objetivo de evocar recuerdos del periodo escolar y la infancia de los y las participantes a partir del patrimonio histórico-educativo como estímulo, los resultados ponen de relieve que es un periodo del que los participantes conservan todavía muchos recuerdos de su periodo escolar. Es por eso que, el ver determinados objetos de dicho periodo como la foto de Franco colgada de la pared, las huchas del

Domund, los pupitres, tinteros, la vara y los cigarrillos del maestro, etc. despierta en ellos una serie de recuerdos que se animan a compartir.

Vemos como las fotografías, por ejemplo, han provocado reacciones en los y las participantes. Entre ellas, la foto de Franco, a la que una de las participantes reacciona diciendo «siempre estaba en el colegio» y otro «ese mató a más gente que…» seguido del «quita, quita… no lo quiero ni ver» de su compañera. A otra participante le llamó la atención el retrato escolar que les hacían anualmente como recordatorio, y varios recordaban tener fotos como esas. Asimismo, en el espacio «El mundo del Euskara y de la Educación» se les pregunta si reconocen a Sabino Arana señalando una foto del mismo. Algunos asienten con una sonrisa y otro participante responde «y a Leizaola» al distinguir también un retrato de Jesús M.ª Leizaola en un panel de la misma sala —antes de que el moderador lo hubiera mencionado—.

No obstante, podemos afirmar que los objetos también han despertado una serie de recuerdos basándonos en las anécdotas que han compartido voluntariamente, en las risas cómplices entre compañeros e incluso hacia las explicaciones que daba el mediador llegando incluso a asentir con la cabeza, basándonos en las respuestas que han dado a las preguntas realizadas por el mediador, e incluso en las intervenciones que han realizado sin que el mediador les haya apelado antes para compartir un episodio o comentario sobre su vida escolar. Las huchas del *Domund*, por ejemplo, han sido reconocidas por la gran mayoría, siendo incluso capaces de ponerles nombre y atribuirles una función antes de que el moderador las hubiera mencionado. «Moderador: Y, de esto, ¿os acordabais? Participante: ¡Ah sí, del *Domund*!» a lo que otro participante añade «para sacar perras». Ocurre de igual manera con los pupitres, cuando, además de reconocerlos los nombran antes de que el moderador lo haya hecho «¡Ah! ¡Mira, pupitres!», recordando además de qué tipo eran exactamente «Yo esos pupitres he utilizado… esos de ahí así ya no…». Asimismo, los agujeros de los pupitres llamaron la atención de uno de los participantes quién en seguida se percató de para qué servían porque dijo «para los tinteros». A raíz de eso, el mediador les preguntó si recordaban cómo se hacía la tinta (ya que en la mesa del profesor en el aula disponemos de dichos recursos) y entre varios participantes comenzaron

a enumerar los ingredientes «¡polvo!», «¡agua!», etcétera. Seguidamente se les mostraron los tinteros y comenzamos a hablar sobre que en aquella época escribían con pluma, etc. Una vez la conversación ha cogido esta dirección algunos comienzan a compartir recuerdos «era fácil pero algunas veces nos ensuciábamos» o «yo sigo escribiendo con pluma, ya me he acostumbrado».

Como estamos viendo, los participantes están familiarizados con los objetos que se encuentran en los diversos espacios del museo, siendo capaces no solo de identificarlos, sino incluso de nombrarlos y atribuirles anécdotas personales o funciones que cumplían en aquella época. Al ver, por ejemplo, la cajetilla de cigarrillos sobre la mesa del profesor, uno de los participantes recuerda el nombre de dos marcas de tabaco de aquella época, otro recuerda ver al maestro fumar en el recreo, y otro que el maestro mandara a algún alumno a comprar tabaco. Pero, sin duda, el objeto que más intervenciones genera es la vara del profesor, ya que el castigo ocupa gran parte de las conversaciones generadas en todas y cada una de las visitas. Nada más ver la vara, los visitantes comienzan a narrar anécdotas de castigo escolar. Y es que la anécdota de un participante genera otro recuerdo en alguno de sus compañeros, acumulando así una serie de anécdotas, aportaciones, etc. que constituyen la memoria colectiva de toda una generación. «Con eso nos han pegado en clase» dijo una participante, «con una regla» añadía un compañero. «Así, en las manos» decía otro mientras hacía el gesto de juntar los dedos de las manos hacia arriba. «Te ponían de rodillas y te pegaban… con las manos así te ponían, de rodillas, así» a lo que otra compañera contestó «y te ponían libros en las manos» y «te ponían de rodillas encima de garbanzos». «Se cebaban más con los pobres» concluía otro.

En lo que al objetivo de generar situaciones de interacción entre el grupo de iguales se refiere, podemos afirmar que han interactuado durante toda la visita compartiendo sus recuerdos tanto con sus compañeros y compañeras como con el personal del museo. Además, son las propias psicólogas de la asociación quienes han destacado el hecho de que se hayan mostrado más participativos y hayan interactuado más con sus iguales que en los talleres de estimulación cognitiva de la asociación.

Los juegos, juguetes, etc. que solemos utilizar para hacer una lectura de género han dado lugar a mucha interacción entre iguales ya que han surgido conversaciones sobre juegos de la infancia de unos y otros. Tenemos, por ejemplo, un conjunto de cromos para jugar a darles la vuelta golpeándolos con la palma de la mano que nada más ver han reconocido. Mientras jugábamos el mediador ha preguntado «¿los chicos jugabais a eso?». Han respondido que no y uno ha querido aclarar que «no estábamos juntos los chicos y las chicas». Otro ha señalado que ellos jugaban más a las canicas, por lo que el mediador ha preguntado «¿las chicas también jugabais a las canicas?». Una participante ha respondido en seguida que «yo sí porque tenía dos hermanos. Mi madre me decía "eres un chicazo" porque jugaba con ellos». Un participante que vivió su infancia en un entorno rural hasta los 17 años ha querido señalar que «en el pueblo se jugaba a otras cosas» por lo que no recordaba jugar con cromos ni canicas. Una vez más, vemos como los recuerdos de unos interactúan con los recuerdos de otros miembros del grupo, generando así una especie de memoria colectiva.

También vemos que el poder evocador del patrimonio histórico-educativo se intensifica en el aula, al encontrarse los objetos dentro de un contexto, donde incluso la posición de los propios participantes (sentados en los pupitres como cuando eran alumnos y alumnas) favorece la reactivación de recuerdos relacionados con su periodo como escolares. En ese sentido, los participantes suelen recordar diversas actividades y festividades escolares redundantes en los colegios de aquella época, como el mes de las flores. Estando en el aula, el mediador preguntó «el mes de mayo, ¿qué mes es?» a lo que sucedieron respuestas como «el mes de las flores» o «el mes de María». Asimismo, se puso la canción «con flores a María» y muchos comenzaron a cantarla, recuerdan la letra sin ningún problema. Incluso en una de las visitas, una participante la cantó antes de que el mediador mencionase que iban a escuchar la canción. Además, recuerdan sin problema las actividades que realizaban con motivo de dicha festividad, como «se rezaba a la Virgen», «llevábamos flores», «lirios, margaritas, rosas…», «aunque en casa no hubiera ni para comer» añade otro.

También diversos rituales están muy presentes entre los recuerdos que conservan, por lo que cuando el moderador les pregunta si había bandera en el colegio en seguida empiezan a dar explicaciones sobre su ubicación y relevancia «sí, en la entrada», «cantaban el himno», etcétera. Algunos comenzaron a cantar el himno con la letra de la era franquista cuando el moderador preguntó «¿y el cara al sol?» a lo que una participante respondió cantando una versión paródica: «cara al sol que me pongo morena y el Flecha no me va a querer y si no me quiere el Flecha me quiere el requeté». Finalmente, son los propios participantes los que manifiestan haber recordado en el espacio del aula, ya que mientras abandonamos la sala el moderador comienza a decir «Aquí habéis vuelto a…» «…recordar» dice una participante terminando la frase del moderador.

En relación a la primera tarea del taller que consistía en clasificar una serie de imágenes, la mayoría de los participantes ha sido capaz de clasificarlas. Algunas personas han necesitado ayuda por no entender qué es lo que tenían que hacer con las imágenes, sin embargo, distinguen sin problema entre los objetos de su época y los más actuales. A los que manifestaban dificultades en la clasificación se les ha ayudado mediante la pregunta «este objeto, ¿había en tu escuela o en aquella época, o crees que es más reciente?» y en función de su respuesta se ha clasificado en un montón o en el otro. Es decir, a pesar de necesitar ayuda para realizar la dinámica en algunos casos, distinguen los objetos por sí mismos.

Finalmente, cuando se les ha preguntado si les ha gustado la actividad para recibir su *feedback*, todas las respuestas han sido positivas. Algunos han mencionado que les ha gustado recordar, otros que les ha gustado hacer cosas diferentes en vez de quedarse en casa en pijama, por lo que ha habido quien ha destacado el vestirse y arreglarse para salir como lo que más le ha gustado. Otros han destacado el «estar en cuadrilla» y otros el hecho de que alguien les haya escuchado reconociendo que tenían ganas de hablar. Asimismo, también se les ha preguntado qué es lo que menos les ha gustado, a lo que han respondido con unanimidad que no hay nada que no les haya gustado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, nuestros resultados ratifican lo expuesto por diversos autores que pusieron de relieve la posibilidad de evocación o reactivación de recuerdos (Dávila et ál., 2022; Escolano, 2010; Gómez, 2019) a través, en nuestro caso, del uso terapéutico del patrimonio histórico-educativo (Escolano, 2010).

En la misma línea, debido a la relación que la temática de nuestro museo tiene con la historia vital de todas las personas (Barrera et ál., 2021) debido a la cantidad de horas que han pasado en la institución escolar (Gómez, 2019), concluimos que los museos de la educación en general y el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco en particular, constituyen un recurso predilecto para que las personas afectadas en mayor o menor medida por el Alzheimer u otras demencias que provocan la pérdida de memoria puedan rememorar episodios escolares o de la infancia (Dávila et ál., 2022).

No obstante, además de considerar que los museos de la educación, y sobre todo, las colecciones de patrimonio histórico-educativo —material escolar, mobiliario escolar, fotografías, manuales escolares, cuadernos escolares, memorias escolares, etc.— que custodian, ocupan un lugar privilegiado por su poder evocador de recuerdos, consideramos que el valor de los mismos también reside en las posibilidades de interacción que ofrecen a los participantes. Nuestros resultados han puesto de relieve que la interacción entre los participantes —por ejemplo, en debates surgidos sobre el castigo escolar o los juegos de la infancia— ha potenciado la reactivación de recuerdos, de forma que los recuerdos de unos interactúan con los recuerdos de otros miembros del grupo, generando así una especie de memoria colectiva. Por lo que nuestros resultados coinciden con lo expuesto por Escolano (2010) sobre que dichas interacciones e intercambios de ideas posibilitan la resocialización e interactividad entre los recuerdos personales de los miembros del grupo, dado que la situaciones de sociabilidad potencian el campo de la memoria más allá de los registros individuales (Escolano, 2010).

Teniendo en cuenta que nuestros resultados han corroborado que los participantes aún conservan múltiples recuerdos del periodo escolar,

dicha reserva cognitiva (Delgado, 2016; Escobar, 2018) justifica las iniciativas de estimulación cognitiva donde los museos cobran valor como recurso (Delgado, 2016) capaz de crear situaciones en las que se reconozcan las capacidades y habilidades de este colectivo y se fomente su participación. El mediador cumple una función de gran importancia en este sentido (Delgado, 2016; Escobar, 2018; García, 2014; García et ál., 2012), ya que es la persona que puede y debe recoger las aportaciones realizadas por los y las participantes relacionándolas con sus explicaciones sobre el patrimonio histórico-educativo realizando refuerzos positivos a su participación y mejorando así su autoestima (Escobar, 2018; Delgado, 2016). Y es que ver que alguien con una posición privilegiada como es la del mediador, que tiene conocimiento suficiente sobre la historia de la educación en nuestro caso como para ser la persona encargada de realizar las visitas, integra sus aportaciones en el discurso validando las mismas, refuerza la autoestima de los y las participantes.

Finalmente, en relación al objetivo de poner nuestro museo al servicio de la comunidad y sus necesidades, podemos decir que ha servido como recurso de estimulación cognitiva para una asociación local que trabaja con personas con Alzheimer u otro tipo de demencias atendiendo a su responsabilidad social (Delgado, 2016; García, 2018; Monzó et ál., 2019; Rechenea y Furtado, 2012) sin ignorar la exclusión a la que se enfrenta este colectivo (Barrera et ál., 2021), insertando así a nuestro museo dentro del conjunto de agentes y recursos de atención a este colectivo (García, 2018).

6. REFERENCIAS

Amunarriz, I., Miguelena, J., Dávila, P. y Naya, L. M.ª (2022). La infancia como presencia y audiencia en el museo de la educación de la universidad del país vasco. En A. Martínez y E. Jiménez (Eds.), Concepciones didáctico-patrimoniales en torno a la educación, la creatividad y las emociones (pp. 117-126). Verdelís.

Barrera, M. C., Abigail, L., Melgar, M. F. y De la Barrera, M. L. (2021). Despertar el recuerdo. El museo como espacio de inclusión para personas con Demencia Tipo Alzheimer. En M. F. Melgar y R. C. Elisondo (Coord.), Indisciplinar los museos: experiencias y propuestas desde una mirada psicopedagógica (pp. 61-81). UniRío.

Castro, E. (2012/2013). La memoria de la escuela como recurso educativo. El caso del Museo Pedagógico de Galicia —MUPEGA—. Cuestiones Pedagógicas, (22), 103-116.

Dávila, P., Naya, L. M. y Amunarriz, I. (2022). La reactivación de la memoria a través de actividades museísticas: el caso del Museo de la Educación de la UPV-EHU. En C. Pires, M. F. Martins y M. Figueiredo (Coord.), XIX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Educação e Cidades: Tempos, espaços, atores e culturas. 15, 16 e 17, Setembro, 2022/Lisboa &Online. Livro de Resumos (pp. 208-209). EventQualia.

Delgado, M. (2016). Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. https://bit.ly/3eovLmP

Escobar, G. A. (2018). Reflexiones museológicas a partir de procesos de memoria, identidad e inclusión en personas con Alzheimer. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia. https://bit.ly/3RXkVlk

Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. Educatio Siglo XXI, 28(2), 43-64.

Gamoneda, A. (2011). Thyssen: Relaciones entre museo y salud. Arte, Individuo y Sociedad, 23, 245-255. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36759

García, E. (2018). Extrarradio. Arte y Salud Mental. En M. H. Olcina, A. Espinosa, J. A. Soler, J. García y M. A. Domínguez (Coord.), Accesibilidad e inclusión en el turismo de patrimonio cultural y natural. Actas del 3er Congreso Internacional Educación y accesibilidad en museos y patrimonio celebrado en el MARQ Vilamuseu los días 13, 14 y 15 de octubre de 2016 (pp. 268-271). Diputación de Alicante: MARQ-Museo Arqueológico de Alicante.

García, J. (2014). Inclusión social en los museos españoles para personas con Alzheimer. En B. Fernández (Eds.), Algunas reflexiones y aportaciones al Seminario Internacional de Arte Inclusivo SIAI 2013. Libro de ponencias y comunicaciones (pp. 65-84). Universidad de Almería.

García, J. (2015). Museo, arte y salud -como punto de encuentro y cultura inclusiva. Relaciones, experiencias y buenas prácticas en museos españoles. HER&MUS, heritage & museography, (16), 33-46.

García, J., Arnardottir, H. y Antúnez, C. (2012). El Proyecto Alzheimer MuBAM. Accesibilidad a través del Arte. En M. Asensio, C. G. Rodríguez, E. Asenjo y E. Castro (Eds.), SIAM. Series de Investigación Iberoamericana en Museología (pp. 191-199). Universidad Autónoma de Madrid.

Gómez, M. (2019). El pasado no debe caer en el olvido: Taller terapéutico para pacientes de Alzheimer en el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio idUS. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3rR00FX

Lago, E. y Sánchez, P. (2015). Museos para todos y todas. El Plan de Género e Igualdad en la Rede Museística Provincial de Lugo. HER&MUS, heritage & museography, (16), 101-112.

López-Méndez, L. (2017). Programa retales de una vida del Proyecto AR.S Alzheimer: Herramientas para dialogar y estimular recuerdos a través del Arte. Arte, Individuo y Sociedad, 29(3), 139-158. DOI: https://doi.org/10.5209/ARIS.53338

Monzó, R., Jardon, P. y Pérez, C. I. (2019). Análisis de una experiencia de ocio inclusivo para mayores afectados de demencia y Alzheimer en el Museu Comarcal de L'Horta Sud (Torrent, Valencia). ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34(1), 149-162. DOI: https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2040

Rechenea, A. y Furtado, M. C. (2012). Responsabilidad social de los museos contemporáneos. RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad, (55), 56-60.

Rodríguez, A. y Dorronsoro, L. (2018). El euskara como eje vertebrador del Museo de la Educación del País Vasco (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU). En L. M. Naya, M. A. Chateaureynaud y P. Dávila (Eds.), Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia / Lengas, patrimòni e identitats. Perspectiva educativa / Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa / Langues, patrimoine et identités. Perspective éducative / Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective (pp. 231-238). Delta.

LA ESPAÑA DESPOBLADA ENTRE LA ESPAÑA VACÍA Y VACIADA. UN ACERCAMIENTO A LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ARAGÓN

JOSÉ ANTONIO MÉRIDA DONOSO
Departamento de Didácticas Específicas
área de Didáctica de las ciencias Sociales
Universidad de Zaragoza

LORENZO MUR SANGRÁ
Departamento de Didácticas Específicas
área de Didáctica de las ciencias Sociales
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años en los medios de comunicación pueden encontrarse frases del tipo «Las energías renovables en la España vacía», «Los cajeros automáticos abandonan la España vacía» o «El turismo como recurso para impulsar la España vaciada». Como se sabe, ambos términos responden a coyunturas concretas, el primero de ellos, el de la "España vacía" es una consecuencia del éxito y la repercusión de la obra homónima de Sergio del Molino (2016), un ensayo sobre las raíces del desequilibrio existente entre el mundo rural y el urbano mientras que el segundo surgió como respuesta a esta nomenclatura, para indicar que más que vacía, estaba siendo vaciada por el abandono sufrido desde las instituciones políticas, al margen de su ideología. En este marco se inscribe la plataforma Teruel Existe o ¡TE!, que nacía en 1999 a través de otras plataformas que reivindicaban aspectos específicos como "Pro Salud Mental", "En Defensa del Ferrocarril" o "Pro Helicóptero y Transporte Sanitario" con el fin de aunar las demandas de todas ellas en un solo frente común.

A pesar de que ambos conceptos se inscribían en el reflejo de una realidad, a saber, el abandono rural y su supeditación al protagonismo institucional del desarrollo urbano, estos han sido usados y, en ocasiones, instrumentalizados como referentes de dos discursos enfrentados cuando lo cierto es que, al margen de los matices que se puedan apreciar, obra literaria y plataforma permitían visibilizar estas áreas. En efecto, más allá de las posibilidades, aciertos y desaciertos que se quieran encontrar al uso de "vacía" o "vaciada", lo cierto es que ambas nomenclaturas consiguieron poner el foco mediático en la "España despoblada", parte integrante del mundo rural de España. Es decir, evidenció la preocupación por la crisis funcional existente en el medio rural, manifestada por el proceso de despoblación de vaciado de comarcas y por una escasa densidad de población.

Desde entonces, la plataforma "Teruel existe" se constituiría en un partido político animada al calor del éxito de las manifestaciones y el paro convocado en veinte provincias españolas (Espinosa, 2019), de tal forma que pronto daría paso a distintos partidos de parecida identidad desgranados por la península mientras que la denominada literatura neorrural como "fenómeno editorial" que habría comenzado a popularizarse tras el éxito de Intemperie de Jesús Carrasco (2012), continuaría proliferando en diversos formatos -novela, ensayo, poesía- como evidencia la vuelta a la temática del propio Sergio del Molino "Contra la España vacía" (2021).

Todo este cúmulo de relatos recogidos con mayor o menor fortuna por los Mass media tienden a coincidir en mostrar visiones realizadas desde la ciudad sobre el mundo rural que, de una u otra forma, se adentran en el neorruralismo, como fenómeno de migración que se efectúa desde las áreas urbanas a zonas rurales y en lo glocal, en consonancia con nuevas posibilidades de vida -social, económica y cultura- en vinculación con una vida más cercana a la sostenibilidad y a perspectivas identitarias comunitarias como refugio a la desaminación identitaria propia de la alienación que tiende a darse en las ciudades.

Así, más allá de la fortuna mediática de los términos "España vacía" y "España vaciada" y de la virtud de poner en la palestra en la opinión pública el tema de la pérdida de población y la baja densidad de

población que aqueja a una buena parte de la España interior, lo cierto es que el mundo rural es una realidad heterogénea, aunque en ocasiones pueda ser presentada monocroma desde la ciudad, precisamente bajo el peso que los medios suelen dar afán aglutinador y esquemático que condensan la pluralidad rural en apenas un unívoco y repetido párrafo. Este "absoluto genérico" referido a lo rural nos interpela como especialistas, para utilizar una terminología adecuada al proceso conocido de reorganización económica debido a la modernidad, es decir, el predominio de una economía vinculada al sector terciario propio de un país desarrollado, así como de la modernización agraria basada en la tecnificación de los procesos productivos y en la disminución de la mano de obra necesaria. Nos referimos a la significación de una "España despoblada", como adjetivo descriptivo ausente de connotaciones que no menoscaba la realidad de un mundo rural activo y permite su desvinculación con toda una España rural que permanece pletórica de población.

En consecuencia, el estudio que aquí presentamos surge con el fin de interrogarse sobre el conocimiento y la predisposición de los estudiantes que cursan la asignatura "El contexto de la educación en territorios rurales" de carácter optativo en cuarto año en los grados de magisterio de primaria e infantil en el marco de otras asignaturas que han proliferado por otras universidades, con el fin de dar luz a la oscuridad del desconocimiento y romper los tópicos que suelen empañar la mirada que, en ocasiones, tiende a realizarse sobre el mundo rural desde el mundo urbano. Creemos que este tipo de asignaturas permite no solo formar a los futuros docentes a integrarse en espacios rurales, sino generar análisis que se aúnan a los métodos de la Ciencia Ciudadana (Martínez, Mínguez, Martín, Ojeda y Ruiz, 2020) para dar voz a los territorios y a estos futuros pobladores de áreas rurales, así como tratar de conocer la perspectiva propiciada por la asimilación de la complejidad derivados de la despoblación y de la baja densidad demográfica de buena parte del medio rural español. Una perspectiva que, creemos, permite ofrecer información nueva y, a la vez, recorrer caminos distintos por los que transcurrir hacia las áreas rurales y sembrar nuevos espacios en los que situar la reflexión y la investigación.

2. OBJETIVOS

Conforme a lo señalado, el objetivo de este estudio ha sido analizar la idea del alumnado sobre la realidad rural en España en general y en Aragón en particular al calor de otras experiencias que se están realizando, como las vinculadas al ámbito del proyecto internacional FOPROMAR (código 2017-1-ES01-KA201-038217) cuya finalidad procura conocer y mejorar la escuela ubicada en contextos rurales y atender a la formación de su profesorado y de la que han surgido investigaciones relevantes de carácter genérico (Abós, Ibáñez, Obrador, Agudo, Blanquet, Tomàs, Buscà, Dessagne, Duarte, Larroya, Lorenzo, Piot, Robin, Rubio, Deltell, 2019) o más particulares (Boix y Buscà, 2020). Creemos que conocer cómo percibe lo rural y cuáles son sus expectativas e intereses del estudiantado es un paso necesario para valorar la necesidad de introducir medidas encaminadas a responder de forma más adecuada a sus necesidades, en especial en una asignatura enfocada para un posible futuro docente que prevé ejercer su profesión en zonas rurales.

De esta forma, los objetivos específicos planteados han sido los siguientes:

- Analizar la concepción del mundo rural del estudiante y a su relación con el fin de atender a las necesidades competenciales y saberes de los futuros docentes de escuelas rurales.
- Atender a su disposición real por acudir y residir en zonas rurales, poniendo en relevancia cuales son los aspectos que más valora o más les condicionan para permanecer en esos espacios.
- Afrontar los posibles déficits en la formación de los ODS y generar los espacios de reflexión adecuados ante las necesidades detectadas.
- Efectuar posibles modificaciones curriculares en la asignatura vinculados a la identidad, al sentimiento de pertenencia y al espacio geográfico conforme a los resultados obtenidos, con el fin de atender y paliar las posibles ideas preconcebidas y carestías detectadas.

3. METODOLOGÍA

Como se ha indicado, el estudio se ha basado en la información recogida a través de una encuesta dirigida a todo el estudiantado de la Universidad de Zaragoza matriculado en la asignatura "El contexto de la educación en territorios rurales (2022/2023)" en las sedes de la Universidad de Educación de Zaragoza y la de Ciencias Humanas y Educación de Huesca. Fue realizada a un total de 94 de los cuales 73 pertenecen a infantil y 21 a primaria. Para evitar que la formación del alumnado a lo largo del curso generara cambios en sus respuestas, la encuesta fue llevada a cabo el primer día de clase mediante el servicio de formularios de Google con la presencia del alumnado presente en el aula para garantizar su concentración y concienciación. Constaba de 21 preguntas formuladas con distintos formatos de respuesta, según el tipo de información requerida y, en líneas generales, en su diseño se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: expectativas, dificultades y aspectos a considerar para la permanencia en zonas rurales, impacto en el aprendizaje, conocimiento del mundo rural y los ODS, intereses e inquietudes por los diseños metodológicos y vinculación, intereses y conocimientos del mundo rural en general.

Cabe señalar que nuestra intención es realizar una mínima encuesta al final del curso para detectar si se han generado cambios positivos en los datos vinculados al deseo de ejercer su profesión en zonas rurales, así como un mayor interés por el mundo rural.

4. RESULTADOS

Lo primero que llama la atención es que hay más alumnado de infantil interesado en realizar esta asignatura que en primaria, en especial en Huesca donde todos pertenecen a esta rama, probablemente por tener una mayor concienciación en la realidad de movilidad que suele implicar la interinidad[104]. Al margen de que esta variación puede generar evidentes variaciones porcentuales en las respuestas, al observar el

[104] Por cuestiones de espacio señalamos los datos más significativos que ofrecen las respuestas obtenidas en la encuesta.

alumnado interesado en trabajar en zonas rurales apreciamos diferencias entre los dos grupos si bien, estas no son especialmente significativas. Así, se aprecia como existe un alumnado importante que pone condicionantes vinculados a la cercanía de su residencia (un 27,3% en infantil y hasta un 41,3% en primaria) y resulta significativo que tres estudiantes de infantil (4%) establezcan un número de habitantes que entienden como importante, mientras que dos (un 2,7%) manifiestan que no les gustaría ejercer como profesores en estos espacios, si bien son conscientes de que, tras realizar oposiciones, es posible que durante su periodo de interinidad, en sus primeros años como previsión de su carrera docente, tengan que trabajar en ellos.

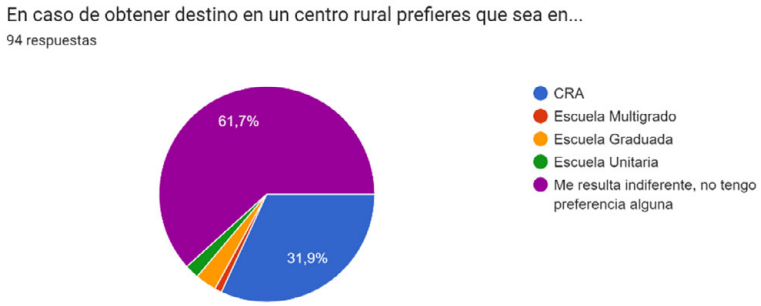
GRÁFICOS 1 y 2. *Respuestas del alumnado sobre su deseo de ejercer en zonas rurales (gráfica de circulares 1ª respuesta de primaria y 2ª de infantil)*

En relación con esta pregunta, planteábamos si el alumnado estaría dispuesto a acogerse al plan de estabilidad que ofrece la Diputación General de Aragón en zonas rurales durante tres años y comprobamos que se incrementa el número de estudiantes que sí lo aceptarían llegando a superar la media (57,4%), aunque se mantiene un número importante que impone condiciones (40,4%) y se repite el número de estudiantes que no lo aceptarían, en relación a los anteriormente manifestaron no querer trabajar en esos espacios.

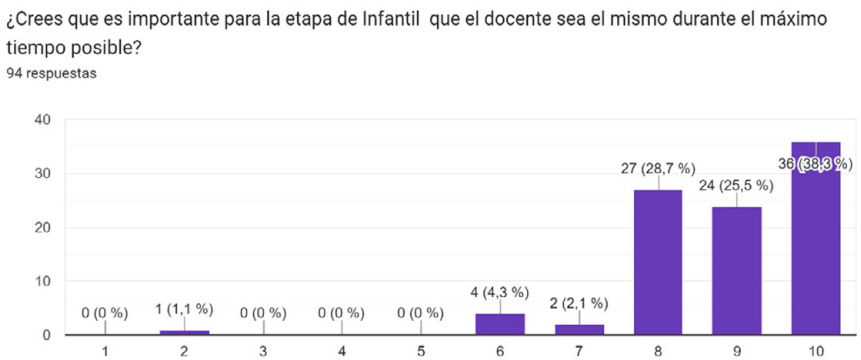
GRÁFICO 3. *Respuestas a la opción del plan de estabilidad en zonas rurales.*

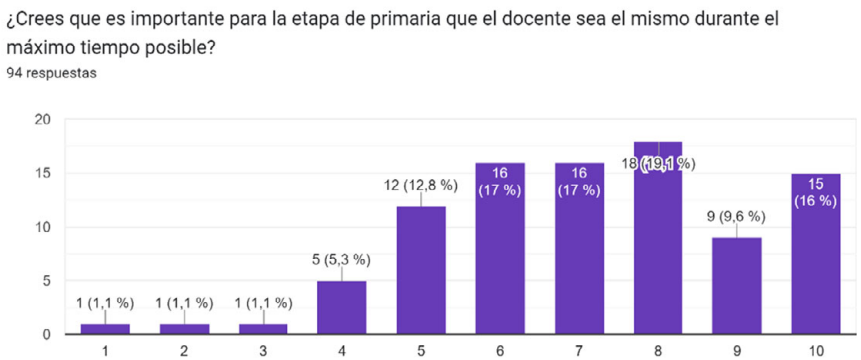
En vista de las posibles respuestas sobre la disposición del alumnado de permanecer durante diversos años como profesor en una misma zona rural, nos parecía importante identificar si les parecía beneficioso para el alumnado. Los gráficos muestran que, al margen de las diferencias entre infantil, donde existe una mayor concienciación por la función de cercanía emocional que se suele entablar con el profesorado, mientras que en primaria, aunque existe, esta está mucho más diseminada, no existe una relación clara con lo que entienden que es bueno para el alumnado y su disposición por permanecer en las zonas rurales. En cuanto a su preferencia por el tipo de aula, aunque existe un número importante de estudiantes que prefieren desempeñar su labor en un CRA (31,9%), la gran mayoría señalan que les resulta indiferente el tipo de escuela.

GRÁFICO 4. *Preferencia por el tipo de escuela en el que trabajar.*



GRÁFICOS 5 y 6. *Gráficas de columnas sobre la importancia que le dan a la continuidad del profesorado en primaria e infantil.*

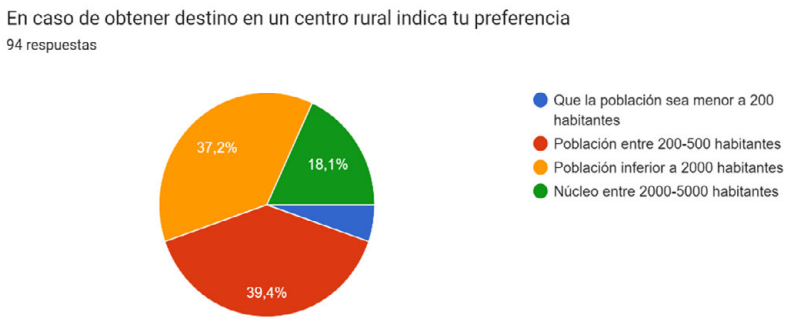




Asimismo, en vinculación con las preferencias por le número de habitantes, vemos que existe una clara preferencia por trabajar en los menos castigados por el fenómeno de despoblación (5,3%), si bien destaca que

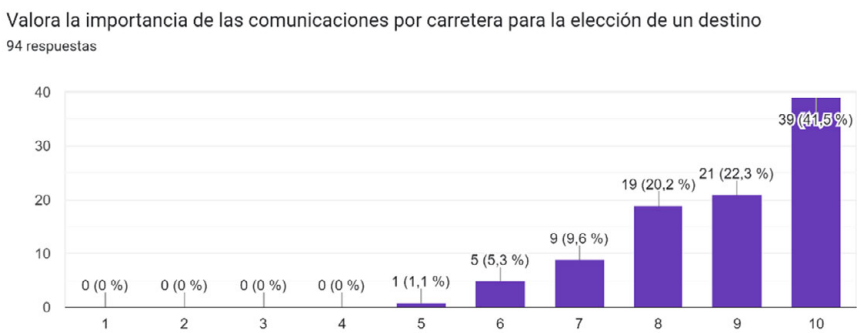
una mayoría prefiere trabajar en pequeñas comunidades comprendidas entre los 200 y 500 habitantes y un grupo importante en poblaciones entre 5001 y 200 habitantes (37,2%) más numeroso que la opción presentada como posibilidad de máximo número de residentes.

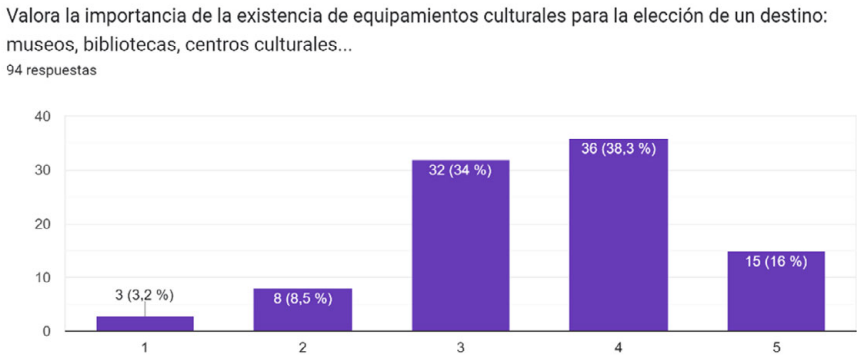
GRÁFICO 7. *Preferencias por el número de habitantes de los espacios rurales donde se prefiere trabajar.*

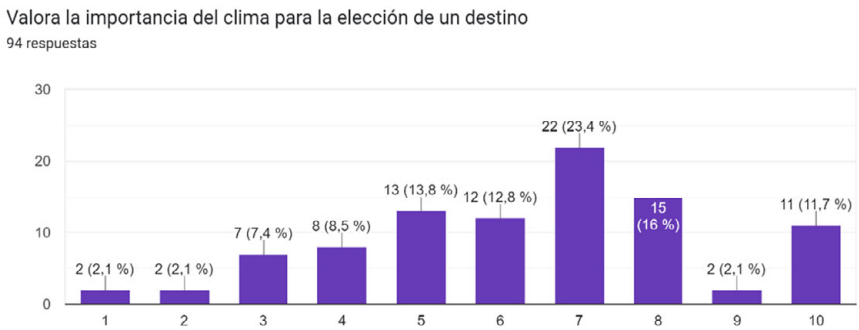


Atendiendo a la respuesta dada a otros posibles factores a los que les dan especial importancia son las comunicaciones, por encima de la dotación de equipamientos culturales (museos, bibliotecas, centros culturales, etc.) o el clima.

GRÁFICO 8, 9 y 10. *Importancia que le otorgan al factor de las comunicaciones, los equipamientos culturales y el clima.*





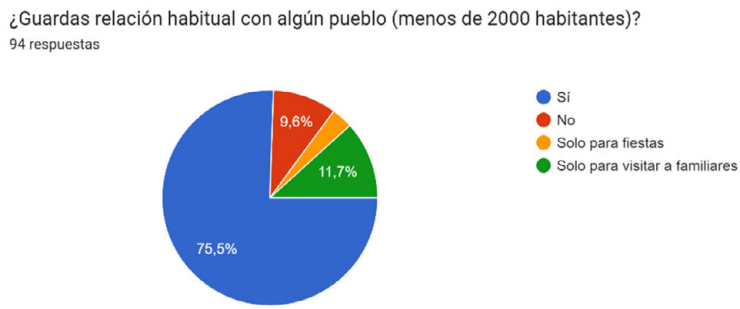


En vinculación a esta pregunta intentamos sondear las ideas que tenían sobre los posibles incentivos que creían que deberían tener las escuelas rurales para resultar más atractivas el alumnado mostraba la apreciación ya señalada sobre buenas comunicaciones, pero también señalaba con otras comunidades de manera constante para poder realizar trabajos o proyectos interrelacionados con distintas localidades y mayoritariamente precisaba dos necesidades fundamentales, a saber: la de formación continua para el profesorado y la de trabajar con metodologías activas e innovadoras. De manera paralela, preguntamos también en modo abierto sobre qué aspectos consideraban como fundamentales en la formación del futuro docente en zonas rurales, aunque dieron múltiples respuestas se constata la percepción de la necesidad de una mayor formación en ODS, conocer el entorno y saber optimizar los recursos, así

como estimular y dar herramientas para generar la capacidad de adaptarse a los diferentes niveles de aprendizaje.

Asimismo, creíamos que era relevante conocer su vinculación con pueblos con el fin de apreciar su posible interés y tal y como preveíamos, en líneas generales esta relación se da, tanto en la frecuentación como en la vinculación afectiva y advierte que, a pesar de la existencia de alumnado que no acuda frecuentemente mantiene esa relación emocional.

GRÁFICO 11 y 12. *Importancia que le otorgan al factor de las comunicaciones, los equipamientos culturales y el clima.*



Como apreciamos, se contrasta que un 23,8% acude de manera poco asidua a pueblo de menos de 2000 habitantes, si bien en su mayoría mantendrían lazos afectivos con el espacio, en contraposición con los diez estudiantes que consideran que o tienen una vinculación exigua con

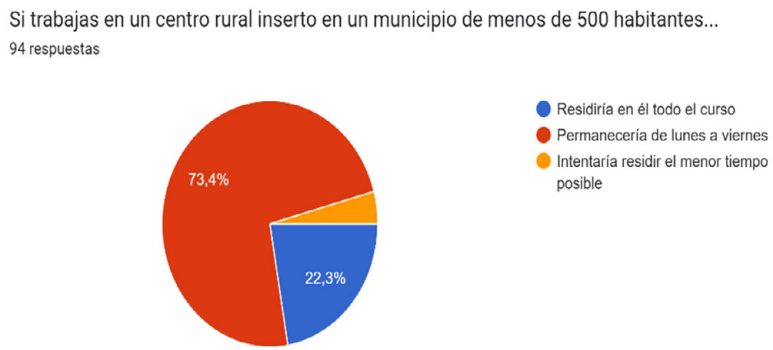
un pueblo o directamente no tenerla (10,7%). De igual modo, cuando preguntamos si le importaba lo que ocurría en la conocida como España vacía o vaciada, esto es, la España despoblada, aunque 79 de ellos decían que sí (84%) el resto oscila entre una preocupación mínima o nula.

Hemos dejado para el final los datos que nos parecen más reveladores de la encuesta, vinculados a la autocrítica que hace el alumnado sobre el tiempo de permanencia a efectuar en la zona rural en la que prevé que trabajará y su conocimiento en los ODS. El primero de ellos pretendía escudriñar su disposición a "formar parte de" desde el vínculo y el sentimiento de comunidad que se suele establecer en las pequeñas comunidades como resultado evidente de ser pocos los habitantes que comparten el mismo espacio social y, en especial, la posibilidad de actuar como agente dinamizador. En consecuencia, queríamos conocer su disponibilidad en residir en las zonas rurales en las que se preveía podría llegar a trabajar. La respuesta resulta reveladora tanto en cuanto aunque existe un número significativo de estudiantes que residirían todo el año (22,3%), frente a un 73,4% que lo haría de lunes a viernes, existe un porcentaje mínimo que declara que estaría el menor tiempo posible (4,3%) limitando su implicación en la zona rural y, por ende, toda posible participación social. Esta apreciación vinculada a otros aspectos ya analizados sobre la existencia de alumnado que, aún cogiendo una asignatura de carácter optativo destinada a indagar en las posibilidades de las escuelas rurales, no quiere trabajar en esas zonas y, de facto, señala que no le interesa esa España despoblada y que permanecería en ellas el menor tiempo posible. Un aspecto francamente preocupante por muy minoritario que pueda parecer.

Por su parte, el segundo aspecto revela la necesidad de formación en ODS y la concienciación de esa necesidad. En este punto cabe destacar que, al margen de que un 38,7% creyera tener una formación suficiente, cuando se analizó la encuesta se pregunta a ese porcentaje si podían señalar más de tres ODS sin necesidad de hacerlo de forma literal y solo dos de los 36 se vieron capacitados para hacerlo. Este dato nos revela la falta de autoconciencia de sus limitaciones sobre este particular, a pesar de que manifiestan que los han trabajado en secundaria y en la Universidad, pero sin una profundización necesaria y un planteamiento

holísticas que les permita atender y entender las sinergias e interrelaciones que mantienen, es decir, deshilvanados mediante exposiciones teóricas que no plantean casos prácticos y que, por lo general, acaban por generar una retahíla de conceptos a de significados en el alumnado.

GRÁFICO 13 y 14. *Proyección de permanencia en las zonas rurales donde va a trabajar y perspectiva autocrítica de su formación en ODS*



5. DISCUSIÓN

En la dinámica de las clases se aprecia que, aunque tal y como refleja el alumnado en las encuestas, en líneas generales muestra interés por la España despoblada, también presenta cierto desconocimiento de las consecuencias de ese eje vertebrador a pesar de que, en cierta forma, lo evidencian ellos mismos al mostrar reticencias en acudir a esas zonas.

Por otra parte, aunque la despoblación como la escasa densidad que sufren ciertas áreas rurales de la Unión Europea son síntomas de una realidad estructural que se muestra de manera más polarizada en España, lo cierto es que esta perspectiva puede fomentar una visión monocroma que obvia la heterogeneidad del mundo rural. En cualquier caso, es cierto que desde hace décadas las áreas despobladas del medio rural en España sufren una tendencia demográfica negativa, efecto de un proceso histórico que se agrava, y que fue impulsado por una industrialización espacialmente polarizada y por la mecanización agraria a mediados del siglo XX, de manera que las dimensiones de la complejidad de este problema demográfico, su severidad y persistencia han convertido la despoblación en un problema político de primer orden que ha calado en partidos políticos y opinión pública, siendo incluso para muchos actores sociales y políticos una cuestión de Estado. Creemos que esto se puede vincular al incremento del interés del alumnado que se acerca a estas aulas con intención de trabajar en zonas rurales, ya sea por itinerancia o por mostrar una predisposición y un interés real. No obstante, a pesar de que como refleja la encuesta, *grosso modo* se muestra preocupado por esa España deshabitada, sorprendente, es un gran desconocedor en de obras literarias y filmes que en vinculación con el fenómeno de la literatura neorrural han ido proliferando. En consecuencia, gran parte de esta afección proviene de su relación con las zonas rurales, altamente significativa como hemos visto y, por tanto, a cierto sentimiento identitario.

Asimismo, dado que las sociedades modernas se basan en la supuesta premisa de la igualdad de la ciudadanía al acceso a las oportunidades y los recursos (Camarero, 2020, 69), el mundo rural genera todo un desafío desde las carencias demográficas en términos de capital social. En especial cuando, tal y como cita Camarero (2020) esas mismas carencias son las que terminan por redirigir los procesos de innovación hacia áreas urbanas, con el consecuente incremento de marginalización rural (Li, Westlund y Liu, 2019).

Atendiendo a los datos del INE (Instituto Nacional de Estadística) Molinero ha señalado como la despoblación no siempre va acompañada de despoblamiento ya que cada vez hay "más espacio construido y más

casas, aunque el número de entidades haya caído un 2,5% entre 1970 y 2020" (2022, p. 27).

A pesar de ello, cuando se le pregunta en el aula se advierte su falta de consciencia sobre la heterogeneidad rural tanto en sus características físicas como sociodemográficas. Para paliar tanto la falta de visión estructural de las consecuencias de la despoblación como la pluralidad de zonas rurales diferenciadas o esa "tercera España" que parece silenciada ante los espacios más deshabitados y los núcleos urbanos, asignaturas como la nuestra pueden centrarse en mostrar la características físicas y sociodemográficas que acompañan ambas realidades.

Así, es necesario generar un acercamiento al espacio, la percepción de los municipios desde el poblamiento y la población, ya sea a escala global -España- o local, así como a acceder a los datos propiciados y los recursos de los que dispone como el INE (Instituto Nacional de Estadística) o, en nuestro caso, el IAE (Instituto Aragonés de Estadística), capaz de permitirles buscar, investigar y, en definitiva, atender a la realidad en la que se sitúe el pueblo en el que tengan que ejercer su profesión.

Municipios

Población según tamaño del municipio. Año 2021.

Unidad: habitantes y porcentaje.

	Aragón		España	
	Población	%	Población	%
Total	**1.326.261**	**100**	**47.385.107**	**100**
Capitales de provincias	764.724	57,66	15.211.475	32,10
Municipios que no sean capitales	561.537	42,34	32.173.632	67,90
Hasta 100 habitantes	12.187	0,92	78.172	0,16
De 101 a 500 habitantes	77.538	5,85	651.192	1,37
De 501 a 1.000 habitantes	59.958	4,52	721.010	1,52
De 1.001 a 5.000 habitantes	161.843	12,20	4.236.718	8,94
De 5.001 a 10.000 habitantes	80.668	6,08	3.902.355	8,24
De 10.001 a 20.000 habitantes	169.343	12,77	4.894.070	10,33
Más de 20.000 habitantes	0	0,00	17.690.115	37,33

Fuente: Instituto Aragonés de Estadística con datos del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2021.

Esto mismo se traslada al uso del espacio, lo que entendemos que indica la necesidad de una cualificación notable para que el futuro educador pueda trabajar de manera adecuada en las zonas rurales. Para garantizar que los programas de formación sean de alto nivel, es necesario atender a lo transdisciplinar, más que a lo interdisciplinar o multidisciplinar. En

este campo, el desconocimiento que recoge la encuesta del alumnado por los ODS es altamente indicativo. Esta misma perspectiva se vincula en las necesidades de la EDS, al percibir asimismo a la falta de conocimientos estructurales que impide generar una reflexión crítica sobre los hábitos de consumo que impiden planteamientos de acción y transformación, como si su responsabilidad acabara y empezara en el reciclaje.

Es necesario pues trabajar en la crítica a las líneas de explotación de los recursos y los hábitos de consumo para que asimile lo ambiental desde una dimensión que trascienda a lo ecológico (Guillen, 1996) y así integrar aspectos sociales, políticos, culturales y económicos. Esta realidad que interpela a esa transdisciplinariedad señalada será la que, en última instancia, permita estimular y generar experiencias de formación que garanticen la adquisición de conocimientos pedagógicos, así como aplicar competencias profesionales en los diversos contextos sociales y culturales en los que desempeñen su labor y colaborar de forma activa con instituciones y agentes sociales de esos territorios. Se trata, en suma, de efectuar el cambio de paradigma ético que acabe con la inercia instaurada (Mérida, 2021, p. 6) y así, la educación se abra a la realidad contextual que dote al docente de herramientas para atender a su contexto, el espacio habitado, el que habita y el que se habitará.

6. CONCLUSIONES

Tal y como hemos visto, creemos que los datos revelan algunos aspectos significativos, tales como la apreciación de que, independientemente su preocupación y las relaciones que en gran parte tiene con al menos un pueblo, el alumnado no pretende desarrollar su vida en la zona rural, sino que se acoge a esa posibilidad por cuestiones laborales. De igual modo, a pesar del carácter vinculante de la asignatura, existe un alumnado que no quiere vivir en la zona rural aunque sabe que probablemente esté avocado o con posibilidades de trabajar en ella. En cualquier caso, se evidencia la preocupación metodológica y la importancia que da al conocimiento del entorno, temas que deben abordarse desde el aprendizaje patrimonial plural existente y la conceptualización de este en vinculación con los espacios identitarios.

El grave desequilibrio demográfico y territorial que se perpetúa entre las metrópolis y las áreas urbanas de elevada densidad de población, con una demografía dinámica, frente a las áreas rurales y regiones despobladas con densidades muy bajas y una demografía en declive puede generar una visión monocroma de la realidad rural. Ciertamente, existe una crisis estructural territorial propiciada por este desequilibrio con la consecuente problematización que genera, más allá de lo demográfico, en los aspectos sociales y económicos. Algunos trabajos realizados como el coordinado por Luis Camarero (2009) se han acercado a la realidad de las áreas rurales evitando diferentes presupuestos tópicos y tautológicos que tipifican a las poblaciones rurales, por su propia naturaleza, distintas de las urbanas, que hacen que en ocasiones prevalezcan análisis centrados en los importantes desequilibrios demográficos que atraviesan las áreas rurales, sin atender a las importantes fracturas territoriales y la deshomogenización de los paisajes sociales dentro de una ruralidad española plural que, como tal, necesariamente debe ser abordada desde el aula.

Por último, el reflejo expuesto de la necesidad de un mayor conocimiento de los ODS creemos que no solo nos permite atender a su desconocimiento desde perspectivas holísticas y aglutinadoras, sino que además, pueden ser un soporte de investigación y, en especial, una propuesta de práctica universitaria que, dentro de nuestras limitaciones, pretende aunarse a esa modalidad educativa que pretende revertir nuestro trabajo en la ciudadanía y que en esencia, no deja de ser un planteamiento fundamental de ética profesional, como profesores cuya remuneración proviene del sector público al que estamos orgullosos de poder pertenecer.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento al alumnado que ha realizado la encuesta y a Silvia García Ceballos y María Sebastián Valverde profesoras de la Universidad de Zaragoza por brindarnos esta oportunidad.

8. REFERENCIAS

Abós, P., Ibáñez, M. L. A., Obrador, A. B., Agudo, J. L. B., Blanquet, E., Tomàs, R. B., Buscà, F., Dessagne, D., Duarte, A., Larroya, N., Duarte, A., Larroya, N., Lorenzo J., Piot, C., Robin, V., Rubio, P., Deltell, E. T., (2019). *PROYECTO FOPROMAR La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural*. Université de Bordeaux; Universitat de Barcelona; Universidad de Zaragoza; Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Fundacio del Mon Rural (Catalogne); Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Boix, F. y Buscà, F. (2020) Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(2), 115-133.

Camarero, L. (2020). Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por una España desigual. *Panorama social, 31, 47-73.*

Camarero, L. (2009). La sostenible crisis rural. *Documentación social*, 155, 13-22.

Espinosa, J. C., Navarro, J y Lema, M. (5 de octubre de 2019). El grito mudo de la España vacía. *El País*. El grito mudo de la España vacía | Politica | EL PAÍS (elpais.com)

Guillén Rodríguez, C. F. (1996). Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 103-112.

Li, Y., Westlund, H. y Liu, Y. (2019). Why some rural areas decline while some others not: An overview of rural evolution in the world. *Journal of Rural Studies,* 68, 135-143.

Martínez Arnáiz, M., Mínguez García, M., Martín Vide, J. Ojeda Zújar, J., Ruiz y Sinoga, J. D., (2020) Geovacui: Geografía y ciencia ciudadana ante el reto de la despoblación rural. *Espacios rurales y retos demográficos: una mirada desde los territorios de la despoblación*. *III Coloquio Internacional de Geografía Rural*, 43-63.

Mérida Donoso, J. A. (2021) Postulados éticos para una didáctica ecologista en el aula. Frente al escepticismo ecológico, responsabilidad educativa, responsabilidad política. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad* 3(1), 1101.

Molinero Hernando, F. (2022) Caracterización, representación cartográfica y perspectivas del espacio rural de España. *Mediterráneo económico*, 35, 19-44.

Otras obras referenciadas

Carrasco, J. (2012). *Intemperie.* Seix Barral.

Molino. S, (2016). *Contra la España vacía*. Turner.

Molino. S, (2016). *La España vacía*. Alfaguara.

UNA REALIDAD EDUCATIVA DE JÓVENES EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA EN LA CAPV

AINTZANE RODRÍGUEZ POZA
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

IRATI AMUNARRIZ-IRURETAGOIENA
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

PEIO MANTEROLA-PAVO
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

1. LA EDUCACIÓN COMO FACTOR PROTECTOR DE JÓVENES EGRESADOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Sabemos que actualmente la educación es un derecho fundamental que todo ciudadano tiene. La Asamblea General de Naciones Unidas aprobó en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos y es, ciertamente, en este texto oficial donde se reconoce por primera vez la educación como Derecho Humano. Con posterioridad, se han ido reconociendo, a través de las constituciones de los países, los derechos que todo ciudadano tiene, sin embargo, las vulneraciones hacia estos también han sido constantes en el tiempo (Caballero, 2006).

A día de hoy, el derecho a la educación queda recogido en diversos textos de carácter legislativo. No obstante, dado el objeto de estudio de este artículo queremos citar dos de ellos: la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

La CDN, aprobada en 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas, es el marco legislativo actual de referencia sobre los derechos de la infancia. Es de mención que esta convención ha sido la más apoyada en la historia del derecho internacional, ya que todos los Estados Partes la

han ratificado excepto Estados Unidos de América (Cardona, 2020). Diversos autoras y autores han señalado que la CDN otorga un cambio de paradigma respecto a la infancia, puesto que a partir de esta convención estas y estos pasan de ser objetos de protección a sujetos con derechos (Verhellen, 2002; Dávila y Naya, 2011; Moody, 2014; Miguelena *et al*., 2021; Tobón e Isaza, 2021). Centrando el tema en el ámbito educativo, esta convención reconoce el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) en diversos artículos explícita (artículos 28 y 29) o implícitamente indirectamente (artículos 17, 19, 23, 30, 31, 32, 37, 39 y 40) (Rodríguez, 2022).

Asimismo, es conveniente detenernos en uno de los diecisiete ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, concretamente en el Objetivo 4. *Educación de calidad,* que tiene como finalidad "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". A través de este objetivo se plantea la educación como un instrumento para luchar contra las desigualdades sociales, así como para crear una sociedad de igualdad en todas sus vertientes (Ibañez, 2021).

Desde una perspectiva social Melendro (2009, p. 70) recupera las palabras de Antoni Zabaleta (1999) y aclara que "la finalidad de la educación es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla". En este sentido, entendemos la educación como un derecho fundamental de todo ciudadano, sin embargo, en el caso de las NNA se convierte un factor protector para su futura integración socio-laboral y para el tránsito a la vida adulta que deben realizar (Mallon, 2007; Martín *et al*., 2008; Jackson y Cameron, 2012; Montserrat *et al*., 2011; Jariot *et al*., 2015; Campos, 2013; Melendro *et al*., 2017). Si bien es cierto que la educación, como ha quedado subrayado, es un derecho fundamental, según los últimos datos proporcionados por la UNESCO del año 2018, 258 millones de NNA y jóvenes en todo el mundo no asisten a la escuela, es decir, el 17% de total estaba privado del derecho a la educación (UNESCO, 2020).

En definitiva, la educación es un instrumento que tiene el poder tanto de eliminar como de conservar y aumentar las desigualdades. Aunque el

objetivo principal de la legislación vigente sea la eliminación de las desigualdades, las prácticas que se llevan a cabo, al igual que las políticas y otros muchos factores, se aproximan al polo opuesto, el de perpetuar las desigualdades sociales (Torres, 2008).

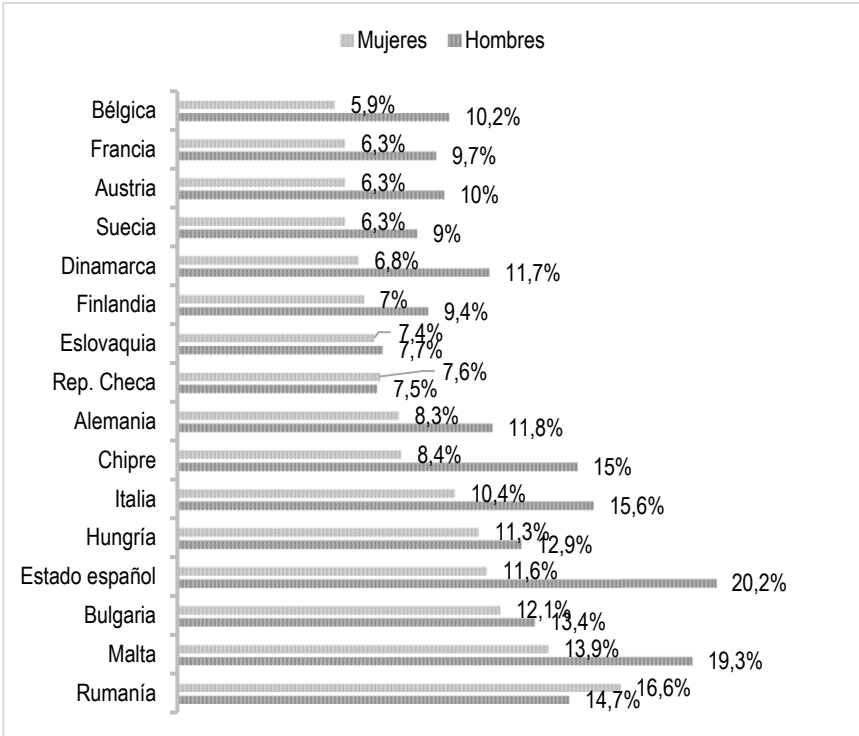
1.1. El fracaso escolar en contextos vulnerables

Queremos iniciar este apartado lanzando una pregunta: ¿qué sucede con las y los adolescentes y jóvenes que abandonan en sistema educativo sin alcanzar las competencias necesarias para iniciar una vida profesional con éxito? (Domínguez *et al*., 2009).

El abandono temprano de la educación es definido por Ministerio de Educación y Formación Profesional como "el porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación"[105]. Según los últimos datos oficiales publicados en el año 2020, en el Estado español esta cifra asciende al 20,2% en el caso de los hombres. Esta cifra es la más alta de abandono temprano de la educación en comparación con los otros países de la Unión Europea. Respecto a las mujeres, esta cifra desciende hasta el 11,6%, sin embargo, sigue siendo una de las más altas dentro de la Unión Europea, detrás de Rumanía (16,6%), Malta (13,9% y Bulgaria (12,1%) (ver Gráfico 1).

[105] Página web oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional: https://www.educacionyfp. gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html

***GRÁFICO 1**. Abandono temprano de la educación Unión Europea, 2020.*



Nota: Adaptado de Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE, 2020, por el Instituto Nacional de Estadística.

Sabemos que las comparaciones que se realizan a nivel internacional o por comunidades, suponen un análisis interesante para generar debate sobre la calidad de la educación en todo el mundo, sin embargo, a nuestro juicio, se deben contemplar otros elementos que puedan evaluar cada uno de los sistemas educativos, puesto que el objetico de la educación no debe ser superar un examen u obtener los mejores resultados en el (Melendro, 2009), sino el de dirigir y ayudar a formar al alumnado en toda su totalidad, en los diversos ámbitos de sus vidas presentes y futuras.

Este estudio entiende el fracaso escolar desde una visión holística, concretamente, desde el enfoque denominado *perspectiva de exclusión*. Este enfoque, además de tener una visión más amplia del fenómeno fracaso escolar, aclara que son varios los factores los que influyen en él cómo los familiares (Perassi, 2009), sociales (Navarrete, 2007),

políticos (Ovejero, 2019) y escolares, los cuales son significativos (Fernández, 2011; Martínez, 2009; Stevens y Stiven, 2016). Bajo la perspectiva de exclusión, el fracaso escolar de las y los jóvenes es entendido como el abandono del sistema educativo sin haber obtenido la acreditación básica, ni haber adquirido las competencias fundamentales y comunes necesarias (Domínguez *et al*., 2009).

Se ha comprobado que el fracaso escolar es uno de los hándicaps que sufren algunas y algunos adolescentes, sin embargo no afecta a todos los grupos y clases sociales por igual (Melendro, 2009). La probabilidad de experimentar este hecho es mayor en los grupos de nivel socioeconómico y cultural más bajo, esto es, en colectivos con mayor riesgo de exclusión (Longás y Riera, 2011; Ovejero, 2019).

Parte del colectivo de jóvenes que sufren esta experiencia de fracaso escolar, proceden de familias desestructuradas (Comisión Europea, 2001). En este sentido, si a una situación personal difícil, hablamos de bajas expectativas y desinterés, le añadimos situaciones familiares complicadas, como puede ser desinterés por parte de los adultos próximos respecto a la educación, dificultades sociales, poca ayuda personal y educativa, se va a ir construyendo un entorno adecuado para que se dé este fenómeno que estamos analizando y con el que se encuentran, habitualmente, muchos profesionales del ámbito educativo.

En este momento podemos recuperar la pregunta realizada al inicio de este apartado: ¿qué sucede con las y los adolescentes y jóvenes que abandonan en sistema educativo sin alcanzar las competencias necesarias para iniciar una vida profesional con éxito? Sabemos que un porcentaje de estas y estos jóvenes que experimentan el fracaso escolar pasa a ser parte del colectivo de adolescentes en edad laboral que trabaja. Las oportunidades laborales que se les brindan son menores por la baja preparación académica. Esto supone, en muchos casos, que este colectivo de jóvenes experimente una mayor inestabilidad laboral, se va construyendo un colectivo de jóvenes en situaciones especialmente vulnerables, puesto que no estudian y tienen dificultades para incorporarse al mercado laboral (Lago, 2015; Ovejero, 2019) o en el caso de acceder a él obtienen trabajos precarios (Melendro, 2009).

Los autores Fernández-Simo y Cid (2020) afirman que no todo el alumnado tiene el mismo punto de partida. No obstante, este bastante claro que en el ámbito de la educación se sigue exigiendo los mismos objetivos a todas y todos los alumnos, esto nos deja ver que la situación familiar y social de cada alumna y alumno sigue sin ser responsabilidad de la escuela. Sin embargo, a nuestro juicio, el ámbito educativo no puede alejarse de la realidad del alumnado, por lo que no se les pueden exigir que alcancen los mismos objetivos ni resultados académicos a personas que viven situaciones diferentes y en contextos totalmente distintos. El querer homogeneizar la educación y las situaciones de todo el alumnado tiene como consecuencia, en ocasiones, el ya mencionado fenómeno fracaso escolar (Fernández-Simo y Cid, 2020; Corchuelo-Fernández y Cejudo, 2013).

Ha quedado recogido como varios autores afirman que el fracaso escolar influye en una proporción más alta a las y los jóvenes en situación de riesgo o dificultad social. En este sentido, si nos centramos en el colectivo objeto de nuestra investigación, esto es, las y los jóvenes que han sido atendidos por la medida de protección del Acogimiento Residencial (en adelante AR), varios autores expresan que existe una invisibilidad estadística sobre el ámbito educativo de este colectivo, es decir, aún encontramos una falta de datos sobre el éxito o el fracaso escolar de esta población (Montserrat *et al*., 2011; Melendro, 2009). Se puede decir que este colectivo se ha mantenido invisible en varias esferas, tanto en las investigaciones científicas como en el ámbito político, lo que ha contribuido a una falta de conciencia sobre esta realidad y a no generar programas de intervención para solucionar el problema de la desigualdad de oportunidades educativas respecto a esta población (Montserrat *et al*., 2015). Aun existiendo esta invisibilidad estadística, sabemos que este colectivo que se encuentra en una situación de riesgo de exclusión y con serias dificultades para realizar el tránsito a la vida adulta con éxito, es uno de los primeros en salir del sistema educativo reglado de nuestro país (Melendro, 2009). La salida temprana del sistema educativo, como hemos mencionado con anterioridad, incide directamente en sus vidas adultas, puesto que, actualmente el mercado de trabajo se caracteriza por la precariedad, donde las personas con menor nivel formativo deben

dedicar más tiempo a la búsqueda de empleo (Fernández-Simo y Cid, 2020).

1.2. Una visión de la realidad educativa de jóvenes egresados del sistema de protección

En el apartado anterior ha quedado recogido como diversos estudios mencionan la falta de visibilidad estadística sobre el ámbito educativo de las NNA tuteladas y jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, esto significa que la realidad educativa de este colectivo ha recibido poca atención en el pasado por parte de la comunidad científica y de las políticas sociales relativas a la infancia (Rodríguez, 2022).

Si bien es cierto que las y los jóvenes egresados de la medida protección del AR son uno de los colectivos que sufre una mayor exclusión social y económica en la Unión Europea, hasta relativamente poco, no se han estudiado los itinerarios educativos que siguen (Jackson, 2007). Sin embargo, investigaciones que se han centrado en analizar el ámbito educativo de este colectivo han confirmado que la situación escolar de estas y estos es preocupante. Varios autores y autoras afirman que es realidad se caracteriza por sus grandes desafíos educativos (Tilbury, 2010): absentismo escolar (Cardoso y Dalbosco, 2010), repeticiones, tasa de idoneidad baja, expectativas bajas, entre otras (Bravo y Del Valle, 2001; Martin y Jackson, 2002; Montserrat *et al*., 2015; Jariot *et al*., 2015; Martín *et al*., 2020). De la misma manera, sabemos que, por lo general, una proporción pequeña realiza estudios superiores (López *et al*., 2010; Domínguez, 2009) y una proporción más baja se dirige a estudios universitarios (Harvey *et al*., 2015).

Finalmente, queremos destacar que, en la sociedad actual, el nivel educativo es uno de los criterios clave para la selección del personal en puestos de trabajo. Así pues, la formación se convierte en un factor fundamental para la futura integración sociolaboral de todo joven (Comasòlivas *et al*., 2018).

1.2.1. Factores influyentes en los itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección

Sabemos que las NNA tuteladas y jóvenes egresados de la medida protectora del AR se enfrentan a diversos desafíos educativos, pero ¿qué factores influyen en los itinerarios educativos de este colectivo? Aunque, como ya ha quedado recogido, existen pocos autores y autoras que analicen el ámbito educativo de este colectivo, a través de diversos estudios se ha analizado la incidencia de los factores que inciden los itinerarios de esta población.

Entre los muchos factores analizados por los expertos, se subraya la importancia de los factores personales de este colectivo, hablamos de la fuerza de voluntad, la motivación (Montserrat *et al*., 2013), o las aspiraciones presentes y futuras (Casas y Montserrat, 2012). Asimismo, se ha demostrado como el autoconvencimiento, esto es, el querer superar la etiqueta de "fracaso" que a muchas y a muchos les pesa (Montserrat *et al*., 2010) y una actitud de proactividad (Mallon, 2007), son factores que también inciden en el éxito educativo de este colectivo. Respecto a los factores obstaculizadores, las investigaciones hablan de la baja autoestima de las y los propios jóvenes, la subestimación de sus propias capacidades (Ferrandis, 2009; Cid y Fernández-Simo, 2014) y de los problemas conductuales tanto en el ámbito escolar como en los recursos residenciales (Montserrat *et al*., 2010).

Las expectativas educativas que guardan las personas de referencia respecto a las NNA tuteladas y jóvenes egresados de la medida de protección de AR han sido consideradas como otro elemento clave en los itinerarios educativos de este colectivo, puesto que tienen la fuerza de mejorar o dificultar el desarrollo de los factores personales anteriormente mencionados (Montserrat *et al*., 2011; Ferrandis, 2009). A través de la investigación llevada a cabo por Montserrat *et al*. (2011), se ha demostrado cómo el disponer de adultos de referencia que tengan expectativas educativas altas sobre este colectivo pude ser beneficioso para el éxito educativo de estas y estos. En este sentido, diversas investigaciones subrayan la inmediata necesidad de poner en marcha actuaciones o proyectos que eleven estas expectativas (Montserrat *et al*., 2015).

La investigación de Cid y Fernández-Simo (2014), así como otra publicación de estos mismos autores del 2020 (Fernández-Simo y Cid, 2020), destacan el valor del sistema educativo en los itinerarios del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. No obstante, estos autores dejan claro que este sistema no cubre las necesidades de este alumnado y que no se tiene en cuenta el contexto o situación real de estas y estos. De la misma manera, los resultados de la primera publicación muestran, que una proporción alta de la muestra expresó que el sistema educativo reglado no se adaptó a las expectativas que el alumnado tenía, puesto que la mayoría de contenido del currículum era teórico y poco práctico. Finalmente, estos también hacen referencia a la importancia de la figura del educador o educadora social en el ámbito escolar para luchar en contra de las desigualdades de oportunidades educativas.

Al igual que los autores anteriores, Montserrat (2021) mediante su estudio destaca la relevancia de progresar hacia un sistema educativo inclusivo, para así dar respuesta a situaciones y contextos de vulnerabilidad. En este marco, Darmody *et al.* (2013) también subrayan la importancia de situar a las NNA y jóvenes en el centro de sus procesos formativos, esto es, siendo las y los protagonista. Con este fin, proponen que los dos sistemas, el de protección y el educativo, deben cooperar. Las escuelas deben de caracterizarse por ser flexibles para así dar respuestas a las necesidades que puedan tener las NNA que se encuentran atendidas bajo la medida protectora de AR y deben crear estrategias para que este colectivo pueda alcanzar el éxito educativo. De la misma manera, añaden que las NNA tuteladas, probablemente, necesiten de más tiempo para avanzar dentro del sistema educativo, ciertamente por las situaciones complejas que han tenido que vivir, sin embargo, aclaran que pueden progresar con las condiciones adecuadas para ello (Darmody *et al.*, 2013).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta aportación es analizar los itinerarios educativos de jóvenes que han llegado a la mayoría de edad bajo la medida de protección del AR de la CAPV, así como los factores que influyen en estos

itinerarios. Los datos y resultados son parte de una tesis doctoral y en esta contribución sólo se presentan los resultados relativos a dos de los factores que se han confirmado evidenciado como influyentes en los itinerarios educativos analizados: los factores relacionados con las características personales y los relacionados con el sistema educativo reglado.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo propuesto, se diseñó una investigación que sigue una metodología mixta, se combinaron un instrumento como el cuestionario EVAP4 (TABA International Research- Melendro et al. 2019) aplicado a jóvenes egresados del sistema de protección de la CAPV y una técnica, concretamente, entrevistas semiestructuradas realizadas tanto a profesionales de los equipos educativos de las Escuelas de Segunda Oportunidad[106] (E2O) como a jóvenes egresados del sistema de protección.

El cuestionario fue cumplimentado por un total de 137 jóvenes, que responden al 68,8% del total del universo de estudio (n=199). En cuanto a sus características, la media de edad era de 18,43 (DT= 0,684), teniendo 18 años el joven con menor edad y 22 el de mayor edad. Respecto al género, la presencia masculina fue superior a la femenina, el 94,9% frente al 5,1%. En relación a su país de origen, únicamente el 4,4% tenía como país de origen el Estado español, el 95,6% restante provenía de algún otro país, mayoritariamente de algún país árabe.

Respecto a las y los participantes, participaron un total de 22 jóvenes y 15 profesionales. 20 de los jóvenes eran chicos y 2 chicas y tenían una edad media de 18,77 años, 21 de ellos eran migrantes y únicamente una chica había nacido en la CAPV. En relación al colectivo de profesionales, 9 eran mujeres y 6 hombres, tenían una edad media de 45,4 años y la media de años de experiencia en este campo era de 13,2 años.

---

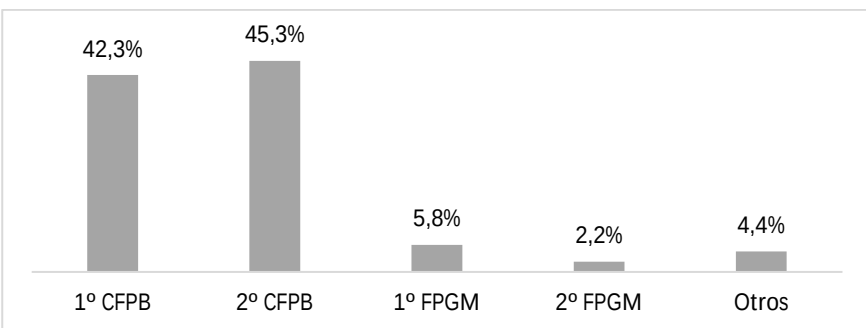
[106] Las E2O son escuelas que tienen como objetivo mejorar la situación de jóvenes que han experimentado el fracaso escolar en el sistema educativo ordinario (García, 2018). Para más información revisar la tesis de Rodríguez (2022) titulada Itinerarios educativos de jóvenes egresados *del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad de la CAPV.*

La información obtenida a través del trabajo de campo ha sido triangulada. Para ello, en primer lugar, se analizaron los datos cuantitativos utilizando el programa estadístico SPSS v.25.0, con el que realizaron análisis principalmente descriptivos. En segundo lugar, se analizaron los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas al colectivo de jóvenes y a los equipos educativos. Este segundo análisis se realizó a través de un sistema de categorización mediante un método deductivo-inductivo, esto es, las categorías fueron definidas a priori, las cuales se basaban en el marco teórico del estudio, a partir de estas realizamos las modificaciones pertinentes para permitir adaptar estas categorías al conjunto de datos que extrajimos a través del trabajo de campo.

4. RESULTADOS

A través del cuestionario recabamos información respecto a los estudios que estaban realizando las y los jóvenes en el momento de aplicar este. En el Gráfico 2, podemos observas cómo un 45,3% (n=62) estaba en 2º de Curso de Formación Profesional Básica (en adelante CFPB) y un 42,3% (n=58) en 1º. Un 8% estaba en algún FPGM, de los cuales el 5,8% (n=8) estaba en primer curso y el 2,2% (n=3) restante cursando segundo. Un 4,4% (n=6) de las y los participantes indicó estar estudiando algún curso de Lanbide.

***GRÁFICO 1**. Estudios que estaban realizando*



Nota: Elaboración propia

Los datos obtenidos a través de este estudio revelan que, por norma general, la trayectoria educativa de este colectivo suele concluir una vez acaban los CFPB o, en menor proporción, los CPGM, Aitor (profesional) nos aclara esta cuestión explicando que:

> La norma es que se quedan ahí, se quedan en los CFPB básica. Alguno incluso saca lo que es el taller y la otra parte no por lo que se queda con un título de profesionalidad, digamos, pero no es el título que le da acceso a los grados medios.

Por medio de la triangulación de los datos, hemos identificado diversos factores por los que el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección sigue determinados itinerarios educativos. Como ha quedado recogido, en esta contribución incidiremos en dos de ellos, concretamente los factores relacionados con las características personales y los relacionados con el sistema educativo.

4.1. Factores relacionados con las características personales de las y los jóvenes

Entre los factores relacionados con las características del colectivo de jóvenes, los equipos educativos han expresado que el autoconcepto que tenían las y los propios jóvenes acerca de su capacidad escolar, esto es, la imagen que tenía de ellas y ellos mismos, ha podido repercutir en los itinerarios educativos de este colectivo. La mayoría de respuestas que nos dejan los equipos educativos reflejan la misma realidad, en la que sitúan la autoestima y el autoconcepto a niveles muy bajos, en palabras de Unai (profesional) "el autoconcepto y la autoestima, todo muy bajo". En este sentido, durante las entrevistas a las y los profesionales se ha mencionado que, en ocasiones, las y los jóvenes piensan que no sirven para estudias o incluso para realizar cualquier cosa, Ainhoa (profesional) nos lo explica de la siguiente manera: "cuando entran aquí, muchas veces dicen, es que no quiero, no sé o no valgo para hacer nada".

Según los equipos educativos el hecho de que el colectivo de jóvenes tuviera, por norma general, la autoestima y el autoconcepto tan estropeado tiene su razón en las experiencias previas que habían tenido en el ámbito escolar. En este sentido, han encontrado diferencias entre las

experiencias educativas del colectivo de jóvenes autóctonos y las de las y los jóvenes migrantes.

En el caso del colectivo de jóvenes autóctonos, los equipos educativos hablan de la etiqueta de "fracaso" con la que entran en las E2O "vienes pues eso de que te han puesto la etiqueta de fracaso" (Ilargi, profesional), del absentismo escolar "hay chavales que han sido absentistas" (Arrate, profesional) o de expulsiones y del sentimiento de abandono, como explica una profesional:

> En muchos momentos han sido expulsados, no solo de su familia sino de los centros, porque, han tenido comportamientos, pues que en la ESO no se permite. Ellos están acostumbrados a que les den la patada y no se fían (Paula, profesional).

El equipo educativo de las E2O incide en las etiquetas creadas hacia el colectivo de jóvenes, aclaran que la mayoría vienen de la ESO pensando que son las y los últimos de clase. Añaden que este sentimiento es causa de las etiquetas que se creen y perciben del profesorado, en palabras de Ane (profesional): "vienen de ser el último de la clase, están un poco como anulados como apartados, como «vale, yo sé que no voy a poder», o perciben que el profesorado ha dicho «este no va a acabar»". La mayoría de profesionales aclaran que este sentimiento respecto a las competencias propias influye en el ámbito educativo de este colectivo, pudiendo llegar a ser una limitación psicológica.

Respecto al colectivo de jóvenes migrantes, los equipos educativos aclaran que la mayoría de ellas y ellos sienten vergüenza por la escasa formación con la que entran a las E2O. Aclaran que la gran mayoría llega con escaso formación, "algunos de escuelas coránicas" (Miren, profesional) o incluso "sin haber tenido una formación previa, o sea, no han estado ni escolarizados" (Ainhoa, profesional).

Como hemos observado, el autoconcepto educativo, habitualmente, es consecuencia de las etiquetas y representaciones sociales respecto a este colectivo. Quisimos profundizar en estas representaciones sociales como subcategoría del factor analizado. Los equipos educativos dividen en dos estas representaciones, por un lado, la que se tienen de las NNA tutelados y jóvenes autóctonos egresados del sistema de protección,

donde resultan ser "invisibles" y, por otro lado, la de las NNA tutelados y jóvenes migrantes egresados del sistema de protección, la representación de este último colectivo queda recogida en las palabras de Miren (profesional) "Hay una imagen muy negativa que muchas veces yo creo que es por no conocer, o sea no conocer, porque si los conocen *in situ"*.

Dentro de los factores relacionados con las características del colectivo de jóvenes, la perspectiva que tienen estas y estos sobre la educación puede ser un factor clave para los itinerarios educativos que siguen. Mediante el cuestionario y las entrevistas tanto a las y los propios jóvenes como a los equipos educativos, hemos observado la importancia que le dan a los estudios las y los primeros, así como las expectativas de futuro respecto a la educación.

Al analizar la subcategoría perspectiva educativa desde las voces de los equipos educativos, queda claro que estas y estos consideran que, para el colectivo de jóvenes egresados de la medida de protección de AR, la educación es importante para su vida presente y futura, Paula (profesional) señala que "sí, ocupa un lugar muy importante, totalmente". Las y los profesionales destacan que este alumnado tiene claro que es importante estudiar, principalmente, para acceder al mercado laboral y/o para tener una situación mejor en este mercado, Ainhoa (profesional) aclara bien esta idea: "sí, sí que creen que es necesario el sacarse algo de formación a la hora de buscar un trabajo, lo ven como primordial". Itziar (profesional) también refleja esta perspectiva hacia la educación:

> La mayoría sí que tienen la conciencia de que si no obtienen titulación pues van a ser los últimos en la empresa, los que peor cobren y cuando la situación sea mala se van a ir a la calle.

Asimismo, a través de las entrevistas al colectivo de jóvenes, hemos observado que, para la gran mayoría, estudiar es muy importante, Najim (joven) aclaraba que "sí, muy importante". Las voces de las y los jóvenes van en la misma línea que las de los equipos educativos, esto es, una proporción muy grande expresa que estudia con un claro objetivo, el de trabajar, Yassin (joven) explica bien esta idea "pues para trabajar claro, ¿para qué estudiamos si no? aprender para trabajar". Las y los jóvenes migrantes añaden otro elemento a esta ecuación, la familia, puesto que su deseo es acabar de estudiar y acceder al mercado de trabajo para así

poder ayudar económicamente a su familia, en palabras de Movid (joven) “am…pues para conseguir un trabajo, ya es tiempo 19 años ya voy por 20, y…o sea…trabajar…y ayudar a mi familia”. El joven Anas nos deja ver otro elemento que muchos de los jóvenes han compartido con nosotros en las entrevistas: la importancia de estudiar el idioma. Así al preguntarle si los estudios le parecen importante su respuesta fue la siguiente: “sí. ¿Cómo vas a aprender si no? Por ejemplo, ¿qué hago si no sé hablar castellano? Nada. No puedes ni pedir ayuda ni hablar con nadie”.

En este sentido, el 93,4% del colectivo de jóvenes afirmó que le gustaba lo que estaba estudiando actualmente, mientras que al 6,6% (n=9) restante no le gustaba.

Respecto a las expectativas académicas que tenían, el 83,2% quería seguir estudiando en el momento de rellenar el cuestionario, la mayoría para encontrar un buen trabajo, para aprender más o porque les gusta estudios.También hubo quienes querían seguir estudiando para tener un futuro mejor. Sin embargo, no todas y todas pueden seguir estudiando. Las y los jóvenes afirman que existen unas condiciones o criterios para recibir dichas ayudas. Las personas que las disfrutan son aquellas que llevan un proceso “bueno” o “adecuado” durante la estancia en los recursos residenciales, dejando de lado a las y los jóvenes que han tenido más problemas y dificultades en los recursos residenciales.

4.2. Factores relacionados con el sistema educativo

Como hemos observado, es habitual que este colectivo no finalice, abandone o incluso, en algunos casos, no pase por el sistema educativo reglado, según las y los profesionales entrevistados, esto es consecuencia de varios factores relacionados con el sistema educativo.

Uno de los factores mencionados tiene relación con la metodología que se hace unos en la mayoría de las escuelas de secundaria. Los equipos educativos entrevistados expresan la necesidad de que se haga uso de metodologías flexibles que se adapten a las necesidades de cada alumna y alumno. Asimismo, aclaran que se deben hacer uso de métodos que con los cuales las NNA y jóvenes puedan avanzar hasta alcanzar sus

metas y los objetivos establecidos por el sistema, poniendo el foco siempre la base académica con la que llegan. En este marco, añaden que sería beneficioso contar con un acompañamiento durante la etapa escolar, esto es, hablan de la necesidad de recursos personales de ayuda tanto dentro como fuera de clase. Las y los profesionales entrevistados manifiestan que la falta de estos recursos y de métodos flexibles tiene como consecuencia el ya mencionado fracaso escolar en palabras de Miren y en las de Aritz, respectivamente: "pero es verdad que muchos de ellos, cuando luego se incorporan al sistema educativo otra vez, el sistema educativo no valora de dónde partían estos chavales y a donde han llegado" (Miren, profesional).

> Al final, al tener nosotros esta metodología tan individualizada, ¿Qué es lo que ocurre cuando sales de aquí y no están un poco bajo nuestra tutela? Que se dan un tortazo. Salen, por ejemplo, (nombre de una escuela), pues son más exigentes, no van a estar tan encima, entonces, si estos jóvenes nuestros no están preparados para salir a esa enseñanza más reglada tradicional y más formal, pues es un factor que puede impedir que se sigan formando (Aritz, profesional).

Asimismo, hablan de las diferencias existentes en las exigencias mínimas establecidas entre los CFPB y la formación reglada. Varios profesionales han hecho referencia a las barreras académicas que se encuentran estas y estos jóvenes, puesto que muchas y muchos vienen con un nivel formativo bajo y al incorporarse al sistema educativo reglado los objetivos académicos que se les exige, en ocasiones, son inalcanzables. En este sentido, es evidente que la frustración de estas y estos jóvenes dentro del sistema educativo está al orden del día, en consecuencia, las y los profesionales que trabajan en el ámbito social abogan por dirigir a este colectivo a itinerarios formativos prácticos, como cursos o módulos.

> Pero a mi juicio hay un salto muy grande de donde les dejamos nosotros para seguir con la formación reglada. Cuidado que luego de ahí es lo que les digo <<O podéis hacer cursos de carretillero o cursos de peluquería, pues más de Lanbide o de módulos de pocas horas>>, que ahí sí que pueden ir hilando sin esa frustración. Claro, de cara al acceso laboral, pues sí que les veo más, más competentes, digamos, ¿no? Pero claro, empiezan en la base de la pirámide, que luego les queda un proceso, vamos, brutal. Pero para seguir con la formación reglada yo lo veo muy complicado (Unai, profesional).

En definitiva, el colectivo de profesionales aclara que la metodología de los centros educativos del sistema reglado no se adecúa a las necesidades de estas y estos jóvenes. Además, subrayan la falta de recursos para dar solución a estas necesidades. Las y los profesionales plantean que las exigencias de las ESO, en ocasiones, no pueden ser alcanzadas por las y los jóvenes tutelados por la situación en las que viven estas y estos, por lo que se les orientan, como hemos podido observar, a formación prácticas como los CFPB. En este sentido, según los equipos educativos, uno de los factores que facilita que las y los jóvenes egresados del sistema de protección sigan estudiando, es el sistema de aprendizaje que se da en estas E2O.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Respecto a los factores que influyen en los itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección relacionados con las características de estas y estos, nuestros resultados muestran como la autoestima y el autoconcepto educativo es uno de los elementos que incide en que estas y estos sigan determinados itinerarios. De la misma manera, los datos aclaran que las experiencias previas de carácter educativo influyen en esta autoestima analizada. En cuanto a las y los jóvenes autóctonos, los resultados hablan del sentimiento de abandono, familiar y académico, y del habitual fracaso escolar en este colectivo. Respecto al colectivo de jóvenes migrantes, se identifica como factor clave la escasa o nula formación previa con la que entran al sistema educativo, factor que influye en su autoconcepto y autoestima, por ende, en sus itinerarios educativos. Estos datos también han sido expuestos en las investigaciones de Ferrandis (2009), Casas y Montserrat (2012), Cid y Fernández-Simo (2014) y Jariot *et al*. (2015) donde se muestra la importancia de las características de las y los jóvenes en el ámbito educativo y en el éxito académico de este colectivo.

A esto le debemos añadir las creencias de las etiquetas impuestas por los diversos agentes educativos y por la sociedad en general (Casas y Montserrat, 2012). En este sentido, nuestro estudio, al igual que los de Delgado (2012) y Manota y Melendro (2016), muestra que en la actualidad

existen estereotipos creados hacia el colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección y que estos inciden en la visión que este colectivo tiene sobre sí mismo. En este marco podemos hablar de la criminalización constante, tanto de los medios de comunicación como por algunos partidos políticos, hacia los jóvenes migrantes en nuestra sociedad. Así, nuestro estudio, al igual que los resultados de Fernández-Simo y Cid (2017) y Manzani y Arnoso (2014) dejan ver cómo este estereotipo puede influir en la creación de redes de apoyo básicas para el itinerario tanto académico como vital de este colectivo.

A través de este estudio hemos identificado el sistema educativo reglado como factor influyente en los itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección. Nuestros datos subrayan la importancia de la implicación de las escuelas en el ámbito educativo de este colectivo. Estos resultados concuerdan con lo mencionado por Montserrat y Casas (2012), Cid y Fernández-Simo (2014) y Montserrat (2021), quienes en su momento identificaron este factor como influyente en la prevención del abandono escolar. En este sentido, los equipos educativos aclaran que las escuelas necesitan metodologías den respuesta a las necesidades de todos los jóvenes, metodologías que ayuden a avanzar en el ámbito educativo, a través de exigencias mínimas reales y adaptadas a las situaciones o realidades de cada persona. Nuestros resultados van en consonancia con lo mencionado por Fernández-Simo y Cid (2020), quienes plantean que el sistema educativo reglado no puede ser ajeno a la realidad o situación social de su alumnado, es decir, no puede aspirar a la homogenización, a que todo estudiante alcance los mismos objetivos y resultados con situaciones contextuales, personales y familiares diferentes.

En definitiva, nuestro estudio, al igual que los de (Martin y Jackson, 2002; Fuentes-Peláez, 2010; Darmody *et al*., 2013; Miguelena, 2019), ha observado la necesidad de una corresponsabilidad educativa, esto es, la importancia de una colaboración entre los distintos agentes que trabajen en el bienestar de las y los jóvenes, que todos estos agentes cooperen para mejorar las oportunidades educativas del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección.

6. REFERENCIAS

Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. Psicothema, 13(2), 197-204.

Caballero, A. (2006). De la declaración universal de los derechos humanos a la declaración de los derechos del niño en la comunidad autónoma andaluza. En L. M. Naya. y P. Dávila (Coord.), El derecho a la educación en el mundo globalizado (II) (pp. 215-229). Erein.

Campos, G. (2013). Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Internacional UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/13014?locale-attribute=es

Cardona, J. (2020). La Convención de Derechos del Niño y la legislación española de protección a la infancia. Presupuesto y Gasto Público, (98), 35-48.

Cardoso, A. y Dalbosco, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26(3), 407-415. https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003

Casas, F. y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. Educatio Siglo XXI, 30(2), 185-206.

Cid, X. M. y Fernández-Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. Saber & Educar, 19(1), 129-137. http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93

Comasòlivas, A., Sala-Roca, J. y Marzo, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, (31), 125-13. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10

Comisión Europea (Ed.). (2001). Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project. Office for Official Publications of the European Communities. http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/06/Report_E2C-Schools_pilot_project.pdf

Corchuelo-Fernández, C. y Cejudo, A. (2013). Una escuela alternativa, una Escuela de Segunda Oportunidad. Revista de Educación Social, 16.

Darmody, M., McMahon, L., Banks, J. y Gilligan, R. (2013). Education of children in care in Ireland: an exploratory study. Office of the Ombudsman for Children.

Dávila, P. y Naya, L. M. (2011). Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina. Granica.

Delgado, L. (2012). Infancia y Adolescencia en Acogimiento Residencial Conductas Exteriorizadas-Interiorizadas y Evaluación del Apego [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa, TDX. https://www.tdx.cat/handle/10803/117588

Domínguez, B. M., Mendizábal, A. y Sostoa, V. P. (2009). Una oportunidad para que jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(3), 239–271.

Domínguez, F, J. (2009). Infancia e internados: historias, narrativas, itinerario [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, RUA. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14255/1/Tesis_Dominguez.pdf

Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. Cadernos de Pesquisa, 41(144), 732–751. https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005

Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección. Retos pendientes desde la educación social. RES, Revista de Educación Social, (25), 284–300.

Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2020). Adolescencias invisibles. A educación social nos camiños do empoderamento. Andavira

Ferrandis. A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En C. Vélaz de Medrano (Coord.), Educación y protección de menores en riego. Un enfoque comunitario (pp. 83-153). Gráo.

Fuentes-Peláez, N. (2010). Infancia en protección y escuela. En M. Fernández Molina (Coord). Acogimiento y adopción en la escuela (pp. 11-68). Fundación General Universidad de Málaga.

García, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. Educar(NOS), 81, 7–10.

Harvey, A., McNamara, P., Andrewartha, L. y Luckman, M. (2015). Out of care, into university: Raising higher education access and achievement of care leavers. Report for the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). DOI: 10.13140/RG.2.2.18845.72164

Ibañez, J. (2021). La educación en los indicadores de la Agenda 2030. Índice: Revista de Estadística y Sociedad, (82), 27-31. http://www.revistaindice.com/numero82/p27.pdf

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2020). Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en la UE, 2020 [conjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística INE). Recuperado el 22 de marzo de 2022, de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%202020%20la,27%20(11%2C8%25).

Jackson, S. (2007). Care Leavers, Exclusion and Access to Higher Education. En D. Abrams, J. Christian y D. Gordon (Ed.), Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion Research (pp. 115-135). John Wiley and Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470773178.ch7

Jackson, S. y Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. Children and Youth Services Review, 34(6), 1107-1114. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041

Jariot, M., Sala-Roca, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. REOP- Revista española de orientación y psicopedagogía, 26(2), 90-103. https://doi.org/10.5944/reop. vol.26.num.2.2015.15218

Lago, M. I. (Coord.). (2015). Una alternativa al fracaso escolar: escuelas de segunda oportunidad. Lulú Press.

Longás, J. y Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. Educación Social, (49), 147–160.

López, M. L., Fernández del Valle, J., Montserrat, C. y Bravo, A. (2010). Niños que esperan: Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial. Ministerio de Sanidad y Política Social. https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/productos/pdf/ninosQueEsperan.pdf

Mallon, J. (2007). Returning to Education after Care: Protective Factors in the Development of Resilience. Adoption & Fostering, 31(1), 106-117. https://doi.org/10.1177/030857590703100115

Manota, M. A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. Contextos Educativos. Revista de Educación, (19), 55–74. https://doi.org/10.18172/con.2756

Manzani, L. y Arnoso, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. Norte de salud mental, 12(49), 33-45.

Martín, E., González, P., Chirino, E. y Castro, J. J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. Pedagogía social: Revista Interuniversitaria, (35), 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08

Martín, E., Muñoz De Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. Psicothema, 20(3), 376–382.

Martin, P. Y. y Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. Child & Family Social Work, 7(2), 121-130. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x

Martinez, J. S. (2009). Fracaso escolar PISA y la dificil ESO. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2(1), 56–85. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8613/8156

Melendro, M. (2009). Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible. Editorial UNED.

Melendro, M., Cabrera, A., Campos, G., Cuenca, E., Goig, R., Martínez, R., Rodríguez, A., Vasco, M. (2017). Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.

Miguelena, J. (2019). Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/42533/TESIS_MIGUELENA_TORRADO_JOANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Miguelena, J., Naya, L. M. y Dávila, P. (2021). Derechos de la infancia y sistemas de protección. Delta.

Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. En S. Ruiz. y V. M. Martín-Solbes (Coord.), Educación Social, sociedad y acogimiento residencial (pp. 67-83). Octaedro.

Montserrat, C. y Casas, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. Zerbitzuan, (52), 153-165. http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.52.10

Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad? Documenta Universitaria.

Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2010). Informe sobre la situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, familia extensa o aliena en Catalunya. https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematics/07infanciaiadolescencia/DEST_columna_dreta/enllasos/situacio_escolar_adolescents_acollits.pdf

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3689_d_itinerarios.pdf

Montserrat, C., Casas, F. y Sisteró, C. (2013). Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats. Departament de Benestar Social i Familia.

Moody, Z. (2014). Transnational Treaties on Children's Rights: Norm Building and Circulation in the twentieth century. Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 50(1), 151-164. https://doi.org/10.1080/00309230.2013.872682

Navarrete, L. (Direc.). (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Instituto de la Juventud.

Ovejero, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela [Archivo PDF]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47636/FracasoEscolarYReproduccionSocial.pdf?sequence=1

Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? Revista Iberoamericana de Educación, 50, 65–80. https://doi.org/10.35362/rie500661

Rodríguez, A. (2022). Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad de la CAPV [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/57427/TESIS_AINTZANE%20_RODRIGUEZ_POZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stevens, D. y Stiven, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. Psicoespacios, 10(16), 239–259. https://doi.org/10.25057/21452776.720

Tilbury, C. (2010). Educational status of children and young people in care. Children Australia, 35(4), 7-13. https://doi.org/10.1017/S1035077200001231

Tobón, L. E. e Isaza, J. P. (2021). Tensiones en el marco ideológico de la construcción de los derechos de los niños en la Convención de 1989. Revista Jurídicas, 18(1), 109-120. https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.1.7

Torres, N. (2008). Breve reseña histórica de la evolución y el desarrollo del derecho a la educación. Revista Educare, 12(1), 83-92. https://doi.org/10.15359/ree.12-1.6

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Verhellen, E. (2002). La Convención Sobre Los Derechos Del Nino: Trasfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principales. Garant.

INNOVACIÓN DIDÁCTICA ABPC EN LA BÚSQUEDA Y TRATAMIENTO DE FUENTES PRIMARIAS EN LA ASIGNATURA FUENTES PARA LA HISTORIA DEL ARTE Y SU APLICACIÓN AL TRABAJO FIN DE GRADO[107]

PAULA REVENGA DOMÍNGUEZ
Universidad de Córdoba

NOEMÍ RUBIO POZUELO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda de información constituye una de las primeras y más importantes fases de cualquier investigación o actividad relacionada con la Historia del Arte. Más allá del conocimiento teórico que un alumno debe adquirir, resulta imprescindible para su formación el conocer y familiarizarse en la práctica con los diferentes tipos de fuentes primarias con las que un futuro historiador del arte debe trabajar a fin de recopilar información para el desempeño de su actividad, siendo también necesario que sepa sistematizarlas, analizarlas e interpretarlas.

Probablemente, las fuentes más desconocidas para los alumnos del grado de Historia del Arte son las archivísticas. Se da la circunstancia de que, siendo los datos documentales de gran importancia para la disciplina, en el plan de estudios del grado no se contemplan asignaturas como la Paleografía que, sin embargo, sí se cursa en el grado de Historia. Al ser conscientes de esa carencia en la formación de nuestro alumnado, desarrollamos un proyecto de innovación docente, aplicable a la asignatura "Fuentes para la Historia del Arte", que contribuyese a familiarizar

[107] Este proyecto se desarrolló en el marco del Plan de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Córdoba para el curso, 2019-2020, implementándose finalmente en el curso 2020-2021, a causa de la situación sanitaria causada por el COVID-19.

a los alumnos con las fuentes primarias, en especial, con las manuscritas, así como a proporcionarles herramientas que les permitiesen abordar con mayor seguridad su primer trabajo de iniciación a la investigación, el Trabajo fin de Grado.

Para la realización de este proyecto se seleccionó la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC), que ha sido aplicada en numerosos proyectos en el ámbito de los estudios superiores, en los que se ha manifestado el aumento del rendimiento académico, la mejora en la resolución de problemas, así como el desarrollo de diversas capacidades de aprendizaje (Marimon, 2013; Ollarves & Chivico, 2008; Pérez, 2008). También se ha demostrado que esta estrategia didáctica posibilita al alumnado universitario el acercamiento a nuevos modelos de aprendizaje colectivo, motivando la aproximación a diferentes enfoques prácticos de acuerdo a los retos que pueden surgirle en su posterior labor profesional.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente proyecto ha sido instruir, guiar y tutorizar a los alumnos en su adquisición e integración de los conocimientos necesarios para el desarrollo de la labor en Archivos con fuentes primarias para la Historia del Arte. De tal forma, que desarrollen las capacidades específicas que se requiere para trabajar de forma sistemática, rigurosa y científica en sus inicios en investigación con fuentes y sepan comprender el papel fundamental que desempeñan. Todo ello se especifica de forma detallada en los objetivos que nos propusimos alcanzar y que puntualizamos a continuación en el siguiente orden:

- Introducir al alumnado en el conocimiento y manejo de las bases de datos y sus especificidades, así como los diferentes archivos online que albergan fuentes y documentos digitalizados.
- Iniciar al alumnado en las herramientas y mecanismos que contribuyan a seleccionar de manera óptima una bibliografía, que les permita establecer una base sólida en su primer trabajo de investigación.

- Instruir y tutorizar al alumnado en la recopilación y disposición de las informaciones que debe recabar a lo largo de su trayectoria, tanto para acometer un trabajo de investigación como para desenvolverse en el ámbito laboral.
- Guiar al alumnado en la utilización y en el análisis de la información contenida en las fuentes manuscritas o impresas, ambas disponibles en los diferentes archivos a su alcance. Todo ello con el fin de iniciarse en su primer trabajo de investigación y, en el futuro tal vez, aportar datos inéditos a la Historia del Arte.
- Motivar a los futuros egresados en Historia del Arte a desarrollar las habilidades necesarias para iniciarse en la investigación de manera rigurosa, teniendo en cuenta el método científico.
- Animar al alumnado a continuar con todo lo desarrollado en el proyecto, implementándolo en su proceder con respecto a su Trabajo fin de Grado.
- Incidir en la valiosa adquisición de competencias directamente relacionadas con el tratamiento de las fuentes primarias, pues el riguroso y correcto proceder en el tratamiento de las fuentes deberá acompañarlos el resto de su trayectoria profesional.
- Concienciar de la enorme trascendencia de las fuentes para el estudio y análisis de la obra de arte: su origen y su evolución pasada y presente.

3. METODOLOGÍA

La docencia universitaria continúa siendo un reto en lo referido a la aplicación de los contenidos teóricos al mundo real y profesional en el ámbito de las humanidades. Los futuros egresados se enfrentan a diversas barreras al obtener su titulación, y estas suelen estar protagonizadas por la escasa relación que tiene el abordaje teórico con la escala práctica de su trabajo. Es por ello que las investigaciones que se ocupan del ejercicio docente universitario evidencian la necesidad, según la asignatura, de

aplicar nuevas metodologías en el aula que contribuyan a que el alumnado adquiera no solo conocimientos teóricos (Navarro, González & Botella, 2015, 57), sino también herramientas e instrumentos que posibiliten la eficiente resolución ante los posibles desafíos en su ejercicio profesional (Marimon, 2013). Es cierto que esto supone una continua actualización por parte del docente, que debe tener en cuenta, en primer lugar, cuáles son las asignaturas susceptibles de aplicar ciertas metodologías, así como escoger la que se adapte de forma óptima al objetivo que se pretende alcanzar.

Los objetivos anteriormente trazados requieren el empleo de una metodología que contribuya a alcanzarlos de forma eficiente y concreta, y por ello para este proyecto se consideraron las ventajas y beneficios que aporta la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC).

El planteamiento de esta estrategia didáctica nos permitió abordar las carencias anteriormente mencionadas. Para la selección de la misma se tuvieron en cuenta dos aspectos que podían desafiar directamente la consecución del proyecto. El primero de ellos fue el tiempo, pues una de las mayores dificultades a las que se enfrenta un docente en el aula universitaria es la insuficiencia de este para impartir el currículo de su asignatura. El segundo suponía el mayor reto, alcanzar la implicación del alumnado en la adquisición e integración de conocimientos relativos al problema formulado, cuestión que se presenta en ocasiones como un elemento disuasorio en el ejercicio docente.

Por todo ello se buscó una metodología que permitiera abordar el proyecto de manera trasversal, práctica y funcional, pero que, sobre todo,

tuviese un impacto sustancial en la implicación del alumnado con respecto a la adquisición de competencias relativas al trabajo con fuentes primarias para la Historia del Arte, sin perjudicar al normal desarrollo de los contenidos y el cronograma que la asignatura debía abordar (Escofet, & Bautista, 2014).

La esencia de esta metodología radica en la resolución de problemas, buscando que el alumnado, articulado en pequeños grupos, se involucre en los procesos de investigación. En estos grupos se abordan diferentes

contenidos y se inicia un proceso de toma de decisiones consensuadas en torno a un problema a resolver (Parreño-Castellano & Rodríguez 2021, p. 307), construyendo así el conocimiento en colectividad. En nuestro caso, que el alumnado se familiarizase con las fuentes archivísticas, conociese los procesos en la sistematización en la consulta de las bases de datos y de fuentes y cuáles son los mecanismos y herramientas a su alcance. Teniendo en cuenta, además, cómo proceder de forma rigurosa en el tratamiento con las fuentes primarias, incluyendo la consideración y ponderación de la información contenida en las fuentes, así como su interpretación.

Para ello se realizaron diferentes sesiones del proyecto, en las que se abordaban de menor a mayor dificultad los diferentes aspectos prácticos que el alumnado debía conocer y experimentar en su trabajo con fuentes. Esta estrategia permitió que, paralelamente a las sesiones, se continuara con la materia específica de la asignatura, tratándose el temario previsto con los conceptos teóricos relativos a las fuentes documentales en los archivos civiles y eclesiásticos, las diferentes fuentes literarias, y la obra de arte como fuente, entre otros.

El proyecto comenzó con su conceptualización y organización en el curso 2018-2019, pero se implementó en el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021. Se aplicó en la asignatura Fuentes para la Historia del Arte, siendo esta una materia de carácter obligatorio con 6 créditos ECTS, que suponen 60 horas de clase presencial, perteneciendo al módulo de conocimiento relativo a los conocimientos sistemáticos e integrados en el Hecho Artístico.

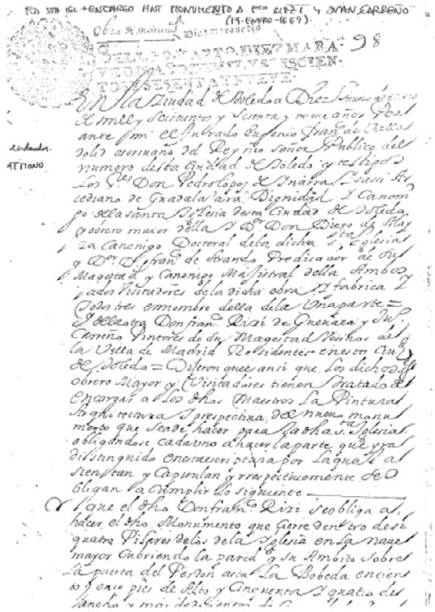
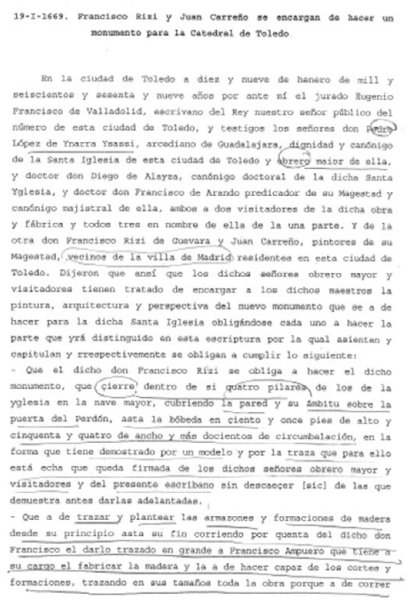


Figura Escritura de concierto para la hechura del monumento de Semana Santa de la Catedral de Toledo. Documento notarial utilizado en las sesiones prácticas relativas a la II fase del proyecto.



19-I-1669. Francisco Rizi y Juan Carreño se encargan de hacer un monumento para la Catedral de Toledo

En la ciudad de Toledo a diez y nueve de henero de mill y seiscientos y sesenta y nueve años por ante mí el jurado Eugenio Francisco de Valladolid, escrivano del Rey nuestro señor público del número de esta ciudad de Toledo, y testigos los señores don Pedro López de Ynarra Ysassi, arcediano de Guadalajara, dignidad y canónigo de la Santa Iglesia de esta ciudad de Toledo y obrero maior de ella, y doctor don Diego de Alayza, canónigo doctoral de la dicha Santa Yglesia, y doctor don Francisco de Arando predicador de su Magestad y canónigo majistral de ella, ambos a dos visitadores de la dicha obra y fábrica y todos tres en nombre de ella de la una parte. Y de la otra don Francisco Rizi de Guevara y Juan Carreño, pintores de su Magestad, vecinos de la villa de Madrid residentes en esta ciudad de Toledo. Dijeron que ansí que los dichos señores obrero mayor y visitadores tienen tratado de encargar a los dichos maestros la pintura, arquitectura y perspectiva del nuevo monumento que se a de hacer para la dicha Santa Iglesia obligándose cada uno a hacer la parte que yrá distinguido en esta escriptura por la qual asienten y capitulan y rrespectivamente se obligan a cumplir lo siguiente:

- Que el dicho don Francisco Rizi se obliga a hacer el dicho monumento, que cierre dentro de si quatro pilares de los de la yglesia en la nave mayor, cubriendo la pared y su ambitu sobre la puerta del Perdón, asta la bóbeda en ciento y once pies de alto y cinquenta y quatro de ancho y más docientos de circumbalación, en la forma que tiene demostrado por un modelo y por la traza que para ello está echa que queda firmada de los dichos señores obrero mayor y visitadores y del presente escribano sin descaecer [sic] de las que demuestra antes darlas adelantadas.
- Que a de trazar y plantear las armazones y formaciones de maderas desde su principio asta su fin corriendo por quenta del dicho don Francisco el darlo trazado en grande a Francisco Anpuero que tiene a su cargo el fabricar la madera y la a de hacer capaz de los cortes y formaciones, trazando en sus tamaños toda la obra porque a de correr

Figura 2. Transcripción del documento referido como figura 1.

Los elementos que de esta metodología hemos tenido en cuenta son los siguientes: la observación directa hacia el alumnado en las diferentes sesiones, teniendo en cuenta cómo ellos proponían la resolución ante un reto o adversidad en su trabajo práctico en el archivo, observar cuáles eran los mecanismos para resolverlos en grupo, y cómo se llegaba a la solución finalmente planteada, estamos refiriéndonos al aprendizaje activo (Bethencourt y Cabrera, 2012). La planificación y autogestión del alumnado en las sesiones propuestas se ha desarrollado teniendo en cuenta las características funcionales del grupo cooperativo, que como bien diferencian Ignasi Navarro, Carlota González y Paula Botella, no es lo mismo que el trabajo en grupo de corte tradicional, pues en el aprendizaje cooperativo hay interdependencia positiva, liderazgo compartido, importancia de la tarea y del proceso al ejecutarla, hay observación e intervención del docente, y reflexión sobre el proceso grupal.

Para este proyecto se realizaron otras apreciaciones metodológicas por estar directamente relacionadas con la disciplina con la que trabajamos,

la Historia del Arte. Es de suma importancia que el alumnado comprenda que realizamos nuestra labor de lo hallado en las fuentes desde esta área concreta de conocimiento, en la que sus premisas básicas y fundamentales nos instan a atender las informaciones contenidas en las fuentes con respecto a esta disciplina, considerando así aspectos como el contexto o el tipo de fuente, desde una posición crítica (Revenga Domínguez, 2005, Revenga Domínguez, 2012).

4. RESULTADOS

La estrategia didáctica establecida para alcanzar nuestros objetivos nos permitió articular tres fases de desarrollo. La primera fase se llevó a cabo en cuatro sesiones de una hora de duración cada una, en las que se abordó la búsqueda de información en bases de datos y en archivos online. La lectura y comprensión de las fuentes de archivo fue la segunda fase implementada, y para ello fueron necesarias seis sesiones de una hora cada una. La tercera fase se desarrolló en otras cuatro sesiones prácticas, de dos horas de duración, en el Archivo Histórico Provincial de Córdoba.

1ª FASE:

En estas sesiones se trabajó cómo plantear las diferentes estrategias de búsqueda relativas a un tema de investigación, previamente seleccionado por el alumnado de forma individual, pero abordado desde el enfoque colectivo.

Como primer paso para emprender un trabajo de investigación, los alumnos debían conocer las fuentes disponibles en su universidad y cómo encontrar las más idóneas para llevar a cabo sus objetivos. Debían entender cómo realizar un uso correcto de las palabras claves para su búsqueda en la base de datos propia, la información sobre el contenido de las revistas especializadas existentes en la biblioteca, la capacidad para discernir qué publicaciones sirven para desarrollar su trabajo - a

Figura □ Sesión práctica correspondiente a la fase III, realizada en el Archivo Histórico Provincial de Córdoba. Fotografía realizada por las autoras.

pesar de la coincidencia o no de los títulos o artículos consultados con el tema de la investigación - y la concienciación sobre la necesidad de una lectura comprensiva de las propias fuentes. La búsqueda se desarrolló por grupos mediante la metodología referida, acotando cronologías y temas de búsqueda con orientación hacia su primer trabajo de investigación.

Una vez desarrolladas las prácticas concernientes a las fuentes disponibles en la Universidad de Córdoba, se instruyó al alumnado en la búsqueda de la información especializada disponible en internet, donde, además, se encuentran mayoritariamente las publicaciones en *open access* más recientes. A lo largo de estas sesiones se abordaron diferentes publicaciones científicas especializadas en Historia del Arte, así como importantes publicaciones del panorama nacional e internacional donde se exponen o se han publicado los descubrimientos más relevantes. Por otro lado, se señaló a los alumnos las posibilidades que permite internet, donde, además de disponer de la información de las revistas, pueden consultar o descargar de forma gratuita y legal, ya sea total o parcialmente, diferentes publicaciones en línea (capítulos de libros o tratados anteriores al siglo XX, entre otros).

Se han tratado diversos métodos de búsqueda mediante la selección de palabras clave y terminología específica, para lo cual el alumnado ha realizado ejercicios prácticos con búsquedas simples y avanzadas incluyendo los operadores booleanos. Las principales bases de datos empleadas durante estas sesiones han sido: CSIC-ISOC, Scopus y WoS.

Figura 4. Sesión práctica correspondiente a la fase III. Alumnado consultando diversas planimetrías halladas en los fondos del Archivo Histórico Provincial de Córdoba. Fotografía realizada por las autoras.

También se les instruyó en la localización en la red de diferentes Archivos en el ámbito español e internacional relacionados con la Historia del Arte, abordando aquellos que tienen fondos y colecciones digitalizadas, como es el caso de PARES, la Biblioteca Nacional o Archive, entre otros.

Estas primeras sesiones permitieron al alumnado extraer bibliografía especializada relativa al objeto de estudio que previamente habían seleccionado, así como acceder a fuentes digitalizadas en diferentes archivos.

2ª FASE:

Una de las razones que motivaron el emprendimiento del proyecto fue advertir cierta inseguridad generalizada en el alumnado del grado en Historia del Arte al abordar su trabajo en archivos, pues consideraban este ámbito ajeno a ellos. Se había percibido en anteriores ocasiones que al enfrentarse por primera vez a un documento manuscrito, al no tener conocimientos paleográficos, solían asustarse y considerar que ellos no podían trabajar con ese tipo de fuente. Por ello, se entendió como imprescindible el desarrollo de sesiones previas a los trabajos a realizar en el Archivo Histórico Provincial de Córdoba.

De esta forma, se organizaron seis sesiones en las que se profundizó en la lectura de documentos de archivo con el objetivo de familiarizarse con terminología específica según el tipo de documentos, así como con

el tipo de letra, abreviaturas, formulas de expresión según la cronología, teniendo en cuenta el contexto en que se habían producido. Igualmente, se trabajó de manera práctica la capacidad para clasificar las fuentes y discernir el valor de las informaciones contenidas en las mismas. Para ello se consultaron, leyeron y transcribieron documentos relativos a testamentos de artistas o escrituras de aprendizaje de oficios artísticos, entre otros. Así, el alumnado pudo comprobar de manera directa cómo ha de procederse después de una transcripción, extrayendo los datos que son útiles para su investigación, pues no todo es pertinente, y así se evidenció que, de una larga escritura de varios folios, llena de formulismos y repeticiones, se tiene que saber cómo extraer lo significativo para su objeto de estudio.

Lo desarrollado en esta segunda fase ha llevado a compilar el material seleccionado para las sesiones, para convertirlo en un manual docente cuya elaboración ha llevado a cabo la Dra. Revenga Domínguez, donde se recogerán diversas tipologías de documentos de archivo y sus correspondientes transcripciones, permitiendo al alumnado desenvolverse, ejercitarse y comprender la lectura de documentos y fuentes de diversa naturaleza. Esta elaboración estará dirigida a ejemplificar la relevancia y pertinencia de un método adecuado a la hora de interpretar, transcribir y registrar las diversas informaciones, en algún caso inéditas, halladas en las fuentes, para así llevar a cabo una investigación rigurosa y fundamentada en el conocimiento de la Historia del Arte (figura 1 y 2).

3ª FASE:

En cada una de las sesiones de esta etapa se ha profundizado en la visualización y comprensión de los fondos del Archivo Histórico Provincial de Córdoba, lo que ha permitido al alumnado familiarizarse con los hallazgos relativos a la disciplina histórico-artística. El principal fondo estudiado ha sido el referido a los protocolos notariales dedicados a asuntos de carácter artístico de diversa índole. Se ha abordado también el potencial contenido en protocolos notariales (figura 3) concernientes a esta materia de estudio, como contratos de artistas, contratos para la realización de obras, arrendamientos y compraventa en el taller del

artista, testamentos con inventarios de bienes, así como fotografías de archivo o planimetrías (figura 4).

También el alumnado ha podido acercarse a otros fondos, como el perteneciente al archivero don José de la Torre, cedido a este archivo por su familia, que constituye una fuente secundaria excelente para el estudio de artistas, monumentos y arquitecturas de la provincia de Córdoba. Otro fondo al que han podido acceder es el relativo a la Familia Romero de Torres, compuesto por valiosa documentación y fuentes de gran valor para el estudio de la Historia del Arte.

En el Archivo se abordó también la manera óptima de registro sistemático al recoger las fuentes consultadas. Así, se propuso la forma eficiente de llevar a cabo un control pormenorizado para referenciar las fuentes halladas en el archivo y relacionadas con su tema de estudio, de las que se podría extraer información y documentación, para referenciarlas en posibles futuros trabajos de investigación y publicaciones, de modo riguroso, fidedigno y veraz.

Asimismo, el alumnado ha tenido la oportunidad de adquirir conocimientos relativos a la fotografía y digitalización de los documentos potenciales que puede necesitar recopilar para su investigación en un archivo (figura 5). De tal manera, han podido practicar con la cámara fotografiando documentación, teniendo en cuenta aspectos como la inclinación de los documentos, luz, manejo sensible de la fuente, recorte de la imagen, y sistematización de la fotografía tomada (figura 6). Lo queha posibilitado a los futuros egresados adquirir los procedimientos necesarios para actualizar sus conocimientos a lo largo de su carrera profesional, así como enfocarse en sus primeras labores de investigación.

5. DISCUSIÓN

Los retos que supone hoy ejercer la docencia universitaria son de sobra conocidos y, aunque no son el objeto de este estudio, han de permanecer en nuestra mente si queremos comprender el motivo de este proyecto. Desde esta perspectiva consideramos que la Universidad hoy no debe ser un agente exento de los cambios que le son necesarios y que operan en la sociedad en la que se desarrolla. De este modo, la Universidad,

más que ninguna otra institución, requiere de posturas autocríticas en el ejercicio docente, que nos permitan reformular aquello que no está abordando y considerando los problemas y dificultades reales a los que los universitarios se enfrentaran una vez acabada su etapa formativa. Por ello, el aumento de la calidad docente –sustancial y real, y no medida con parámetros absurdos que solo cuantifican y nada reflejan – debe ser nuestra prioridad.

FIGURA 5. *Sesión práctica correspondiente a la fase III, en la que el alumnado pudo realizar fotografías según los parámetros técnicos y de salvaguarda de las fuentes localizadas en el Archivo Histórico Provincial de Córdoba. Fotografía realizada por las autoras.*

Lo que motivó el proyecto fue observar, con anterioridad, las carencias que el alumnado tenía en torno al tratamiento de las fuentes primarias. Se constató el desconocimiento en los procesos de consulta de archivos, la ignorancia de los diferentes tipos de documentación de la que extraer información inédita para los trabajos de investigación o cuáles son las bases de datos que contribuirán a partir de una bibliografía fundamentada, específica y reciente. Además de comprobar su inseguridad y cierto temor al proponerles investigar en archivos, el abuso del plagio, que sigue en aumento en el ámbito académico universitario (Cebrián-Robles,

Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna, M. & Sarmiento-Campos, 2018), supuso también una preocupación y un aliciente para innovar en la asignatura propuesta.

FIGURA 6. *Sesión práctica correspondiente a la fase III, en la que el alumnado pudo consultar documentos del fondo de don José de la Torre, depositado en el Archivo Histórico Provincial de Córdoba. Fotografía realizada por las autoras.*

El proyecto ha evidenciado que el proceso de búsqueda, identificación, selección, clasificación, análisis, interpretación y aplicación de los conocimientos contenidos en las fuentes de diversa índole resulta fundamental para el desarrollo del alumnado. En este sentido, si bien se comprende que la enseñanza de este conjunto de acciones debe ser esencial para la completa formación de los estudiantes, solo se lleva a cabo en ocasiones concretas. Por ello, el proyecto ha demostrado que se puede emprender y concluir la aplicación de un programa desde el aprendizaje colectivo, posibilitando abordar diferentes perspectivas sobre un mismo asunto, las fuentes primarias para la Historia del Arte.

Se ha comprobado que la implementación de este proyecto ha supuesto una serie de beneficios para la formación del alumnado, así como para

la labor futura del profesorado, aportando diferentes aspectos relacionados con la mejora de la calidad docente. Esta estrategia didáctica, ABPC, ha posibilitado un aprendizaje significativo y profundo, permitiendo al alumno participar de manera activa e integrar todo lo aprendido, lo que ha conllevado el desarrollo de la capacidad crítica y la creatividad, así como la resolución de problemas reales, y les ha permitido ser conscientes de la responsabilidad colectiva, teniendo en cuenta también la individual.

Hemos observado cómo la elección libre por parte del alumnado del objeto de su interés, escogiendo temas, cronología y enfoques, ha contribuido de manera significativa a una mayor implicación y compromiso por su parte, evidenciándose en una mejora del rendimiento de los estudiantes. La aplicación de esta metodología supone que los estudiantes puedan planificar, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula, lo que hace que se establezca una conexión de su etapa en la Universidad con la realidad del futuro egresado y posible futuro investigador. El aprendizaje y construcción en colectividad ha supuesto también el aumento de las habilidades sociales y de comunicación, generando además oportunidades de contribuir a la comunidad universitaria.

De manera concreta, y con respecto a la disciplina en la que se inserta el proyecto, se ha observado cómo esta metodología posibilita el proceso de aprendizaje y el procesamiento de la información de tal forma que facilitan el desarrollo y crecimiento del alumnado de forma adecuada a su nivel formativo, esto se ha comprobado en ejercicios y actividades que han abordado la construcción de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas contextualizadas.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del proyecto se han concretado en la obtención de la capacidad para combinar positivamente el aprendizaje colectivo de contenidos fundamentales, específicos y de desarrollo en destrezas que aumentan la autonomía del alumno, destacándose la búsqueda, lectura y digitalización de fuentes primarias manuscritas en el Archivo Histórico

Provincial de Córdoba. Así mismo, los alumnos han adquirido la capacidad de buscar, reconocer, clasificar, valorar, interpretar y aplicar la información contenida en las fuentes secundarias y de contrastar la información – no siempre coincidente – que aporta la bibliografía con los datos documentales que arroja la búsqueda en archivos. De este modo, los estudiantes han mejorado sus competencias para la investigación, a través de las propuestas.

El alumnado ha otorgado especial importancia a tener su primer contacto con fuentes archivísticas - especialmente las manuscritas -, así como a desarrollar aprendizajes colaborativos en relación a la digitalización y sistematización de documentos útiles para la elaboración de su primer trabajo de investigación, el Trabajo fin de Grado. El desarrollo de este proyecto ha supuesto un avance significativo en la formación académica de los alumnos, pues les ha ayudado a "perder el miedo" a pasar de la bibliografía a la utilización de fuentes primarias, hasta el punto de que esta experiencia fue el germen de algunos Trabajos fin de Grado presentados en el curso siguiente. Por ello, el proyecto ha contribuido positivamente a la mejora de la calidad docente en el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Córdoba.

El trabajo realizado en este proyecto de innovación didáctica les ha permitido comprobar que lo que leen en la bibliografía sale de las fuentes primarias, y que ellos también pueden hacer ese recorrido como historiadores del arte que van a ser.

8. REFERENCIAS

Cebrián-Robles, V.; Raposo-Rivas, M.; Cebrián-de-la-Serna, M. y Sarmiento-Campos, J.A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. Educación XX1, 21(2), 105-129, doi: 10.5944/educXX1.20062

Escofet, A., & Bautista, G. (2014). Enseñar y Aprender en la universidad: claves y retos para la mejora. Enseñar y aprender en la universidad, 1-222.

Ollarves, Y., & Chivico, N. (2008). Propuesta de proyectos colaborativos como herramienta integradora de las TIC en la investigación universitaria. Laurus, 14(26), 89-111.

Marimon, M. (2013). Colaborar para aprender. En G. Bautista y A. Escofet (Comp.) Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora, 47-72. Barcelona: Editorial Octaedro.

Navarro Soria, I., González Gómez, C., & Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: diferencias percibidas en la adquisición de competencias por alumnado universitario.

Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus, 14(28), 158-180.

Revenga Domínguez, P. (2005). Sobre la historia de la historiografía artística. Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales, 3, pp. 1-23.

Revenga Domínguez, P. (2012). Metodologías, interpretaciones y tributos de la historia del arte. En 90 años de Cultura. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 87-125.

¿QUÉ ES UN INDIVIDUO "EDUCADO"? UNA LECTURA DEL 'PROCESO DE INDIVIDUACIÓN' Y SU IMPORTANCIA PARA CONVIVIR CON Y EN LA DIVERSIDAD

SHEILA LÓPEZ-PÉREZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

Para hablar de educación, una actividad puramente humana, debemos partir de una reflexión acerca de aquello que nos constituye como humanos. Y lo que nos constituye como humanos es tanto nuestra individualidad como aquello que nos permite conocer otras individualidades, esto es, la palabra; tanto la posibilidad de elegir nuestro propio camino como la de dialogar con otros caminos; tanto la capacidad de comprendernos a nosotros mismos como la de comprender a los demás. La manera en que nos acerquemos a estos ámbitos, es decir, el uso que le demos a la individualidad, a la palabra, a la diferencia de sentidos y a la comprensión es lo que perfilará las posibilidades de la sociedad y de su diversidad.

Una educación que posibilite crear vidas autónomas y emancipadas en un mundo siempre compartido es uno de los muchos proyectos que se pueden construir en sociedad, pero no es el único ni el más evidente. La educación sirve tanto para aprender a respetar como a vilipendiar, para crear posibilidades de libertad como para homogeneizar, para defender el determinismo histórico como para tratar la realidad como una historia sin final concluyente. Debido a ello, reflexionar sobre la educación que queremos materializar es una tarea tan urgente como impostergable, pues mientras no se reflexiona sobre ella, la educación queda en manos de intereses y objetivos no educativos.

El presente texto busca presentar la educación en y para la convivencia, la democracia y la libertad como la única educación posible en la era planetaria. Basándonos en esto, defenderemos que solo una educación que presente la condición humana como una pluralidad arrojada a la convivencia, y no como grupos esencialmente afines, categóricos y cerrados -ya sean nacionales, étnicos o religiosos-, podrá sostener una sociedad humanista e inclusiva. La apertura o *alétheia*, concluiremos, será el resultado de este tipo de educación.

El marco de fondo para una sociedad plural ha de basarse en una premisa concreta. A saber: el modo en que tratamos al otro refleja una concepción determinada de la realidad y de sus identidades, y no es lo mismo tratar estas como algo abierto, procesual y en constante cambio que como algo clausurado, estático y excluyente. En resumidas cuentas: no es lo mismo pensar los elementos de la realidad de modo que puedan articular su diversidad que pensarlos de modo aislado y fronterizo. Por todo ello, sostendremos que la característica de un ciudadano educado es su autoconocimiento como sujeto único e irrepetible, por un lado, y su conocimiento del otro como otro "yo" igual de único e irrepetible. Su responsabilidad para consigo mismo y para con los demás en una sociedad abierta, así como su disposición y habilidad para comunicarse y entender a aquel que no habita su mismo paradigma, serán los signos característicos de dicho ciudadano educado.

2. DISCUSIÓN

2.1. La imposibilidad de definir al ser humano

Jean Rostand, en su ensayo *El hombre*, reflexionaba: “Cuando consideramos a los individuos humanos, lo primero que nos choca es su diversidad, su desigualdad. En todos los aspectos, el hombre se diferencia del hombre” (Rostand, 1984:73). Con esta afirmación, Rostand apuntaba a que aquel “centauro ontológico” del que hablaba Ortega (Ortega y Gasset, 1977:56), aquel animal caracterizado por ser una cuerda tendida entre dos abismos, tal y como indicaban Pascal y Nietzsche, no puede ser descrito más que aludiendo a su indeterminación y a su transformación,

o lo que es lo mismo, a su incapacidad para ser un en-sí-y-para-sí, contrariando aquello que decretó Hegel.

Conocemos la materia de la que está hecha el cuerpo humano; gracias a ella, sabemos que estamos ante un ser humano. Pero a partir de aquí todo es problemático. En lo que se refiere a las aptitudes y al carácter, no podemos dar, ni siquiera, con un saber mínimo de los matices de lo humano: no hay características compartidas por todos, e incluso aquellas que lo son por un gran número de personas, lo son de manera tan diferente que no se podría decir que estamos ante la misma característica.

Por todo ello podría aludirse que, más allá de la materia de la que está hecha su cuerpo, sabemos que estamos ante un ser humano al localizar cierta *actividad* de la que parecen participar todos ellos: la plasmación de su *individualidad*. Esta individualidad, esta realización de sí mismo cuyo comienzo y final son enteramente subjetivos, es el reflejo de un proceso personal que no se puede unificar en teorías universales, sino que pertenece a cada ser humano de manera sinigual e intransferible.

Aquí se presentan ciertas cuestiones que podrían postularse como las *grandes preguntas* del ser humano: ¿Cómo localizar el camino que mejor realiza nuestra individualidad? ¿Cómo conseguir que la pregunta por nuestro sentido se *personalice*? ¿Y cómo convivir con otras individualidades con un sentido diferente al nuestro?

2.2. La indeterminación como posibilidad de construcción

"La hormiga conoce la fórmula de su hormiguero. La abeja conoce la fórmula de su colmena. No las conocen ciertamente al modo humano sino al modo suyo. Pero no necesitan más. Solo el hombre desconoce su fórmula (F. Dostoievski)" (Moltmann, 1973:20).

Incompletitud, indeterminación, posibilidad, apertura: todas estas características aparecen ante el individuo que comienza a preguntarse sobre sí mismo y sobre su rumbo. El hacerse cargo de sí mismo, antes tomado de una forma superficial y ajena, se transforma una vez el individuo se atreve, ahora de manera personal y privada, a preguntarse por su individualidad y su dirección.

El ser humano no puede describirse como si fuera, por un lado, una cosa universal, y por otro, un proyecto concluido. Los estudios sobre el ser humano, para ser fieles al objeto que estudian y a su constante transformación, deben enfocarse a rastrear sus posibilidades, aquello que el ser humano, en tanto ser creador y moldeador de *la* y de *su* realidad, puede hacer sobre sí mismo y sobre su entorno. El estudio de lo real como un campo de cultivo se convierte en el único modo posible de hacerse cargo de la realidad de una manera individual y responsable.

Si el individuo es el ser cuya esencia es estar en constante cambio en un mundo lleno de cambios, sus elecciones se revelarán, entonces, como una especie de esencia elegida. Lejos de tomar la esencia como algo predeterminado e imposible de cambiar, una concepción abierta y transformativa del individuo -y, por lo tanto, de su esencia- conllevaría que ambos carecieran de atributos inmodificables, y que estuvieran compuestos, por el contrario, por potencialidades. Siguiendo las palabras de Moltmann: "El hombre es aquello que él hace de sí. Si actúa rectamente, será recto. Si actúa inhumanamente, será inhumano. (…) El hombre es el productor y el producto de su trabajo" (Moltmann, 1973:74).

2.3. El proceso de individuación

El 'proceso de individuación', nos dice Fromm, es el proceso mediante el cual un sujeto emerge de su estado de simbiosis con otra entidad, ya sea esta la madre, el contexto social o la propia naturaleza, y se convierte en un individuo autónomo. La historia de la humanidad y la historia de cada individuo en particular es el reflejo de esta lucha por la liberación de los vínculos que nos encadenan a entidades más grandes, así como del coraje por convertirnos en los seres que nos empeñamos en ser.

El proceso de individuación, la conversión en individuos autónomos, implica tanto una mayor fortaleza del sujeto que se independiza de su entorno como una mayor soledad, o menor identificación con el mismo. En este alejamiento respecto a su contexto, el sujeto debe elegir entre someterse a una nueva entidad externa para no desvincularse del mundo –y evitar entrar en un estado de solipsismo insoportable- o aceptar sus diferencias con el contexto y con los otros individuos, asimilarlas como diferencias artificiales y no radicales, y buscar un nuevo camino de

comunicación y diálogo. Un camino que ha de ser construido, no encontrado. Esta segunda vía es la única genuinamente *educada*, la única con posibilidad de 'final feliz' entre individuo y sociedad, la única en la que ninguno de los dos se deja explotar por el otro y, no obstante, se establece una retroalimentación benigna para ambos.

Esta segunda vía tiene que pasar necesariamente por la libertad, nos dice Fromm: "La existencia humana y la libertad son inseparables desde un principio" (Fromm, 1981:54). Sin unos vínculos construidos desde la libertad que otorga la individuación, es imposible que emerjan individuos libres y creativos dentro de la sociedad, unos individuos capaces de crear relaciones libres, maduras y sobre todo elegidas. La 'libertad de' (liberación de cadenas exteriores a través del proceso de individuación) es una premisa indispensable para que nazca la 'libertad para', la libertad que nos permita obrar de acuerdo con la particularidad y autonomía que nos caracteriza.

La libertad implica eterna y trágicamente la necesidad de tener que elegir. En el Edén, nos recuerda Fromm, no existía la libertad: la convivencia del hombre y la mujer era completamente armoniosa, tanto entre sí como con la naturaleza. No necesitaban ser autónomos debido a que no necesitaban tomar decisiones. No era necesario el pensamiento crítico ni la reflexión, pues las acciones eran llevadas a cabo de manera intuitiva, prestando atención únicamente a los instintos primarios que les mimetizaban con el entorno.

En el Edén no éramos aún individuos, sino que éramos animales. Fue la primera elección reflexionada –la de coger la manzana- el desencadenante de una vida subyugada a las elecciones, a la salida a la mayoría de edad, a la dependencia de uno mismo. A partir de aquel momento, nos dice Fromm, los individuos "fueron más libres, pero a la vez se hallaron más solos" (Fromm, 1981:71). Liberados de aquellos vínculos que les hacían ser uno con el entorno, los individuos perdieron a su vez aquellos vínculos que los hacían sentirse acompañados, comprendidos y salvaguardados.

A partir del uso de esta parábola bíblica, Fromm busca tanto explicar el proceso de individuación como desvelar la autonomía que nace a partir

del momento en que decidimos tomar nuestras propias decisiones, una autonomía que nos vuelve capaces de crear nuevos y elegidos sentidos. ¿De qué sirve liberarse de la madre, del contexto o de la naturaleza si no disponemos de mecanismos para crear nuevos vínculos con el mundo? Un individuo autónomo no es aquel que maximiza su independencia, sino aquel capaz de lograr que las posibilidades que se abren ante él, unas posibilidades a priori virtuales, se transformen en posibilidades con sentido. Un sentido que es creado de manera individual, aunque sea proyectado en un mundo siempre compartido. Ante una paradoja así, Vattimo declaraba: "Libertad es aquí sinónimo de «sentido», es decir, de ser uno mismo, no como sinónimo de libre albedrío, sino de existencia que se desarrolla en una discursividad dotada de una dirección y una continuidad vivida" (Vattimo, 2013:85, 86).

2.4. La apertura o *alétheia*

El filósofo Gianni Vattimo, en su famosa obra *Adiós a la verdad*, apelaba a la necesidad de despedirnos de la búsqueda de la "verdad objetiva" tal y como la habían entendido las corrientes tradicionales, y abrazar la verdad como horizonte, la verdad como apertureidad, la verdad como mundo con posibilidades para acoger una pluralidad de sentidos que buscan convivir de la manera más digna posible.

A ojos de Vattimo, la verdad debía pasar de suponerse algo dado de una vez y para siempre a conformar aquello que posibilitara la *convivencia* en un paradigma concreto. Para poder transformar la realidad –y la transformación de la realidad era, para el italiano, la única tarea del ser humano-, se debía enfocar la realidad como un campo de cultivo, y no como un reino de esencias metafísicas[108] que descubrir y descifrar.

[108] Nos basamos en la descripción de Horkheimer de la palabra *metafísica*: la metafísica, en su sentido tradicional, se basa en "una aspiración a fundamentar los datos empíricos mediante un saber de lo real que esté por encima del estudio empírico de las relaciones de hecho. (…) Lo propio de la metafísica en el sentido aquí adoptado es dar un fundamento universal a lo singular. (…) La fundamentación metafísica de lo individual procede más bien deduciéndolo con carácter necesario de la idea de una unidad superior. (…) Lo singular funciona aquí como elemento de un todo cerrado sobre sí mismo, con una lógica interna, una razón y un sentido propios" (Horkheimer, 1982:132-133).

Basándose en aquella "analítica de la verdad" propuesta por Foucault, Vattimo señala que debemos testar los cambios que sufren las verdades a lo largo de la historia para así descubrir que no existe una Verdad con mayúsculas, una verdad última y ontológica, sino solo verdades pasajeras. Únicamente convirtiéndonos en instancias críticas capaces de analizar tanto los giros sociales como *sus* verdades inquebrantables, podremos darnos cuenta de que las verdades inquebrantables de cada época solo han sido aquellas que los poderosos han defendido como tal. "Es necesario pasar de la fenomenología hacia una ontología de la actualidad" (Vattimo, 2010:42), declaraba Vattimo. O lo que es lo mismo: hay que dejar atrás la búsqueda de las verdades últimas de la metafísica para prestar atención a las verdades cambiantes de la historia.

Que seamos seres finitos con una capacidad epistemológica muy limitada, sin embargo, no significa que no podamos dar con contenidos de valor. El problema reside en pretender que los contenidos parciales y pasajeros sean totales y eternos. Magnificar el alcance del intelecto humano y tratarlo como una instancia capaz de acceder a una *verdad metafísica*, por un lado, y tratar la realidad como un mundo compuesto por esencias eternas e inmutables, por el otro, han sido las herramientas para mantener a la población sujeta a la servidumbre, a la ignorancia y a la sumisión.

Michel de Montaigne, ya en el Renacimiento, escribió: "¿Puede uno imaginarse algo más ridículo que esta miserable y mezquina criatura, que ni siquiera es dueña de sí misma y está a expensas de todas las cosas, creyéndose dueña y señora de un universo que no puede conocer ni en la más mínima parte y mucho menos dominar?" (Montaigne, 1962:413). Con esto, el francés no denunciaba la ambición de sabiduría del ser humano. Por contra: llamaba a rescatar una actitud prudente ante nuestros propios límites y ante la enormidad de la realidad, una actitud que nos permitiera ponernos frente al mundo haciendo uso de nuestras capacidades reales.

Esta actitud prudente, afirmaba Montaigne, debía ponernos ante la evidencia de que no somos seres dotados de una capacidad cognoscitiva propia de dioses y que, no obstante, esto no es motivo para encerrarnos en un escepticismo pasivo. La creencia de que cualquier intento de

construcción o actuación fundamentada es infructuoso es propia de nihilistas destructivos, y no de seres creadores[109].

2.5. La tarea de la educación

La "ontología de la actualidad" que propone Vattimo hace uso de este escepticismo crítico propio de los seres creadores. Su objetivo consiste en "darse cuenta del paradigma al cual somos lanzados y suspender de éste la pretensión de validez definitiva a favor de una escucha del ser como algo no dicho" (Vattimo, 2010:50). Y escuchar el ser como algo no dicho es, como ya sabemos desde la Escuela de Frankfurt, rescatar la voz de las víctimas de un Sistema que no ha dado cabida a aquello que no encaja en sus categorías universales, unidimensionales y desubjetivadoras. Un Sistema que ha intentado homogeneizar y normativizar lo que es incategorizable, esto es, la diversidad que compone la condición humana.

Rescatar las voces de los mártires acallados por los sucesivos Sistemas que no atendieron a lo particular, esos Sistemas excluyentes que buscaron equiparar el orden de cosas existente con la verdad, es la tarea de la educación. Una educación que evite que esto pueda volver a ocurrir. Toda educación que busque proteger y preservar lo humano tiene que poner el foco de atención sobre la esencia de lo humano, esto es, su diversidad y su movilidad. Al respecto, Vattimo escribe:

---

[109] Bauman decía que la creación de valores y pautas de acción, aun siendo contingente y dependiente de las condiciones históricas en las que se desarrolla, no implica que los valores y acciones sean relativos, ni mucho menos que tengan la misma legitimidad. Será la puesta en práctica de una constante auto-observación de las condiciones en las que han emergido, así como su fuerza para ser útiles en un tiempo y lugar concretos, lo que designará una escala de valores que los legitime. "No es verdad que todos los valores y preceptos culturales sean iguales por el simple hecho de que todos ellos han resultado elegidos en algún lugar y en alguna etapa histórica. En verdad, algunas soluciones culturales son "más iguales que otras", aunque no en el sentido que se le daba en su momento de respuestas endémicamente superiores a los problemas universales de la condición humana, sino sólo en el sentido de que, a diferencia de otras culturas, están dispuestas a considerar su propia historicidad y contingencia y, consecuentemente, la posibilidad de comparación en condiciones de igualdad" (Bauman, 2016:90).

> No hay verdad más que en el diálogo entre los hombres; en el diálogo acontece el Ser. Y este diálogo exige ante todo que sean escuchados los que durante largo tiempo han estado acallados por las estructuras de dominio. Dar la palabra a los excluidos es el único modo, no místico y tampoco mistificador, de escuchar la voz del Ser más allá de la metafísica que la confunde con el orden dado del ente (Vattimo, 2013:190)

El ser humano debe liberarse de la idea abstracta de "ser humano" de una vez y para siempre. Debe renegar del relato que equipara cierta idealización del ser humano, aquella promocionada por los poderes dominantes y divulgada por los medios de comunicación, con la realización del ser humano. La emancipación de la instrumentalización del individuo en particular y de la sociedad en general debe ser el objetivo de dicho ejercicio re-educativo, de esta re-educación del pensar, de una nueva forma de mirar el mundo que nos aleje de las separaciones en categorías ontológicas y nos acerque al diálogo y a la concreción de lo importante.

Desde nuestra situación real y material, está en nuestras manos llevar a cabo una educación que sea antes que nada autocrítica del lugar desde el que miramos. De esta forma, evitaremos pensar que las descripciones acerca del ser humano y su realidad son objetivas y neutrales, y no un conocimiento humanamente parcial y mediado. La autocrítica, más que llevarnos a una descripción fidedigna de los hechos, nos conducirá a la "aceptación *consciente* del proyecto hacia el que explícitamente nos dirigimos" (Vattimo, 1999:42), sin tomar este como algo irrefutable y definitivo.

Esta tarea de la educación, en opinión de Vattimo, debe basarse en una formación íntegra en las ciencias humanas. Las ciencias humanas, escribe el italiano, "solo pueden ser críticas, es decir, emancipatorias, si asumen explícitamente su naturaleza de saber interpretativo" (Vattimo, 1999:44). El saber interpretativo es aquel que acepta de lleno la dinámica del devenir, alumbrando la transformación que vehicula tanto a la realidad como a sus individuos. Asumir que dentro de esta dinámica solo podremos crear teorías igual de efímeras que el objeto que estudiamos es el objetivo final de dicho saber interpretativo. Gilles Deleuze, en esta línea, explicaba: "Los conceptos no nos están esperando hechos y acabados, como cuerpos celestes. No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean" (Deleuze, 1993:4).

No se trata de arrojarnos a los brazos de un relativismo inapelable tras aceptar que *no existen los hechos, sino solo sus interpretaciones*. Se trata de entregarnos a la apertura, libertad y compromiso que esta afirmación conlleva. Se trata de revivir, a través de una educación en esta concienciación, la única pregunta realmente humana: ¿cómo podemos convivir mejor? Alejarnos de la idea de verdad objetiva como algo que hay que ir a buscar es el único camino para comenzar a construir las verdades históricas, perecederas y dignas que nos ayudarán a convivir mejor en un tiempo y lugar determinados.

Esta visión de la realidad, denominaba por Vattimo "ontología nihilista" (Vattimo, 2013:28), serviría para la aparición de la *alétheia*, esa mirada de la realidad como horizonte capaz de acoger una pluralidad de perspectivas, sentidos y modos de vivir diversos. Roger Garaudy, en esta línea, escribía:

> La inquisición es hija del dogmatismo. Tan pronto como se abandona la actitud indivisiblemente científica y humanista para instalarse en el mito de una verdad absoluta, trascendente a los hombres que la viven y la crean en lo cotidiano de su historia, los métodos autoritarios y sangrientos nacen ineluctablemente de la necesidad de imponer desde arriba esa verdad (Garaudy, 1970:15)

La necesidad de verdades universales y atemporales, la necesidad de aprehender la realidad en teorías supra-históricas, ha impedido incluir al propio individuo como una pieza clave en la creación de la realidad. Es más reconfortante situarse en una visión estática del mundo que lanzarnos a asumir la historicidad que lo conforma. Es más fácil creer que las personas tienen una esencia que las condiciona que hacerse cargo de las elecciones creadas y elegidas. En resumidas cuentas, es más fácil creer que existe una teleología que nos guía que aceptar que la historia es solo historia hacia atrás, y que hacia adelante es arcilla y posibilidades.

La historia, o mejor dicho, la realidad que ha sido concretada a lo largo de la historia como el relato prevaleciente, lejos de haberse tratado como *alétheia*, como apertura, como posibilidad, ha sido continuamente petrificada con el objetivo de ser exhibida como un dato. El peligro, nos dice Vattimo, está en asumir dicho dato como algo esencial, esto es, como algo necesario e inevitable. El peligro está en asumir la dirección en la

que alguna época histórica se ha embarcado como la verdad objetiva de ese momento histórico. Solo alejándonos del enfoque de la historia como ente dado y tomándola como horizonte se podrá redimir el dogmatismo y la exclusión que la ha subyacido.

3. CONCLUSIONES

Revelar el puente unívoco entre el *proceso de individuación* y la capacidad para hacerse cargo de una realidad tan compleja como transformativa ha sido defendida en este texto como la tarea de la educación. Revelar lo decisivo de la construcción del individuo a la hora de plasmar autonomía, consciencia y apertureidad en la sociedad que habita, nuestro medio para defenderlo. La proclamación del "individuo educado" como único demiurgo de la realidad, el punto final de la investigación.

Los valores transmitidos en la educación, hemos argumentado, no pueden reivindicarse como valores incondicionales, metafísicos o trascendentales. Los valores transmitidos deben estar enfocados a poder articular mejor la disparidad que compone la sociedad en un lugar y momento concretos. La educación, más que "hacer diversa" la realidad, debe "hacer diverso" nuestro discurso acerca de la realidad, "hacer diversas" las categorías con las que la miramos y "hacer diversos" los conceptos con los que la nombramos. La realidad no ha de "hacerse diversa" porque nunca ha dejado de serlo: lo no-diverso han sido los pensamientos transmitidos por cierta educación dogmática y excluyente.

La búsqueda de lo valioso, lo que consideramos útil, lo que creemos digno de ser conservado, una vez nos desasimos de las categorías metafísicas, hallaría su motor en el anhelo de un contexto que nos permitiera vivir mejor el tiempo que nos ha sido otorgado. La búsqueda de un contexto que nos permita desarrollar nuestra propia individualidad en relación con la de los demás tomaría un lugar prioritario en la sociedad. Los motivos para buscar *lo mejor*, una vez queda liberado de su justificación metafísica, se concentrarían en aquello que nos llevaba a su búsqueda en la propia metafísica: el hallar algo valioso para nuestro tiempo de vida. La diferencia radica en que en esta búsqueda, liberada de la metafísica, nuestra participación se torna crucial al entrar en conciencia de

que su llegada a buen puerto depende *solo* de nosotros y su falta de cuidado repercute *solo* en nosotros.

La práctica de la tolerancia, la solidaridad o la responsabilidad no depende de la preexistencia de estas en un reino supraterrenal, sino de la existencia de unos individuos que buscan vivir lo más dignamente posible en un espacio y tiempo compartidos. El progreso, sea del tipo que sea, se manifiesta en disponer de una profundidad que las formas previas no tenían: ser un individuo *más* educado supone presentar un pensamiento más profundo que el de tiempos pretéritos. Un pensamiento capaz de comunicarse con lo diverso, hacerse cargo de los cambios y hablar con particularidades y no con categorías.

El individuo educado es aquel capaz de olvidarse qué tiene coherencia para qué discurso, pues busca una interpelación personal y crítica del mundo. El individuo educado es el que no compra el pack completo de nada: la interpretación crítica de la realidad nos lleva a discriminar entre aquello que se nos presenta como unitario. En definitiva, el individuo educado es aquel que ha completado el *proceso de individuación*, el cual nos lleva a tratar de manera personal todo aquello que hacemos y que pensamos.

Hacernos con una capacidad individual de interpretación en vez de comprar los packs completos ofrecidos desde fuera es el signo de todo individuo educado. Rescatar la propia subjetividad en lo que se piensa y en lo que se hace es toda educación a la que podemos aspirar. No enclaustrarnos en ningún *–ismo*, tener conciencia de que todo *–ismo* es un reduccionismo dentro de lo nunca reducible es ya hacernos con una profundidad que antes no teníamos. Hacernos conscientes de la *libertad* de la que somos capaces es ya trascender lo dado, al hacernos cargo de las posibilidades de su modificación.

La llamada a consciencia de la responsabilidad individual, el entusiasmo por lograr un mejoramiento personal que recale en una realidad a su vez mejorada, la creencia de que existe un futuro no pre-escrito, todo ello es ya salir de las garras de ese modo de vida que enajena *nuestra* vida y pasar a hacernos cargo de un tiempo vital que podemos reconocer, sin titubeos, como *nuestro*. Porque tal y como escribió Jim Harrison (1982):

We are each
the only world
we are going to get

4. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2016) La cultura como praxis. Paidós.

Deleuze, G. (1993) ¿Qué es filosofía? Anagrama.

Fromm, E. (1981) El miedo a la libertad. Paidós.

Garaudy, R. (1970) Marxismo del siglo XX. Editorial Fontanella.

Harrison, J. (1982) Selected and new poems. Delta.

Horkheimer, M. (1982) Historia, metafísica y escepticismo. Alianza Editorial.

Moltmann, J. (1973) El hombre. Ediciones Sígueme.

Montaigne, M. (1962) Ensayos. Aguilar.

Ortega y Gasset, J. (1977) Meditación de la técnica. El arquero.

Rostand, J. (1984) El hombre. Alianza Editorial.

Vattimo, G. (2010) Adiós a la verdad. Gedisa.

Vattimo, G. (1999) Ciencias humanas, interpretación, emancipación. En Razón, modernidad, ilustración, Revista Debats: Institució Alfons el magnánim.

Vattimo, G. (2013) De la realidad. Fines de filosofía. Herder.