

# EXPLORACIONES SOBRE EL PATRIMONIO Y LA CREATIVIDAD: ESTUDIOS INTERCULTURALES

*Elena Jiménez García  
Carlos Munilla Garrido  
Aurora Martínez Ezquerro  
Ricardo de la Fuente Ballesteros  
(Editores)*



# **EXPLORACIONES SOBRE EL PATRIMONIO Y LA CREATIVIDAD: ESTUDIOS INTERCULTURALES**

ELENA JIMÉNEZ GARCÍA

CARLOS MUNILLA GARRIDO

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO

RICARDO DE LA FUENTE BALLESTEROS

(Editores)

*Dykinson, S.L.*

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

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

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

Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

@ Los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-107-4

DOI: <https://doi.org/10.14679/3925>

## ÍNDICE:

---

|   |     |
|---|-----|
| HERMENÉUTICA Y PAISAJE: HACIA UNA GEOPEDAGOGÍA INTERPRETATIVA DEL TERRITORIO EDUCADOR.....  | 9   |
| <i>Emanuele Isidori.</i>  |     |
| CITY HUNTER: EL HÉROE QUE TRASCIENDE FRONTERAS.....   | 17  |
| <i>Naoka Mori</i>   |     |
| PATRIMONIO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: EL EMPLEO DE PÓDCAST COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN HISTORIA DEL ARTE ....   | 25  |
| <i>Iván del Arco Santiago, María Victoria Álvarez Rodríguez, Beatriz Arroyo Plasencia, Ana Castro Santamaría, María Diéguez Melo, Juan Escorial Esgueva, Ismael Mont Muñoz y Juan Pablo Rojas Bustamante.</i> |     |
| EL COFRE DE LA PREHISTORIA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA EN COLABORACIÓN CON EL GEOPARC ORÍGENS. UNESCO .....   | 32  |
| <i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco.</i>  |     |
| EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL MEDIO RURAL. LAS RUINAS DEL MONASTERIO DE LA ARMEDILLA Y SU PROYECTO CULTURAL.....  | 42  |
| <i>Marta Vicente y Consuelo Escribano.</i>  |     |
| ¿DÓNDE ESTÁ EL PATRIMONIO INMATERIAL EN LA ESCUELA? LOS OFICIOS PERDIDOS.....   | 51  |
| <i>Joan Callarisa Mas y Margarita Guinó Arias.</i>  |     |
| EXPLORANDO LA NATURALEZA Y EL ARTE: PERSPECTIVAS FEMENINAS EN LA BOTÁNICA SILVESTRE DE NUESTRO PATRIMONIO NATURAL.....  | 60  |
| <i>Lorena López Méndez.</i>   |     |
| LOS ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS Y ESTÉTICOS DEL HOMOEROTISMO EN EL CÓMIC DE SUPERHÉROES .....  | 70  |
| <i>Óscar González Vergara.</i>  |     |
| EL CURSILLO PEDAGÓGICO LEONÉS DE 1919: UN RECONOCIMIENTO AL MAESTRO, DESPEDIDA DEL DIRECTOR GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA ANICETO SELA Y UN MONÓLOGO DE GÉNERO COMO BROCHE FINAL.....                          | 79  |
| <i>Pablo Celada Perandones y Ana M.ª García González.</i>   |     |
| EL PATRIMONIO LITERARIO DE PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA EN DIÁLOGO CON LA OBRA PICTÓRICA DE JOSÉ GARCÍA HIDALGO .....   | 91  |
| <i>Martha García.</i>   |     |
| TENGO EL CORAZÓN CONTENTO: VINO, PATRIMONIO Y MEDICINA GRÁFICA .....  | 100 |
| <i>Fabiola Jurado Muñoz y Juan Pedro Morales-Jiménez.</i>   |     |

|  |     |
|--|-----|
| PROYECTO 1585: TRAS LA PISTA DE LA HISTORIA Y EL ARTE. PATRIMONIO, DESARROLLO TIC Y RECREACIÓN 3D DE LA IGLESIA DEL ESPIRÍTU SANTO DEL COLEGIO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN SORIA (1585-1740)..... | 109 |
| <i>Javier Arribas Pérez, Laura Hernández Marín, Eva Lavilla Rey y Javier Martínez Romera.</i>  |     |
| EDUCACIÓN COMO PATRIMONIO: EL ENTORNO ESCOLAR COMO TEMA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SU RELEVANCIA PARA LA CIUDADANÍA.....   | 117 |
| <i>Simone Santos de Oliveira das Mercês, Cleber Cardoso Xavier, Maria da Glória Bomfim Yung y Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.</i>  |     |
| UN AULA DE PATRIMONIO EN PRIMARIA, UNA EXPERIENCIA DOCENTE .....   | 124 |
| <i>Carlos Munilla Garrido.</i>   |     |
| ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS DE RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL APLICADO AL CASO DEL PENAL DE VALDENODEDA .....   | 133 |
| <i>María del Pilar Bermúdez Martínez.</i>  |     |
| HISTORIA DEL MONUMENTO CASA DEL MUSEO DE CULTURA POPULAR (HEREDIA, COSTA RICA) E ITINERARIOS CULTURALES PARA EDUCAR EN PATRIMONIO HISTÓRICO ....   | 140 |
| <i>Luis Pablo Orozco Varela, Javier Gatgens Corrales, Miguel Herrera Meza y Fabián González Ramírez.</i>   |     |
| EMOCIONES DE FUTUROS PROFESORES EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ITINERARIOS DIDÁCTICOS CREATIVOS EN PATRIMONIO CULTURAL .....   | 153 |
| <i>António Pais, Fátima R. Jorge, Paulo Afonso y Fátima Paixão.</i>  |     |
| LOS TEBEOS DURANTE EL FRANQUISMO COMO PATRIMONIO Y LEGADO CULTURAL DE INCALCULABLE VALOR.....  | 161 |
| <i>M.ª Cristina Ferrer González.</i>   |     |
| PROPUESTAS DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARES APLICADAS A LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL SORIANO, A LA LENGUA Y LITERATURAS ESPAÑOLAS Y A LA LENGUA INGLESA.....                       | 168 |
| <i>Ana I. Lozano Sobrino, Elena Jiménez García y María Pascual Cabrerizo.</i>  |     |
| EL ARTE COMO ACCIÓN POLÍTICA Y EXPERIENCIA URBANA .....  | 176 |
| <i>Silvina Díaz.</i>   |     |
| PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: LA INCORPORACIÓN DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA EN EL ÁMBITO DE LA ARQUITECTURA .....  | 183 |
| <i>Pablo Altaba Tena y Juan A. García-Esparza.</i>   |     |
| DISEÑO DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO CON LOS BIENES PATRIMONIALES QUE (DES) CONOCES: TORRES VIGÍA EN LA VEGA DE GRANADA .....   | 191 |
| <i>Angie Castellón Valderrama.</i>   |     |
| CALERA: UN VIDEOJUEGO PARA LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL .....   | 202 |
| <i>Íñigo Gómez Zapata.</i>   |     |
| PERCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE EL POTENCIAL DE INTERACCIÓN ENTRE EL AULA Y EL PATRIMONIO CULTURAL.....  | 205 |
| <i>Fátima R. Jorge, António Pais, Paulo Afonso y Fátima Paixão.</i>  |     |

PRESERVARTEPATRIMÔNIO: ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL  
A TRAVÉS DEL ARTE ..... 213

*Cleber Cardoso Xavier, Simone Santos de Oliveira das Mercês, Maria da Glória Bomfim Yung y  
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.*

SABERES Y SABORES: COCINANDO PATRIMONIOS DESDE LO PERSONAL A LO COLECTIVO220

*Stella Maldonado y Ruth Marañón.*



# HERMENÉUTICA Y PAISAJE: HACIA UNA GEOPEDAGOGÍA INTERPRETATIVA DEL TERRITORIO EDUCADOR

---

EMANUELE ISIDORI

*Universidad de Roma Foro Itálico*

## 1. INTRODUCCIÓN

La reflexión hermenéutica, nacida originalmente como práctica y teoría de la interpretación de textos escritos, ha ido ampliando progresivamente sus fronteras hasta abarcar objetos de estudio aparentemente alejados del ámbito literario. Hoy se reconoce cada vez más que los métodos interpretativos también pueden aplicarse a la complejidad de los paisajes y territorios que habitamos, considerándolos como “textos” ricos en estratificaciones históricas, culturales y medioambientales. Desde esta perspectiva, cada montaña, curso de agua, edificio o espacio verde se convierte en un signo que hay que descifrar, un fragmento de memoria y significado que contribuye a componer la narrativa colectiva de un lugar (Munhoz, 2011).

Al mismo tiempo, ha ganado terreno la idea del “territorio educador”, es decir, la conciencia de que el espacio geográfico no es un mero telón de fondo pasivo de las actividades humanas, sino un auténtico protagonista de los procesos de aprendizaje. En efecto, el paisaje no solo transmite conocimientos concretos -como la geología o la topografía de una región-, sino que también transmite valores, identidad y sensibilidad ecológica. Aprender a “leer” el paisaje significa, por lo tanto, aprender sobre nosotros mismos, nuestras raíces y las sutiles interconexiones que nos unen al medio ambiente.

En este marco, vemos la necesidad de un enfoque interdisciplinar, capaz de recurrir tanto a la filosofía como a la geografía, la pedagogía y los estudios sobre el paisaje. Esta convergencia de saberes es fundamental para desarrollar una geopedagogía interpretativa: es decir, una ciencia de la educación anclada en los territorios, que valore los lugares como verdaderas fuentes de conocimiento y experiencias formativas. La propuesta, por lo tanto, es ir más allá de la observación superficial, construyendo itinerarios de aprendizaje que combinen el estudio crítico del contexto histórico, social y natural con la atención a la dimensión simbólica y cultural de los propios paisajes.

En este marco, esta contribución pretende proponer una reflexión sobre cómo la hermenéutica aplicada al paisaje puede ofrecernos herramientas innovadoras para interpretar el territorio y, sobre todo, para educar a través de él (Pile, 1990). Porque formar ciudadanos conscientes de la profunda imbricación entre el hombre y el medio ambiente significa no solo leer, sino también salvaguardar y co-crear esos signos que hacen único cada lugar. El resultado es una educación más arraigada, capaz de desarrollar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia nuestro planeta, ya no entendido como mero escenario, sino como protagonista de todo proceso educativo.

La hermenéutica, cuya etimología deriva del griego ἑρμηνεύειν (*hermēneuein*), que significa “interpretar”, representa algo más que un conjunto de reglas para comprender los textos: es una corriente de pensamiento que, a lo largo de los siglos, ha adquirido un carácter filosófico de gran alcance (Eger, 1992). Originalmente se aplicaba sobre todo a las Sagradas Escrituras y a los textos clásicos, pero con la evolución de la cultura occidental ha ampliado su ámbito de aplicación a toda la gama de fenómenos humanos, incluidos documentos históricos, obras de arte, textos literarios e incluso paisajes y contextos sociales. La hermenéutica se basa en un principio de diálogo continuo entre el sujeto que interpreta y el objeto interpretado: la “conversación” entre estos dos polos da lugar a lo que

Martin Heidegger y, más tarde, Hans-Georg Gadamer definieron como “circularidad hermenéutica”. Este círculo se basa en la idea de que la comprensión de un texto (o fenómeno) emerge a través de una oscilación constante entre la parte y el todo, entre la información específica y el horizonte más amplio de significado en el que está inserta. Este movimiento dialéctico no se agota en una sola lectura, sino que se enriquece de vez en cuando gracias a nuestros conocimientos previos, a las preguntas que nos formulamos y a las nuevas perspectivas que se abren a medida que avanzamos en la interpretación. En este marco, la subjetividad del intérprete no es un obstáculo a eliminar, sino un elemento indispensable del proceso, ya que todo acto interpretativo está histórica y culturalmente situado. Por tanto, en lugar de aspirar a una objetividad pura y desapegada, la hermenéutica invita a aceptar el encuentro entre el intérprete y el texto como una fusión de horizontes generadora de sentido. Desafía la idea de una verdad monolítica, aspirando en cambio a un conocimiento entendido como progresivo y compartido, resultado de un diálogo abierto y en constante evolución.

## 2. EL PAISAJE COMO TEXTO PARA LEER E INTERPRETAR

El paisaje, desde una perspectiva hermenéutica, puede considerarse un verdadero “texto” que ofrece diferentes capas de significado, resultado de las interacciones entre el hombre y el entorno a lo largo del tiempo (Roger, 1997). Como un libro, el paisaje también está repleto de “signos” –la disposición de los campos, los perfiles arquitectónicos, las infraestructuras, las transformaciones naturales– que esperan ser reconocidos e interpretados. Cada elemento, desde la morfología de una montaña hasta un camino trazado a lo largo de los siglos, lleva consigo un legado de narraciones, recuerdos y valores. Por eso, la interpretación hermenéutica del paisaje no consiste solo en una descripción objetiva de lugares y estructuras, sino que pretende desvelar su significado cultural, histórico y social (Mels, 2019).

Leer un paisaje en clave hermenéutica significa reconstruir el tejido narrativo que ha determinado su forma. El perfil de una ciudad, por ejemplo, puede contar la historia de la evolución de los sistemas de poder, las oleadas migratorias y el paso de diferentes culturas; del mismo modo, un simple árbol centenario puede convertirse en símbolo de tradiciones arraigadas, lugar de encuentro o de celebraciones compartidas. Desde este punto de vista, cada territorio se convierte en un palimpsesto en el que la dimensión física se entrelaza con la social: los acontecimientos humanos se escriben en la propia geografía, y ésta, a su vez, influye en la forma en que las comunidades se estructuran e identifican.

El hermeneuta, por tanto, no se limita a analizar los aspectos visibles, sino que explora también los niveles simbólicos y los códigos culturales que guían la percepción. Conocer un paisaje significa captar sus imaginarios, sus prácticas sociales, las formas de apropiación que la comunidad local ha construido y transmitido a lo largo del tiempo. Es un proceso dialéctico, en el que quienes interpretan aportan sus propias categorías y sensibilidades, pero al mismo tiempo se dejan transformar por el encuentro con lugares vivos, densos de historias entrecruzadas (Soares, 2021). La idea central es que el paisaje no es un telón de fondo neutro, sino un interlocutor activo: su “lectura” nos remite a valores compartidos, identidades colectivas y atisbos de futuro, lo que lo convierte en un elemento esencial en la educación y formación de individuos conscientes de sus propias raíces históricas y culturales.

## 3. EL TERRITORIO EDUCADOR

El concepto de territorio como “educador” representa un importante cambio de paradigma en la forma de concebir el espacio que nos rodea. Tradicionalmente, el territorio se veía como un fondo inerte en el que las actividades humanas tomaban forma, o como un recurso del que se podían obtener beneficios

económicos y sociales. Hoy, sin embargo, emerge cada vez con más fuerza la idea de que el propio territorio puede asumir un papel activo en los procesos de aprendizaje y formación de las personas. Esta visión hunde sus raíces en una perspectiva interdisciplinar, capaz de integrar las aportaciones de la geografía, la pedagogía, la filosofía y los estudios del paisaje, para dar voz al potencial formativo inherente a los lugares (Antrop, 2000).

Hablar de “territorio educador” significa reconocer que todo paisaje –urbano o rural, natural o artificial– alberga innumerables historias, estratificaciones culturales y valores sociales y simbólicos que las generaciones anteriores han depositado y transmitido (Williams, 1989). Las huellas del pasado, como la arquitectura, la toponimia o los hallazgos arqueológicos, nos hablan mucho de quienes nos precedieron, revelando las transformaciones que han tenido lugar y los cambios de perspectiva a lo largo del tiempo. Del mismo modo, los componentes del medio ambiente –ríos, bosques, mares, montañas– nunca son meros elementos geográficos, sino verdaderos “libros abiertos” sobre las relaciones entre el hombre y la naturaleza (Clingerman *et al.*, 2013). Observar estos signos con ojo crítico y sensible estimula el descubrimiento de una memoria colectiva que puede guiar el desarrollo de un sentimiento de identidad y pertenencia.

Además, el territorio educativo no se limita a proporcionar contenidos informativos, sino que invita a la implicación directa: la experiencia física y sensorial en un lugar puede generar un aprendizaje situado, mucho más eficaz y duradero que el conocimiento abstracto. Al recorrer un sendero o contemplar de cerca un edificio histórico, uno conecta con la materialidad del contexto, desarrollando habilidades que van desde la resolución de problemas y la observación crítica hasta la cooperación y la reflexión ética. De este modo, el territorio se convierte en un “laboratorio didáctico” al aire libre, donde el encuentro entre la persona y el entorno da lugar a un proceso de descubrimiento mutuo.

Este concepto educativo implica también aspectos de ciudadanía activa y responsabilidad ecológica. Sentirse parte de un lugar implica cuidarlo, reconocer su valor y proteger su integridad para las generaciones futuras. El territorio se convierte así en promotor de valores cívicos y prácticas sostenibles, al tiempo que enseña a respetar los recursos naturales y a preservar el patrimonio cultural. En definitiva, entender el territorio como educador significa ir más allá de su función de fondo, reconociendo su centralidad en la formación del conocimiento, la identidad y la conciencia crítica. Es una invitación a construir itinerarios educativos enraizados en la realidad concreta de los lugares, capaces de promover un vínculo vivo y consciente entre el individuo, la comunidad y el medio ambiente.

#### 4. HERMENÉUTICA DEL PAISAJE

Al considerar el paisaje como una entidad dotada de significado, la perspectiva hermenéutica nos invita a contemplar los lugares ya no como meros fondos inertes, sino como verdaderos textos narrativos. Todo paisaje, en efecto, reúne un entretrejido de historias, prácticas y simbologías que se sedimentan a lo largo del tiempo, ofreciendo huellas tangibles de procesos naturales y humanos. En esta visión, el territorio se convierte en un “cuento vivo”, compuesto de signos que esperan ser reconocidos e interpretados. Montañas, cursos de agua y construcciones antrópicas no son elementos aislados, sino capítulos de una narración colectiva en continua evolución.

Leer el paisaje significa acercarse a un texto complejo en el que distintos componentes interactúan y se superponen. La geología de una zona puede revelar transformaciones milenarias, al igual que los trazados de las carreteras pueden revelar las evoluciones económicas y sociales de una región. Del mismo modo, la disposición de los asentamientos humanos refleja tanto la dinámica cultural como las relaciones de poder y la explotación de los recursos. Estos elementos no deben considerarse de forma fragmentaria: el lector hermenéutico se esfuerza por identificar las conexiones que tejen la narrativa del

paisaje, comprendiendo cómo cada “signo” individual adquiere plenitud de significado solo dentro de un marco interpretativo complejo (Hladkyi *et al.*, 2023).

Entender el paisaje como texto exige un enfoque que va más allá de la mera descripción: se trata de descifrar los símbolos y valores incrustados en los espacios, a menudo estratificados por múltiples épocas y cosmovisiones. En este sentido, la interpretación es un proceso dialógico: por un lado, el observador trae consigo su propio bagaje de conocimientos, experiencias y categorías culturales; por otro, el propio paisaje ejerce una influencia activa, reorientando las preguntas y significados que el sujeto trata de construir. La “circularidad hermenéutica” se manifiesta cuando los detalles –por ejemplo, un fresco rupestre o un antiguo sendero– iluminan la totalidad del contexto y, al mismo tiempo, la comprensión global arroja nueva luz sobre los detalles. En esta dinámica, interpretar no equivale a cristalizar una verdad única, sino a dar vida a un camino plural, donde pasado y presente se encuentran en una continua remodelación de perspectivas.

Un aspecto central de la lectura del paisaje es la atención a los equilibrios naturales y las interacciones con el entorno. La hermenéutica ecológica hace hincapié en la comprensión de los signos biológicos y físicos del territorio, reconociéndolos como portadores de un significado que va más allá de la dimensión puramente visual. Las especies arbóreas, los ecosistemas acuáticos, las variaciones climáticas y los cambios en la biodiversidad se convierten en indicadores de procesos más amplios, a menudo atribuibles a la responsabilidad humana y a las opciones de gestión del territorio. Comprender e interpretar el paisaje desde una perspectiva ecológica significa captar la sinergia entre elementos naturales y culturales, evitando aislar el medio ambiente de su historia de uso y de la memoria de las comunidades que lo habitan. En este contexto, la sensibilidad ante los fenómenos medioambientales y su protección se entrelazan con la responsabilidad de preservar el patrimonio material e inmaterial, contribuyendo al mismo tiempo a una visión prospectiva de los recursos naturales.

En esencia, la hermenéutica del paisaje muestra cómo leer el territorio significa enfrentarse a un texto complejo, donde naturaleza y cultura confluyen en una trama rica en significados. La interpretación, apoyada en la atención ecológica, abre así un horizonte educativo en el que la escucha profunda de los lugares se convierte en un camino de concienciación, participación y cuidado compartido. Esta *perennis ars interpretandi* del paisaje puede desarrollarse a través de lo que podemos denominar una *geopedagogía interpretativa*, una aproximación al paisaje y al territorio que podemos considerar en la frontera entre la pedagogía y la geografía.

## 5. UNA GEOPEDAGOGÍA DEL TERRITORIO

La geopedagogía interpretativa se basa en la convicción de que los lugares en los que vivimos no son meros “contenedores” o marcos vacíos, sino componentes activos de nuestra formación cultural, social y emocional. Esta perspectiva da un vuelco al enfoque tradicional del estudio de la geografía, en el que, a menudo, nos limitamos a memorizar datos físicos, económicos o políticos de un territorio, sin cuestionar los profundos significados y relaciones que las personas establecen con el entorno. Por el contrario, la geopedagogía interpretativa propone una enseñanza que deriva directamente del contacto con el paisaje, realzando su valor como “texto” que hay que leer, explorar y comprender en toda su riqueza simbólica (Seamon, 1979).

En esta visión no se trata, simplemente, de acumular conocimientos sobre las características geomorfológicas o climáticas de una región, sino de descubrir cómo un río, una cordillera o una obra arquitectónica concreta pueden desvelar dinámicas históricas, identitarias y emocionales propias de una comunidad. Definir la geopedagogía como una enseñanza que tiene lugar “a través” del territorio implica, pues, reconocer la naturaleza relacional del espacio. Los lugares no existen al margen de la

experiencia humana, sino que toman forma gracias a las acciones, narrativas y valores que, generación tras generación, se estratifican sobre ellos. El resultado es un entorno que se convierte en protagonista del proceso de aprendizaje, capaz de suscitar preguntas, reflexiones y comparaciones directas con las realidades socioculturales que se entretienen en el tejido paisajístico.

De ahí la noción de *pedagogía del paisaje* (Regni, 2009), que se centra en la toma de conciencia de cómo la morfología de un lugar, sus recursos naturales, tradiciones, monumentos e incluso vacíos urbanos pueden adquirir una función educativa. Algunas experiencias de educación al aire libre materializan plenamente esta idea: al trasladar el aula al exterior, se anima a los participantes a interactuar con su entorno, a observar con ojo crítico las transformaciones del territorio y a experimentar de primera mano los fenómenos naturales o culturales que suelen discutirse de forma abstracta en los pupitres de la escuela. Del mismo modo, la educación ambiental -orientada a fomentar el respeto por los ecosistemas- utiliza el contacto directo con la naturaleza para mostrar a los alumnos el impacto de las actividades humanas en los equilibrios ecológicos y sugerir formas más responsables y solidarias de relacionarse con el planeta.

Un rasgo distintivo de la geopedagogía interpretativa es también la apuesta por una lectura crítica del territorio, que implica un análisis de las dinámicas sociales, económicas y políticas que han configurado un lugar determinado. Esta lectura no se limita a la superficie visible –como el trazado urbano o la presencia de determinados cultivos agrícolas–, sino que ahonda en la historia y las relaciones de poder que subyacen a estas elecciones. Comprender por qué ha surgido un barrio en una zona determinada, o cómo un acontecimiento histórico ha dejado huellas monumentales o toponímicas, ofrece a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una visión compleja y fundamentada de los procesos de cambio. El objetivo es formar personas capaces de ejercer un espíritu crítico, de captar las injusticias territoriales, las oportunidades de desarrollo sostenible y las vías de diálogo integrador entre culturas y generaciones diferentes.

De ello se deduce que la geopedagogía interpretativa no es una mera actualización metodológica, sino un auténtico cambio de paradigma en la educación. Empuja a superar la dicotomía entre conocimiento teórico y conocimiento experiencial, favoreciendo la construcción de vínculos profundos entre los individuos y el entorno en el que se mueven a diario. En un mundo en rápida transformación, educar a través del territorio significa también proporcionar herramientas para orientarse en el presente y planificar el futuro, cultivando el sentido de la responsabilidad hacia los recursos comunes y hacia la pluralidad de memorias e identidades que se superponen en un paisaje.

De hecho, lo que se desprende de lo dicho es cómo la geopedagogía interpretativa, con su énfasis en la pedagogía del paisaje y la lectura crítica del territorio, se propone también como un enfoque holístico para la formación integral del ser humano. Es una invitación a redescubrir la dimensión cultural y educativa de cada rincón del mundo, a reconocer que cada colina, calle o barrio cuenta historias de interconexiones humanas y naturales. Es, sobre todo, una exhortación a formar ciudadanos conscientes, capaces de leer su propio contexto e intervenir positivamente en él, en una perspectiva de corresponsabilidad, respeto y cuidado compartido.

## 6. EL TERRITORIO EDUCADOR: ANÁLISIS DE CASOS

Para comprender el poder educativo del territorio, conviene repasar algunos ejemplos prácticos que muestran cómo el entorno puede convertirse a todos los efectos en un “aula difusa” y en un recurso didáctico privilegiado. Un primer caso lo representan los laboratorios de campo centrados en la observación directa: un grupo de alumnos, acompañados por expertos y profesores, se desplaza a un espacio natural protegido o a un contexto rural, equipados con cuadernos, cámaras e instrumentos de

observación científica. La experiencia de recoger muestras del suelo, analizar la vegetación o vigilar la fauna fomenta el aprendizaje multisensorial, donde el descubrimiento tiene lugar “en vivo” y no solo en los libros. Igualmente significativas son las experiencias de inmersión en la naturaleza, como los campamentos escolares en la montaña o cerca de un curso de agua, donde los participantes experimentan la vida al aire libre, aprenden a leer las señales de la tierra -desde el curso de las estrellas hasta el perfil de un valle- y a respetar los tiempos y ritmos de los ecosistemas.

Un ejemplo son los proyectos “Geo-Learning”, desarrollados en centros europeos de enseñanza secundaria, que integra actividades de exploración geomorfológica, análisis de suelos y detección de biodiversidad. Los alumnos utilizan mapas, instrumentos GPS y aplicaciones de geolocalización para identificar y documentar las características naturales y artificiales del territorio. Este tipo de experiencia práctica permite a los alumnos combinar conocimientos geográficos, ecológicos e históricos en un contexto aplicado<sup>1</sup>.

Al mismo tiempo, algunos contextos educativos se centran en la dimensión histórico-cultural de los lugares, organizando verdaderos recorridos temáticos: por ejemplo, un itinerario urbano que sigue las huellas dejadas por las civilizaciones antiguas, los monumentos de la época romana o medieval, hasta las transformaciones más recientes del tejido urbano. Durante estas salidas, los estudiantes pueden entrevistar a los habitantes, recopilar anécdotas y comparar mapas históricos y modernos, realizando así una forma de investigación de campo que entrelaza geografía, historia, antropología y narrativa. El valor de estos proyectos reside en su capacidad para relacionar la teoría aprendida en el aula con la concreción de la vida cotidiana, reforzando la conciencia de cómo el territorio es parte integrante y activa del proceso educativo.

Las experiencias inmersivas, como los campamentos escolares y las excursiones educativas, están diseñadas para crear una conexión directa e íntima con el entorno natural. Proyectos como las “escuelas forestales” del Reino Unido promueven un aprendizaje basado en la exploración y la interacción con los ecosistemas locales. Estos programas desarrollan habilidades de observación ecológica, sostenibilidad y concienciación medioambiental, formando ciudadanos más responsables y conscientes del valor del paisaje como recurso educativo<sup>2</sup>.

En estas iniciativas educativas subyace la constatación de que el hombre y el paisaje están implicados en un diálogo constante y recíproco. Por una parte, las poblaciones modelan el medio ambiente en función de sus propias necesidades, dejando huellas tangibles de sus opciones económicas, políticas y culturales: basta pensar en los centros urbanos surgidos cerca de los cursos de agua, en los cultivos típicos de una zona o en la arquitectura que da cuenta de los gustos estéticos y las necesidades defensivas de una época determinada. Por otra parte, el propio paisaje influye en la forma en que las personas viven, trabajan y se relacionan entre sí: los accidentes geográficos o los fenómenos climáticos, por ejemplo, condicionan las actividades productivas, la movilidad e incluso los modelos sociales (Armstrong, 2003).

Reconocer esta densa red de interdependencias significa desarrollar una “sensibilidad paisajística”, es decir, la capacidad de comprender el entrelazamiento de los factores naturales y la acción humana en su dimensión histórica y social que caracteriza a cada lugar. Por ejemplo, en Italia, “Percorsi della Memoria” es una carrera pedestre no competitiva concebida por la *Asociación Vajont, el futuro de la memoria* para promover el recuerdo de la catástrofe del 9 de octubre de 1963<sup>3</sup>. Se trata de un paseo que

---

<sup>1</sup> Véase como ejemplo <http://www.geolearning.ch/>

<sup>2</sup> <https://forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/>

<sup>3</sup> El 9 de octubre de 1963, ocurrió una de las mayores tragedias en la historia de Italia: el desastre de la presa de Vajont, en la provincia de Belluno, al norte del país. Un enorme deslizamiento de tierra cayó en el embalse, generando una ola gigantesca que sobrepasó el muro de contención y arrasó varios pueblos, entre ellos Longarone. Miles de personas perdieron la vida en cuestión de minutos. Este suceso

serpentea por tramos de carreteras interrumpidas o destruidas en la catástrofe de Vajont, que históricamente actuaban como arterias de conexión entre el valle del Piave y Valcellina, y los caminos, que eran las antiguas sendas para los habitantes de Casso, Erto, Castellavazzo y Longarone. A través de la narración de acontecimientos pasados y la lectura simbólica del paisaje, los participantes adquieren herramientas para comprender el significado del territorio y la importancia de su salvaguardia y conservación<sup>4</sup>.

De hecho, el objetivo de este tipo de proyectos es siempre hacer hincapié y subrayar la interacción hombre-paisaje que nos permita superar visiones simplificadas, acostumbrando a las personas a considerar la complejidad de un ecosistema en el que las personas, las culturas y el medio ambiente no pueden analizarse por separado. Este enfoque también fomenta una actitud ética de respeto y cuidado: si reconocemos que el medio ambiente refleja nuestras decisiones colectivas e individuales, la atención a cuestiones como la sostenibilidad, la salvaguarda del patrimonio natural y la protección de la identidad cultural se convierte en una consecuencia casi natural. De este modo, la educación no solo imparte conocimientos, sino que cultiva una relación más armoniosa y responsable entre los individuos y el espacio, generando una comprensión más profunda de la casa común que todos habitamos.

## 7. CONCLUSIONES

El enfoque hermenéutico del paisaje y el territorio abre nuevas perspectivas para comprender la complejidad de los lugares y formar ciudadanos conscientes de la profunda imbricación entre el hombre y el medio ambiente. Leer el territorio como un texto, en efecto, no significa limitarse a describir fenómenos naturales o infraestructuras, sino reconocer las estratificaciones históricas, culturales y emocionales que conforman cada paisaje. Esta concepción potencia una idea de educación arraigada en la experiencia directa, la participación y la implicación crítica, ampliando el horizonte de disciplinas tradicionalmente distintas (geografía, pedagogía, filosofía, estudios ambientales) hacia una convergencia de saberes. En este sentido, la geopedagogía interpretativa contribuye a una didáctica que no se limita a la transmisión de información, sino que promueve un proceso continuo de negociación de significados y empoderamiento colectivo.

En cuanto a las perspectivas de futuro, este enfoque puede dar lugar a proyectos educativos aún más integrados, en los que escuelas, instituciones, comunidades locales y agentes territoriales colaboren para construir itinerarios educativos innovadores. El desarrollo de tecnologías geoespaciales (GPS, realidad aumentada, plataformas de cartografía digital) puede reforzar la dimensión experiencial, ofreciendo herramientas para explorar e interpretar los signos del paisaje en tiempo real. La hibridación con metodologías participativas y de *citizen science* también puede fomentar la implicación activa de estudiantes y ciudadanos, llamados no solo a “leer”, sino también a cocrear significados y vigilar la calidad ambiental de sus lugares. En el ámbito académico y de investigación, surgirán nuevos campos de investigación capaces de combinar el análisis histórico-cultural con los estudios sobre las transformaciones territoriales, fomentando el desarrollo de prácticas de conservación y puesta en valor del patrimonio paisajístico desde una perspectiva sostenible.

Entre los principales retos está la necesidad de superar los enfoques disciplinarios fragmentados, fomentando una verdadera interdisciplinariedad: profesores, educadores, mediadores culturales, y los políticos deben estar capacitados para leer los paisajes desde múltiples perspectivas (histórica, geográfica, ecológica, antropológica). Otra cuestión crucial es garantizar la accesibilidad de las

---

evidenció graves errores en la evaluación de riesgos geológicos y en la planificación de grandes obras de infraestructura, marcando un antes y un después en la ingeniería civil italiana.

<sup>4</sup> <https://www.percorsidellamemoria.it/>

experiencias educativas concretas y reales, incluyendo a los grupos de población más vulnerables o con menos posibilidades de desplazamiento.

La creciente urbanización y la emergencia climática representan paradójicamente un obstáculo y una oportunidad: por un lado, hacen urgentes nuevas estrategias de protección y regeneración del territorio; por otro, ofrecen la posibilidad de repensar las ciudades como laboratorios educativos en torno a los temas de la ecosostenibilidad, el cuidado compartido de los espacios y la construcción de un sentido de pertenencia colectiva.

En conclusión, la perspectiva hermenéutica aplicada al paisaje y la visión del “territorio educador” ofrecen un terreno fértil de experimentación para desarrollar una ciudadanía ecológica, inclusiva y dialogante, en la que cada lugar –con su historia y su potencial– se convierta en una fuente inagotable de aprendizaje, planificación y responsabilidad compartida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antrop, M. (2000): «Geography and landscape science», *Belgeo*, 1,2,3,4 (número especial), pp. 9-36, <https://journals.openedition.org/belgeo/13975>.
- Armstrong, H. (2003): «Interpreting Landscapes/Places/Architecture: The Place for Hermeneutics in Design Theory and Practice», *Architectural Theory Review*, 8(1), pp. 63-79.
- Clingerman, F., TREANOR, B., DRENTHEM, M. & UTSLER, D. (eds.) (2013): *Interpreting Nature: the Emerging Field of Environmental Hermeneutics*, Fordham University Press, New York.
- Eger, M. (1992): «Hermeneutics and science education: An introduction», *Science & Education*, 1, pp. 337-348.
- Hladkyi, O., Tkachenko, T. I., Khlopiak, S. & Klimova, A. M. (2023): «Synergetic Features of Landscape and Complex Geographic Categories», *Journal of Geology, Geography and Geoecology*, 32(1), pp. 144-153.
- Mels, T. (2019): «Landscape Interpretation», *Geography*, 104(1), pp. 4-10.
- Munhoz, N. V. (2011): «Significación social y territorio: aproximaciones metodológicas», *Terra Plural*, 5(1), pp. 61-76.
- Pile, S. (1990): «Depth Hermeneutics and Critical Human Geography», *Environment and Planning D: Society and Space*, 8, pp. 211-232.
- Regni, R. (2009): *Paesaggio educatore*, Armando, Roma,
- Roger, A. (1997): *Court traité du paysage*, Gallimard, Paris.
- Seamon, D. (1979): «Phenomenology, geography and geographical education», *Journal of Geography in Higher Education*, 3, pp. 40-50.
- Soares, M. (2021): «From Ricœurian Hermeneutics to Environmental Hermeneutics: Space, Landscape, and Interpretation», *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 12(2), pp. 85-101.
- Williams, M. (1989): «Historical geography and the concept of landscape», *Journal of Historical Geography*, 15, pp. 92-104.

# CITY HUNTER: EL HÉROE QUE TRASCIENDE FRONTERAS

---

NAOKA MORI

*Universidad Provincial de Shizuoka (Japón)*

## PRÓLOGO

El presente trabajo aborda el análisis de un manga titulado *City Hunter* (1985-1991), junto con sus posteriores adaptaciones y variaciones. Creado por Tsukasa Hojō, este manga se dio a conocer en las páginas de la revista semanal de manga *Shōnen-Jump*, dirigida al público masculino joven (*shōnen*) a partir de unos diez años. Publicado entre 1985 y 1991, ha perdurado en su popularidad, atrayendo a lectores de todas las edades y sexos hasta la fecha. Aunque pertenece al género policíaco, en ocasiones el relato adquiere tintes humorísticos, a menudo de carácter sexual, con referencias a las relaciones románticas de los personajes. El protagonista es un héroe del mundo *underground* o clandestino, al que conocen en el Barrio de Shinjuku de Tokio como *City Hunter*. Es detective y goza de la reputación de ser el mejor pistolero del mundo, aunque también tiene la debilidad de ser un mujeriego.

A pesar de que la mayoría de los episodios poseen una temática similar, la serie tuvo tanto éxito que desde su estreno se han creado un gran número de obras derivadas, e incluso obras anecdóticas. Esta variedad adaptativa muestra que la obra trasciende fronteras culturales, temporales, de medios de expresión e incluso de género. Así, en este trabajo, elucidaremos los elementos que posibilitan una transversalidad tan manifiesta en las adaptaciones y trataremos de identificar el eje temático que permanece inalterable a lo largo de las diferentes recreaciones.

## 1. OBRAS DERIVADAS

Como hemos mencionado previamente, este manga ha generado numerosas obras derivadas. A continuación, presentamos una lista de estas variaciones para su análisis posterior:

1. *City Hunter* (1987-1991, serie de animación en la televisión)
2. *City Hunter: Un mágnam destinado al amor* (1989, película de animación)
3. *City Hunter: La ciudad portuaria en guerra* (1990, película de animación)
4. *City Hunter: La conspiración del millón de dólares* (1990, película de animación)
5. *City Hunter* (1993, dir. de Wong Jing, Hong Kong, película)
6. *City Hunter* (2011, Corea del sur, serie de televisión)
7. *City Hunter y el perfume de Cupido* (2018, dir. de Philippe Lacheau, Francia, película)
8. Nishiki, Sokura, *Kyō kara City Hunter* (*City Hunter* a partir de hoy, 2017, obra anecdótica)
9. Est em, *City Hunter gaiden: Ijūin Hayato shi no heion naranu nichijou* (Historia pelarela de *City Hunter*: la vida no tranquila del señor Ijūin Hayato, 2018-2021)
10. *City Hunter: Shinjuku Private Eyes* (2019, película de animación)

11. *City Hunter: nusumareta XYZ* (City Hunter: el código XYZ robado, 2021, Takarazuka Revue, teatro musical)
12. *Tenshi no namida (Angel Dust)* (Lágrima de ángel: polvos de ángel, 2023, película de animación)
13. *City Hunter* (2024, película de Netflix)

Esta lista pone de manifiesto que el legado de esta obra ha continuado expandiéndose incluso tras la conclusión del manga original y la serie de animación televisiva, originando una considerable cantidad de obras derivadas hasta el día de hoy. Estas derivaciones abarcan una amplia gama de géneros y contextos culturales. A pesar de que la obra original está ambientada en Shinjuku, el corazón de Tokio, las escenas de algunas adaptaciones se trasladan a diferentes lugares: por ejemplo, la película de 1993 se desarrolla en Hong Kong; la teleserie surcoreana de 2011, en Seúl; la película francesa de 2019, en Francia y Mónaco. Asimismo, el teatro musical de 2021 toma una perspectiva única al ser interpretado exclusivamente por mujeres. Además de estas adaptaciones, también existen obras no adaptativas que se asemejan al *fan-art*.

En el caso de las adaptaciones a la animación, contamos con seis ejemplos, una serie de televisión y cinco películas de animación. Es bien conocido el estrecho vínculo entre el manga y la animación en la industria del entretenimiento (Koyama, 2019, pp. 240-243; Anime no tabibito, 2021, pp. 16-19), y *City Hunter* no es una excepción. Son varias las razones que explican ese vínculo, pero aquí no las elucidaremos por falta de espacio, limitándonos a señalar la existencia de adaptaciones que adquieren una importancia comparable a la de la obra original, tal como indica Hutcheon (2013, xv). En el caso de muchos mangas, incluido *City Hunter*, la versión de animación es un ejemplo de ello.

En el ámbito de las adaptaciones al formato de imagen real, se han realizado cuatro versiones. Como mencionamos anteriormente, tres de estas adaptaciones no están ambientadas en Japón, un curioso hecho que guarda relación con la amplia recepción de la animación japonesa fuera del país. Por ejemplo, la serie televisiva de *City Hunter* comenzó a emitirse en Francia a finales de la década de 1990, antes de que el manga original fuera publicado en formato de comic en el mercado francés (Eiga. com Sokuhō, 12-12-2019). Philippe Lacheau, director de la versión francesa, confesó ser seguidor de la serie desde su infancia (Lacheau y Wakata, 30-11-2019). Es cierto que Japón ya había producido películas basadas en manga antes de la Segunda Guerra Mundial (Akita, 2019, pp. 244-247). No obstante, no fue sino a partir de la década de 2000 cuando empezaron a surgir adaptaciones cinematográficas de manga japonés fuera de Japón (Akita, 2019, p. 246). Como ejemplos notables se pueden citar: *Oldboy*, una película surcoreana de 2003, basada en un manga de Garon Tsuchiya y Nobuaki Minegishi; *Speed Racer* de 2008, una versión estadounidense de la animación japonesa de la década de 1960; *Dragonball Evolution* de 2009, una producción hollywoodiense de *Bola de Dragón*. Una de las razones por las que el manga se convierte en una base frecuente para obras de imagen real es que tanto los diálogos de los personajes como los dibujos del manga se pueden adaptar fácilmente a un guion cinematográfico.

También existe una versión de teatro musical de *City Hunter* interpretada por la compañía teatral *Takarazuka Revue*, la cual está formada exclusivamente por actrices. Fundada en 1913, esta compañía se ha dedicado al estreno de obras de teatro musical apto para todas las generaciones, enfocándose en producciones libres de contenidos grotescos o sexuales, lo que permite que incluso el público joven pueda disfrutarlas sin preocupación por parte de los padres (Takarazuka Revue). Takarazuka se convirtió en la primera compañía en llevar el manga a los escenarios teatrales, gracias al estreno en 1974 de la versión teatral de *La rosa de Versalles* (también conocida como *Lady Oscar*), un manga que había sido publicado entre 1972 y 1973 en una revista de manga *shōjo* dirigido a chicas jóvenes (Morikawa, 19-9-2019). La historia se centra en María Antonieta y una mujer ficticia

de familia noble que se crio como hombre. Dado el elegante contexto de la época rococó, la presencia exclusiva de actrices resultó óptima para la representación de la obra. La adaptación teatral tuvo un gran éxito y ha sido representada en múltiples ocasiones hasta el día de hoy. A partir de esta producción, Takarazuka se dedicó a realizar obras basadas en manga *shōjo* y también en algunas series *shōnen*.

La noción de obra derivada no solo incluye adaptaciones sino también otras variaciones como *spin-off* o series derivadas. En el caso de *City Hunter*, contamos con dos ejemplos. La serie derivada es una modalidad bastante popular en Japón, con sus raíces en las revistas de publicaciones privadas de aficionados. En la actualidad, este género es tan influyente y popular en Japón que existen revistas compuestas únicamente por parodias y series derivadas de obras de manga. Un ejemplo notable es *Gundam Ace*, una revista mensual de manga dedicada exclusivamente a presentar obras derivadas de La serie *Mobile Suit Gundam*.

## 2. CITY HUNTER Y EL PERFUME DE CUPIDO Y CITY HUNTER: EL CÓDIGO XYZ: LO QUE SE VE REFLEJADO EN LAS VERSIONES

En este trabajo, nos centraremos principalmente en las dos recientes adaptaciones de *City Hunter*: la película francesa *City Hunter y el perfume de Cupido*, y el teatro musical *City Hunter: el código XYZ robado*. La primera es una película francesa que se estrenó en 2018, y la segunda un teatro musical de 2021 de *Takarazuka Revue*, compañía mencionada en el apartado anterior. En dicho análisis trataremos de identificar los elementos del texto inicial que se trasladan a estas adaptaciones y que dan impresión de fidelidad al original. Esto nos permitirá comprender en qué medida estos elementos capturan la esencia de la obra tal como es percibida por el público, y cómo influyen en la creación de obras derivadas. De este modo esclareceremos las razones por las que el héroe de *City Hunter* trasciende las fronteras de cultura y género.

Es cierto que la mayoría de los aficionados al manga suelen evaluar las adaptaciones en función de la fidelidad, el apego y el respeto al original. Sin embargo, la ambigüedad de tales criterios no permite una evaluación objetiva de la calidad de una obra. Como indica Hutcheon, numerosas teorías sobre las adaptaciones de obras designan la trama como vínculo principal y eje temático entre el original y las obras adaptadas. Al analizar la historia, se busca encontrar equivalencias en los elementos que componen la trama: temas, eventos, mundo, personajes, motivaciones, puntos de vista, consecuencias, contextos, símbolos, imágenes, etc. (Hutcheon, 2013, p. 10). En este trabajo, analizaremos tres de los elementos que enumera la canadiense: el mundo, el personaje y la narración, examinando cómo se abordan en dos obras recientes de adaptación.

## 3. MUNDO

### 3. 1. EL REALISMO PROPIO DE LA ANIMACIÓN Y EL MANGA

La configuración del manga original se sitúa en los años ochenta en el distrito de Shinjuku en Tokio, un área conocida por su vibrante vida nocturna, que gira alrededor de sus numerosos bares y otros locales de entretenimiento nocturno. Sin embargo, el escenario no es una copia exacta del distrito real, sino que se presenta como un lugar imaginario en el que abundan mafiosos, delincuentes y terroristas, a los que se enfrentan un detective privado y su compañera. Es interesante señalar que el propio autor, Tsukasa Hōjō, admitió que cuando comenzó a realizar la obra nunca había visitado

realmente Shinjuku, y que algunas escenas las dibujó inspirado en imágenes de los barrios bajos de Nueva York. Por citar a Hōjō: «Al tratarse de una obra de manga, me sentía extraño dibujando [Shinjuku] de modo fiel a la realidad, así que traté de representar un Shinjuku de fantasía» (Hōjō, T. y Ōdera, A., 1-3-2019). En cuanto a las adaptaciones, la película francesa *City Hunter y el perfume de Cupido* traslada la acción a París y Mónaco, lo cual difiere del escenario tokiota original. En contraste, el teatro musical *City Hunter: el código XYZ robado*, mantiene la ubicación en el Shinjuku de los años ochenta, que es el entorno original del manga.

El concepto de descripción que se presenta en la animación y el manga es opuesto al realismo y al naturalismo, corrientes literarias que aun predominan en la literatura moderna de Japón. Eiji Ōtsuka, crítico, novelista y guionista de varios mangas de éxito, denomina este enfoque como «realismo propio de la animación y el manga». Este tipo de realismo no está fundamentado en la observación del mundo real, sino en la adhesión a principios y códigos de una realidad virtual propia de la animación y el manga (Ōtsuka, 2003, pp. 22-28). Por el contrario, desde la introducción del naturalismo, a excepción de las novelas surrealistas y las novelas ligeras para los jóvenes, los escritores japoneses describen el mundo y los personajes según su observación de la realidad. De aquí nació la tradición literaria de las llamadas «novelas del yo» (*Shi-shōsetsu*), que narran las experiencias y los sentimientos del propio autor. En cambio, en la animación y el manga la realidad se construye de manera diferente, puesto que no existe un sujeto a observar y copiar. En otras palabras, el «yo» como doble del autor es inexistente en esos contextos, y la realidad se crea alrededor de un personaje totalmente ficticio en un mundo imaginario.

### 3. 2. LA FLUIDEZ DEL TONO

Una de las características del realismo propio de la animación y el manga es la fluidez del tono. Tamaki Saitō, psiquiatra y crítico especializado en la cultura pop, destaca que muchos mangas japoneses combinan diversos tonos dentro de una misma historia. Por ejemplo, la trama puede oscilar entre el tono serio y el cómico, mientras que los comics norteamericanos y las novelas gráficas mantienen un tono único (Saitō, 2014, p. 128). *City Hunter* no es una excepción a esa tendencia, puesto que el tono varía según la situación. Cuando la acción se centra en el trabajo del detective privado, la trama adopta un tono serio con un cierto matiz *hard-boiled* que incluye escenas de acción, similar al enfoque de las novelas de detectives. Por el contrario, cuando se exploran las escenas románticas o la relación entre el protagonista y su socia, la historia adquiere un tono cómico, especialmente cuando el primero enloquece por alguna mujer atractiva. Philippe Lacheau, director de la versión francesa, describe define de siguiente modo: «*City Hunter* contiene elementos de acción, del género policiaco y de romance, lo cual me pareció interesantísimo. Podría describirse como una versión cómica de James Bond» (Lacheu, P. y Shūkan Bunshun Henshūbu, 1-12-2019).

Ambas adaptaciones tratan de reproducir este ambiente distintivo. Tanto *City Hunter y el Perfume de Cupido* como *City Hunter: el código XYZ robado* incluyen no solo escenas de acción y romance, sino también momentos cómicos, y se incorporan anécdotas cómicas originales para eso. Por ejemplo, la película francesa introduce escenas inéditas que son parodias de otras series de animación y de manga: en un momento dado, en un cuarto de baño se puede ver una pintura paródica de *Los Caballeros del Zodiaco*; aparecen personajes que evocan famosas series como *Ranma ½* o *Bola de dragón*. En el teatro musical se presentan personajes que se asemejan a figuras famosas del Japón de los años ochenta, y estos personajes pronuncian frases que estaban de moda en esa época.

En el mundo del manga, existen modos particulares de expresión relacionados con estos cambios de tono en la narrativa. Un ejemplo es la variación en el estilo del dibujo según el tono de la historia. En las escenas serias, los personajes suelen representarse de manera más realista, mientras que en las

cómicas a menudo se dibujan de modo deformado, por ejemplo, con la cabeza muy grande y el cuerpo pequeño, lo que dificulta su reproducción en las adaptaciones de imagen real. En el caso de *City Hunter* y *el perfume de Cupido* se intenta capturar algunas expresiones cómicas del manga original. En este, por ejemplo, se utilizan los cuervos como símbolo de asombro o sorpresa, lo cual se aprovecha en la versión francesa para sustituir al método del pixelado cuando se necesita cubrir el trasero de un personaje desnudo. Otras escenas también incorporan la simbología original del cuervo, haciéndolos aparecer en paredes o incluir aves voladoras en trasfondo. En *City Hunter: el código XYZ robado*, las interpretaciones en las escenas cómicas son aún más exageradas y deformadas. Además, en ellas se puede detectar un motivo simbólico recurrente: un mazo gigantesco. En la historia original, la socia del protagonista intenta golpearlo con un mazo siempre que él enloquece por otra mujer. Este motivo aparece repetidamente en las dos adaptaciones.

#### 4. PERSONAJES

Los personajes desempeñan un papel fundamental en las obras de manga y de animación, y son a menudo la clave de su éxito. Muchos aficionados desarrollan una conexión profunda con los personajes y los tratan como si fueran seres reales. Tanto la versión francesa como la de teatro musical se esfuerzan en reproducir la imagen icónica del protagonista. A pesar de que los actores que interpretan al personaje principal difieren con este en raza y género, ambos logran transmitir una impresión de fidelidad al original. Esto se logra, en gran parte, a través de una atención detallada al vestuario y la indumentaria. Los esfuerzos por replicar el vestuario de los personajes ayudan a establecer la continuidad visual entre las adaptaciones y el material original, y reflejan indirectamente la importancia de ambos.

En los mangas japoneses, a menudo la personalidad de los personajes está estereotipada, arquetípica o simbólica. En el caso de *City Hunter*, el protagonista, Ryō Saeba, es un detective altamente competente, pero tiene la debilidad de no poder resistir la atracción de bellas mujeres. Este perfil puede recordar a figuras legendarias como el dios Zeus en la mitología griega o el protagonista de la serie de animación *Lupin III*. Lacheau lo define como «James Bond en versión cómica» (Lacheu, P. y Shūkan Bunshun Henshūbu, 1-12-2019). En resumen, el perfil de nuestro protagonista presenta rasgos que nos recuerdan a figuras precedentes. Sin embargo, tales influencias y similitudes no implican que el personaje carezca de originalidad o que no resulte creíble para los lectores. Ōtsuka argumenta que el comportamiento de un personaje siempre debe parecer natural a los ojos del público (2003, pp. 59-60). Esto se logra cuando el carácter del personaje es coherente con sus actos, así como con la trama de la obra. En otras palabras, la credibilidad de un personaje radica en la naturalidad de sus actos y decisiones, de manera que estos no le parezcan forzados o poco realistas al espectador. Ōtsuka también sugiere que este verismo está íntimamente relacionado con el punto de vista del mundo propio de cada personaje, pues todos ellos deciden sus acciones según su percepción del mundo que los rodea. Este mundo, que posee un realismo característico de la animación y el manga, difiere en muchos aspectos del mundo real en el que vivimos (2003, p. 223).

Por ejemplo, la figura del protagonista de *City Hunter* está, de hecho, muy alejada de los cánones de una vida real. De niño, Saeba sobrevivió a un accidente de avión en Centroamérica en el que sus padres fallecieron, y fue el único superviviente. Dada la naturaleza traumática de este evento ocurrido a tan temprana edad, Saeba no recuerda ningún detalle de su vida anterior al accidente, incluyendo los nombres de sus padres, su fecha de nacimiento, su nacionalidad o incluso su propio nombre. Estas circunstancias, pese a ser altamente improbables en el mundo real, justifican el comportamiento y personalidad del protagonista. Es, efectivamente, un personaje profundamente solitario, marcado por

su orfandad y su falta de identidad. Su incapacidad para establecer una relación estable con una mujer reside no solo en el aura de peligrosidad que rodea su vida, sino también en su situación legal: al tratarse de una persona que no existe oficialmente, le es imposible fundar una familia legítima. El coqueteo constante con las mujeres no es sino una forma de encubrir su soledad y de eludir, al mismo tiempo, cualquier vínculo duradero. En efecto, al proyectar una imagen de irresponsabilidad y ligereza, ahuyenta a las candidatas que podrían desear comprometerse con él en una relación seria. Comprobamos, en suma, que las circunstancias y personalidad del protagonista son coherentes con su comportamiento.

## 5. NARRACIÓN

La trama original de *City Hunter* es bastante simple, y cada entrega o episodio sigue un patrón definido: normalmente aparece una cliente atractiva y Saeba resuelve su caso, o bien se ve involucrado en un asunto de delincuencia en el que también interviene una mujer hermosa. Esta estructura evoca el motivo mitológico conocido como «el viaje del héroe» tal como lo describió el mitólogo Joseph Campbell (2015): el héroe se lanza a la aventura desde su mundo cotidiano al sobrenatural, pasa por rituales de iniciación, obtiene ciertos poderes y regresa transformado. En el caso de *City Hunter*, Saeba, al haber recibido entrenamiento de guerrillero en su infancia, rara vez encuentra dificultades para vencer a sus enemigos, pero cuando las encuentra, sobrevive gracias a la ayuda de su socia o de sus amigos. En su caso, los ritos de iniciación que enfrenta son los problemas sentimentales con Kaori. Ella es la hermana menor del que fue su mejor amigo, ya fallecido. A pesar del amor que ella siente por Saeba, este intenta alejarla de él y de sus aventuras, con el objetivo de que ella pueda llevar una vida normal, segura y feliz. Así, los conflictos del protagonista a menudo surgen de la difícil resolución de este dilema amoroso con su socia.

De este modo, comprobamos que la temática auténtica de *City Hunter* no radica en las luchas con delincuentes y terroristas ni en las secuencias de acción. En realidad, el tema central de la obra es el amor familiar, una constante en los mangas de Hōjō. El propio autor ha comentado sobre este asunto:

No es que haya pensado mucho [en el tema de la familia]. Siempre me pareció que otros mangas de *Jump* carecían de descripciones de “la vida cotidiana” [...] Mientras profundizaba en esta pregunta, empecé a pensar en las familias de los enemigos del protagonista, y así exploré el “amor a la familia” sin dudas al respecto [...] Es entretenido leer un manga en el que los personajes luchan todo el tiempo, pero a mí no me gustaría llevar una vida así. Me imagino que también necesitarán descansar, o que querrán comer y hablar con su madre.... Es la familia lo que crea a una persona y creo que mi obra puede basarse en eso (Hōjō, K. y Kayama, R., 25-12-2022).

Es interesante comprobar cómo, a pesar de estar ambientada en un mundo propio de la animación y el manga, la obra expresa sentimientos muy cotidianos y familiares para nosotros. Los personajes son portadores de estos sentimientos, y este aspecto atrae mucho a los lectores, además de constituir el eje de la trama de las dos recientes adaptaciones. La historia de la película *City Hunter y el perfume de Cupido* es novedosa y gira alrededor de un perfume que otorga al usuario una capacidad seductora. La versión teatral *City Hunter: el código XYZ* está formada por un conjunto de episodios del manga original. A pesar de esta divergencia, ambas tramas adoptan, en lo que a estructura se refiere, el modelo de la historia original, haciendo hincapié en la relación entre Kaori y Saeba. En la película francesa, Kaori usa el perfume sobre su socio Saeba pero no surte efecto. Finalmente descubre que perfume no funciona en su socio porque no tiene el poder de atraer a las personas que de verdad aman al usuario. Así, Kaori comprende que Saeba la ama sinceramente. En el teatro musical, en

momento dado, Saeba permite que Kaori se vaya a Estados Unidos y lleve una vida exenta de delincuencia y peligros. Finalmente, Kaori regresa y el protagonista le declara que ella es la mejor compañera.

## 6. CONCLUSIÓN

Por medio del análisis de las obras derivadas de *City Hunter* hemos llegado a comprender la importancia de los personajes y la lógica de sus acciones. Las adaptaciones que hemos analizado siempre mantienen la coherencia en la personalidad y los actos de los personajes. Así, conviene recordar que, en un manga, los personajes son el alma de la obra, y que cuando se cuida el verismo de los personajes, estos atraviesan fácilmente las barreras de la cultura, los medios de expresión, el género e incluso el sexo. Por regla general, ni los personajes ni la trama, que son los dos pilares que componen un manga, son originales o exclusivos, ya que cada uno de ellos tiene antecedentes en diversas fuentes. Los personajes a menudo tienden a ser estereotipados, y la trama puede compartir similitudes con mitologías y leyendas. Sin embargo, esta familiaridad puede generar una sensación de universalidad y conexión con los lectores, de manera similar a cómo los cuentos antiguos transmiten valores y emociones humanas comunes. Igualmente, podemos identificarnos con las emociones de héroes estereotipados que ríen y lloran como nosotros. El verismo de un manga reside en la credibilidad de las emociones, los sentimientos y las acciones del personaje.

Por otro lado, cabe indicar la existencia de una comunidad de intérpretes, un concepto señalado por Stanley Fish (1992) que juega un papel importante en la creación de las obras derivadas. Los aficionados al manga suelen intercambian opiniones personales sobre historias y personajes, e incluso se involucran en actividades creativas donde aparecen sus personajes favoritos. Todo esto podría constituir una temática interesante para un futuro trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Akita, T. (2019): «54. Jissha eiga: Eiga sangyō ga atsui shisen wo» (54. Las películas de imagen real: se fija en ellas la industria cinematográfica) en Takeuchi, O. y Nishihara M. (ed.), *Manga bunka 55 no kīwādo* (55 palabras claves de la cultura de manga), Minerva shobō, Tokio, pp. 244-247.
- Anime no tabibito (2021): *Subete ga wakaru Nihon anime nyūmon 1956-2021* (Lo entiendo todo. Introducción a la animación japonesa: 1956-2021), Sairyūsha, Tokio.
- Campbell, J. (2015): *Sen no kao wo motsu eiyū*, vol. I-II (El héroe de las mil caras), Kurata, M., Saitō, S. y Sekine, M. (trads.), Hayakawa shobō, Tokio.
- Eiga. com Sokuhō (12-12-2019): «Jissha City Hunter Furansu daihitto no yōin. Omāju & koneta mansai de anime fan ga ōyorokobi» (Factores del gran éxito de la película de imagen real de City Hunter en Francia. A los aficionados de animación les encanta la abundancia de homenajes y chistes), en *Eiga. com* [1 de septiembre].
- Hōjō, T. (2019): *City Hunter*, vol. 1-29, Coamix, Tokio.
- Hōjō, K. y Kayama, R (25-12-2022): «“Kazoku tte chi na no ka?” Cat’s Eye ni City Hunter ... Hitto saku wo dashitsuzuketa Hōjō Tsukasa no “Jump no manga ni tarinakatta mono”» en *Bunshun Online* [1 de septiembre].
- Hōjō, T. y Ōdera, A. (1-3-2019): «City Hunter kara Angel Heart kanketsu made! Saeba Ryō ga mimamotta 32 nenkan (intabyū)» (¡De City Hunter a la conclusión de Angel Heart! Ryō Saeba veló por mí durante 32 años [entrevista]), en *Da Vinci Web* [1 de septiembre].
- Hutcheon, L. (2013): *A Theory of Adaptation* (versión revisada), Routledge, New York.

- Koyama, M. (2019): 53. Anime: Ninki sakuhin wo gensaku ni» (53. Animación: convertir las obras populares en animación), en Takeuchi, O. y Nishihara M. (ed.), *Manga bunka 55 no kīwādo* (55 palabras claves de la cultura de manga), Minerva shobō, Tokio, pp. 240-243.
- Lacheu, P. y Shūkan Bunshun Henshūbu (1-12-2019), «Ano *City Hunter* ga Furansu de dai hitto. “Hōjō Tsukasa san ni sinario wo watashite 48 jikango ni Ok ga demashita”» (El gran éxito del famoso City Hunter en Francia. “Entregué el guion al señor Hōjō Tsukasa, y me dio el visto bueno en 48 horas), en *Bunshun Online* [1 de septiembre].
- Lacheu, P. y Wakata, Y. (30-11-2019): «Philippe Lacheu kantoku ga kataru *City Hunter* e no ai to Nihon no anime manga kara uketa eikyō» (El director Philippe Lacheu cuenta su amor a *City Hunter* y las influencias de la animación y el manga japoneses) en *Real Sound Eigabu* [1 de septiembre].
- Morikawa M. (19-9-2019): «Takarazuka Kageki to shōjo manga» (Takarazuka Revue y el manga shōjo), en Agencia para Asuntos Culturales de Japón, *Media Arts Current Contents* [1 de septiembre].
- Pia Mook (2023): *City Hunter Anime zenshi* (Historia completa de City Hunter), Pia, Tokio.
- Ōtsuka, E. (2003): *Kyarakutā shōsetsu no tsukurikata* (¿Cómo se escriben las novelas con personajes caracterizados?), Kōdansha, Tokio.
- Saitō, T. (2014): *Kyarakutā seishinbunseki: manga, bungaku, nihonjin* (Psicoanálisis de los personajes: el manga, la literatura y el pueblo japonés), Tokio, Chikuma shobō.
- Takarazuka Revue: *Official Website Takarazuka Revue* [1 de septiembre].

#### Videos

- Lacheu, P. (2019): *City Hunter y el perfume de Cupido*, Happinet, Tokio.
- Saitō, Y. (2021): *City Hunter: nusumareta XYZ* (City Hunter: el código XYZ robado, 2021, Takarazuka Creative Arts, Osaka.

# PATRIMONIO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: EL EMPLEO DE PÓDCAST COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN HISTORIA DEL ARTE

---

IVÁN DEL ARCO SANTIAGO

*Universidad de Salamanca*

MARÍA VICTORIA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ

*Universidad de Salamanca*

BEATRIZ ARROYO PLASENCIA

*Universidad de Salamanca*

ANA CASTRO SANTAMARÍA

*Universidad de Salamanca*

MARÍA DIÉGUEZ MELO

*Universidad de Salamanca*

JUAN ESCORIAL ESGUEVA

*Universidad de Salamanca*

ISMAEL MONT MUÑOZ

*Universidad de Salamanca*

JUAN PABLO ROJAS BUSTAMANTE

*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la última década, las nuevas herramientas digitales han vivido una profunda transformación y, gracias al aumento progresivo de las tecnologías disponibles, se han erigido como un recurso imprescindible en la docencia universitaria, causando un notable impacto en la formación del alumnado (Amoedo Casais, Moreno Moreno y Martínez-Costa-Pérez, 2022, pp. 213-230; Caballero Escusol, 2022, pp. 349-362; Pedrero Esteban, 2023, pp. 39-50). Su desarrollo se ha visto incrementado de forma significativa a partir del curso 2019-2020, como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

En ese momento, las restricciones provocadas por la pandemia obligaron a repensar la enseñanza académica, aplicando nuevos métodos que permitieran incentivar los procesos de aprendizaje respetando las limitaciones exigidas para evitar posibles contagios. El Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca, atendiendo a las necesidades del alumnado, puso en marcha diferentes iniciativas que buscaban paliar los efectos negativos del distanciamiento social y las restricciones en el acceso a los diferentes objetos de estudio. Entre ellas se encuentran los dos proyectos que, entre los cursos 2020-2021 y 2022-2023, han pretendido implementar el pódcast como una herramienta útil para la difusión del conocimiento entre estudiantes y un recurso factible para difundir los contenidos de las diferentes materias de la titulación.

Si bien es cierto que estas actuaciones se iniciaron como solución alternativa a las prácticas tradicionales que no podían desarrollarse por las limitaciones sanitarias, sus excelentes resultados hicieron que terminaran formulándose como Proyectos de Innovación y Mejora Docente. De este modo, durante el curso 2021-2022 se llevó a cabo el Proyecto “Nuevas herramientas para la enseñanza en Historia del Arte: el uso de pódcast” (ID2021/016) (Escorial Esgueva *et al.*, 2022, p. 68; 2023, pp. 211-225) y, en el curso 2022-2023 el titulado “Pódcast y museos: una herramienta digital al servicio de la Historia del Arte” (ID2022/020), ambos financiados por la Universidad de Salamanca. Durante este tiempo, ambos proyectos han supuesto la implantación del pódcast como una herramienta educativa en un total de trece asignaturas, tanto troncales como obligatorias y optativas, distribuidas a lo largo de los cuatro cursos de la titulación.

## 2. OBJETIVOS

El fomento de las nuevas tecnologías y su implantación dentro del aula han sido los objetivos fundamentales de ambos Proyectos de Innovación y Mejora Docente, entendidos dentro en un contexto en el que la divulgación y la creación de contenidos se encuentran en permanente transformación y al que la enseñanza académica debe dar respuesta (Ituño Aguirre, Portillo Blanco y Velado Eguisquiza, 2023). Además, en una disciplina como la Historia del Arte, en la que la difusión de sus contenidos ocupa un lugar clave entre las tendencias de consumo cultural, resulta indispensable formar a los estudiantes en el buen uso de herramientas digitales como el pódcast, con el fin de mantener el rigor científico y la exigencia académica inherentes a cualquier material divulgativo de carácter análogo.

La utilización del pódcast pretende, a su vez, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y poner en marcha propuestas que permitan generar experiencias entre los alumnos, acercándose a los objetos de estudio desde un punto de vista dinámico y utilizando destrezas que no pueden emplear en otro tipo de trabajos (Quintana Guerrero, Parra Duque y Riaño Peña, 2017, pp. 81-100; Jiménez Mariscal y Luque Rojas, 2022; Navarro Gómez *et al.*, 2022, pp. 494-512). Además, la puesta en práctica de actividades de carácter colectivo y el fomento del aprendizaje cooperativo, pretenden incentivar el interés por el patrimonio cultural entre los estudiantes, presentándoles, al mismo tiempo, las múltiples posibilidades que estas herramientas pueden tener en el plano profesional. Cada una de las asignaturas en las que se ha implantado este proyecto ha buscado alcanzar, a su vez, los objetivos descritos en las guías académicas de cada una de ellas, complementando los contenidos y el resto de actividades previstas en el plan docente. De este modo, también se ha pretendido coordinar la docencia de las diferentes materias, promoviendo la colaboración y cooperación entre el profesorado.

Por otro lado, la implantación de actividades que se aproximen a los intereses de consumo cultural del alumnado favorece que este colectivo preste una mayor atención a los contenidos y al proceso de realización de los trabajos. De hecho, según las encuestas realizadas a los estudiantes, un 87,4 % declaró que la realización de pódcast le había ayudado en el proceso de aprendizaje y en la asimilación de conocimientos de cada una de las asignaturas. Además, un 42 % del alumnado expresó consumir pódcast de temática cultural, como *Acontece que no es poco* (Cadena Ser) o *Arte Compacto* (Radio 5). Estos datos evidencian que la aplicación de recursos digitales contribuye notablemente a la implantación de modelos de divulgación que gozan de una amplia acogida por parte de la sociedad española (Alonso-López y Terol-Bolinches, 2020, pp. 271-284).

### 3. METODOLOGÍA

El Espacio Europeo de Educación Superior sitúa el uso de herramientas digitales como uno de sus objetivos prioritarios, por lo que este tipo de recursos deben estar al alcance del alumnado y este debe familiarizarse con su uso durante su periodo formativo (Salcines Talledo, 2012). El empleo del pódcast en el ámbito educativo ofrece numerosas posibilidades gracias a las características intrínsecas de esta herramienta digital, pues su contenido puede ser escuchado en cualquier momento y lugar (Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010, pp. 125-139).

De este modo, es fácilmente aplicable como elemento articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite desarrollar en el alumnado diferentes competencias y destrezas que contribuyan positivamente a su formación académica y su posterior desempeño profesional (Ramos García y Caurcel Cara, 2011, pp. 151-162; Piñeiro Otero, 2011, pp. 27-49; Méndez Casanova *et al.*, 2013; González Cavero, 2018, pp. 71-75). Además, se trata de un recurso muy utilizado en la creación de contenido y la difusión del conocimiento (Checa García, 2016, pp. 207-217), especialmente en el ámbito de la Historia del Arte, lo cual tiene también aspectos que deben ser atendidos en el proceso formativo del alumnado (Fernández García y García Cuetos, 2021, pp. 51-62; Contreras García y Fernández Paradas, 2022, pp. 318-330).

Tomando como base estos principios, el Proyecto desarrollado en la Universidad de Salamanca ha pretendido contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que se potenciaba el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el fomento del trabajo cooperativo del alumnado (Guiza Ezkauriatza *et al.*, 2016, pp. 614-621; Martín Nieto, 2019, pp. 73-82; Fernández García, 2020, pp. 831-836; Martín Nieto y García Lázaro, 2020, pp. 47-58). En este sentido, se ha buscado combinar la asimilación de conocimientos con el desarrollo de destrezas y la adquisición de habilidades (Erkizia Martikorena, 2020, pp. 291-304; Fernández García, 2020, pp. 831-836) además de potenciar el aprendizaje individual de cada estudiante y sus aptitudes personales dentro del grupo para alcanzar objetivos comunes (Molero García, 2011, pp. 165-172).

El alumnado debía enfrentarse a la elaboración de un tipo de trabajo en el que la síntesis del contenido ocupa un papel destacado, pues debe ser capaz de adaptar la información recogida en la bibliografía consultada a la extensión temporal del pódcast, que en ningún caso debía superar los 5 minutos de duración. La construcción de un discurso claro y conciso, además del desarrollo de destrezas creativas, pretenden dar como resultado un producto ameno y atractivo en el que, no se obvie su calidad académica.

### 4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En primer lugar, para poder llevar a cabo el Proyecto, cada uno de los profesores implicados en el mismo expusieron a los estudiantes las instrucciones que deberían seguir para poder elaborar los pódcast en cada una de sus asignaturas. En esta presentación se explicaron los pasos que deberían seguir en su realización, facilitando tutoriales o bibliografía para poder llevarlos a cabo de forma satisfactoria, quedando a su disposición para resolver cualquier duda que pudiera surgir durante su realización. En cualquier caso, la diferencia de contenidos y el distinto número de alumnos en cada una de las asignaturas ha exigido la adaptación del Proyecto a cada una de las materias para poder alcanzar los objetivos previstos.

El desarrollo del Proyecto consistiría, tras la elección de los diferentes objetos de estudio, en la realización de una revisión bibliográfica de los trabajos existentes sobre estos y, con la información que los estudiantes pudieran recopilar, elaborar un guion adaptado a las limitaciones temporales del formato

pódcast que, en este caso, se fijó en 5 minutos de duración. Una vez completados estos pasos, los miembros del grupo procederían a grabar su trabajo, empleando aplicaciones de carácter gratuito y uso sencillo e intuitivo como *Anchor*. Una vez completado el proceso, depositarían los trabajos en el buzón habilitado para este fin en *Studium*, plataforma virtual de la Universidad de Salamanca.

A continuación, se llevaría a cabo la puesta en común de los pódcast, tanto en las visitas de campo previstas a diferentes museos como en las clases prácticas, en función del plan previsto en cada una de las materias. En el primer caso, alumnos y docentes visitaron los distintos espacios museísticos provistos con sus respectivos dispositivos móviles para escuchar los trabajos al tiempo que podían ver las obras analizadas por los estudiantes. Por otro lado, se depositó un documento con los enlaces a todos los trabajos en la plataforma *Studium*, para que pudieran ser escuchados en cualquier momento.

En cuanto a su evaluación, antes del inicio de la actividad se diseñaron unos criterios específicos con los que poder valorar los trabajos que realizarían los alumnos y, a través del empleo de rúbricas, se pretendía atender a todos los factores que podrían influir en la calificación. Además, en algunos casos se planteó la posibilidad de que los propios estudiantes pudieran valorar los trabajos de sus compañeros completando unos cuestionarios creados para este efecto.

Finalizada la asignatura se enviaron encuestas de satisfacción a los estudiantes para que expusieran su valoración sobre el Proyecto, con la intención de detectar posibles mejoras en el futuro. Los resultados obtenidos avalan la experiencia, pues un 92,6 % del alumnado valoró positivamente el empleo del pódcast como herramienta de aprendizaje y un 87,4 % consideró que, a través de ellos, había podido mejorar su conocimiento de la asignatura.

Su puesta en marcha en materias diferentes, distribuidas en los cuatro cursos en los que se desarrolla la titulación y con un número de alumnos muy variable, hizo que la implementación del proyecto tuviera en cuenta cada uno de estos aspectos para que su desarrollo pudiera ser parejo a la asimilación de los contenidos de cada una de las materias. Así, en asignaturas obligatorias como *Introducción a la Historia del Arte II*, *Historia del Arte en España I (Antiguo y Medieval)*, *Historia del Arte Moderno I (Renacimiento)*, o las optativas *Arte y Arquitectura del Tardogótico Español*, *Arte Precolombino* y *Arte Hispanoamericano*, el proyecto se planteó como un trabajo previo a las prácticas de campo financiadas por la Universidad de Salamanca, consistentes en la visita y estudio de los fondos del Museo Arqueológico Nacional, el Museo de América, el Museo Nacional del Prado y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza de Madrid. Los estudiantes, organizados en grupos de dos o tres personas, elaboraron pódcast de 5 minutos de duración que se incorporaron a *Spotify*, con el fin de que pudieran ser escuchados por el resto de compañeros mientras visitaban los museos.

En otras asignaturas se buscó acercar al alumnado a los recursos patrimoniales que tienen en su entorno más cercano. De este modo, en *Gestión del Patrimonio Histórico Artístico*, los trabajos se integraron dentro de los contenidos de la asignatura, con el fin de poner en práctica la elaboración de materiales didácticos o divulgativos sobre el patrimonio de la ciudad de Salamanca, a través del sugerente título de “Salamanca, museo al aire libre”. A través de estos trabajos, el alumnado pudo desarrollar de forma autónoma una aproximación al espacio urbano de la ciudad en la que viven y analizar su devenir histórico a través de la puesta en valor de sus elementos patrimoniales más representativos.

En otros casos se buscó complementar los contenidos de las asignaturas, profundizando en aspectos concretos, como sucedió en *Historia de las Artes Aplicadas*, o empleándolo como medio de aprendizaje y reflexión sobre la material, ejemplificado en *Metodología de la Historia del Arte*, en la que, a través de trabajos grupales, se elaboró una sugestiva puesta en común de los diferentes métodos y enfoques estudiados a lo largo del curso, logrando, de este modo, una herramienta de gran interés para la asimilación de los contenidos. Por su parte, en *Coleccionismo y Mercado del Arte y Pintura del siglo*

XIX se optó por conformar un museo ideal en el que estuvieran condensados los contenidos de la asignatura y que fuera representativo de cada uno de los aspectos tratados en la materia.

Todo ello, unido a los excelentes resultados y el elevado interés que el alumnado ha mostrado por esta propuesta, permite avalar el interés del Proyecto que, en líneas generales, ha alcanzado los objetivos previstos. El alumnado ha resuelto los trabajos encomendados con la exigencia académica requerida, adaptándose a los requisitos técnicos, contribuyendo personalmente al desarrollo de clases prácticas y visitas de campo. Además, las encuestas de satisfacción realizadas a los estudiantes permiten confirmar el éxito de esta herramienta digital como recurso didáctico.

## 5. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Podemos concluir, por tanto, que el Proyecto desarrollado ha puesto de manifiesto las ventajas del pódcast como una herramienta útil que puede ser implementada entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje del ámbito universitario. Su puesta en práctica en el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca ha permitido fomentar el trabajo cooperativo del alumnado y potenciar los beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta experiencia confirma la necesidad de incluir nuevas herramientas digitales en la enseñanza académica y contribuir de este modo a la innovación educativa del sector universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-López, N. y Terol-Bolínches, R. (2020): «El pódcast académico: nuevas herramientas para dar visibilidad a la divulgación académica», en F. J. Herrero Gutiérrez, J. Segarra-Saavedra y T. Hidalgo Marí (coords.), *La narrativa audiovisual: del concepto a la alfabetización mediática*, Fragua, Madrid, pp. 271-284.
- Amoedo Casais, A., Moreno Moreno, E. y Martínez-Costa-Pérez, María del Pilar (2022): «Oferta y consumo de pódcast en los medios digitales», *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, 7, pp. 213-230.
- Caballero Escusol, A. (2022): «Consumo de pódcast en España. Estado de la cuestión a nivel global y particularidades del caso español», en J. Bustos Díaz, M.ª J. Ruiz Muñoz y E. Simancas González (eds.), *Estudios sobre contenidos, plataformas y usuarios en el ámbito de la educación*, Fragua, Madrid, pp. 349-362.
- Checa García, F. (2016): «Pódcast and wikis as generation and management tools of knowledge», *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 49, pp. 207-217.
- Contreras García, J. y Fernández Paradas, A. R. (2022): «La Historia del Arte en formato pódcast, una metodología de trabajo», en J. M.ª Romero Rodríguez, I. Aznar Díaz, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez (coords.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID 19*, Dykinson, Madrid, pp. 318-330.
- Erkizia Martikorena, A. (2020): «Aprendizaje basado en proyectos en Humanidades. Una experiencia en la enseñanza universitaria», en *Nuevas tendencias en investigación e innovación didáctica de la Historia. Patrimonio cultural y Memoria. Proyección educativa*, Universidad de Granada, Granada, pp. 291-304.
- Escorial Esgueva, J., Diéguez Melo, M., Álvarez Rodríguez, M.ª V., Muñoz Pérez, L. y Castro Santamaría, A. (2022): «Nuevas herramientas para la enseñanza universitaria en Historia del Arte: el uso de pódcast», en V. Martínez Peres y J. M. Antolí Martínez (coords.) y R. Roig Vila (dir.), *Actas. 1st International Congress: Education and Knowledge*, Octaedro, Madrid, p. 68.
- Escorial Esgueva, J., Diéguez Melo, M., Álvarez Rodríguez, M.ª V., Muñoz Pérez, L. y Castro Santamaría, A. (2023): «La utilización de pódcast en la enseñanza universitaria: una experiencia en el Grado en Historia del Arte de la Universidad de Salamanca», en M.ª T. del Olmo-Ibáñez, M.ª Villarrubia Zúñiga e I. Sánchez López (eds.), *Investigación interdisciplinar. Educación y construcción del conocimiento*, Tirant lo Blanch, Barcelona, pp. 211-225.

- Fernández García, N. (2020): «La clase invertida y el aprendizaje basado en proyectos: una experiencia innovadora en la asignatura de Museología y Museografía (Grado en Historia del Arte-Universidad de Oviedo)», en *Edunovatic 2020. Conference Proceedings. 5th Virtual International Conference of Education, Innovation and ITC*, Red de Investigación e Innovación Educativa, Madrid, pp. 831-836.
- Fernández García, N. y García Cuetos, M.<sup>a</sup> P. (2021): «Innovación docente en estudios de patrimonio: clase invertida y creación de contenidos multimedia en el Grado de Historia del Arte de la Universidad de Oviedo», *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 10, pp. 51-62.
- González Cavero, I. (2018): «La utilización de las TIC como recurso de enseñanza-aprendizaje para el conocimiento del patrimonio cultural en el Grado de Historia del Arte», en M.<sup>a</sup> del C. Ortega Navas, M.<sup>a</sup> Ángeles López González y P. Amor Hernández, *Innovación educativa en la era digital. Libro de actas*, UNED, Madrid, pp. 71-75.
- Guiza Ezkauriatza, M., Rivera Castellón, R. E., Lamadrid, L. y Aguilar Salinas, W. E. (2016): «Pódcast educativo como herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje: un estudio de caso universitario», en R. Roig Vila (coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Madrid, pp. 614-621.
- Ituño Aguirre, L., Portillo Blanco, A. y Velado Egusquiza, A. (2023): «El pódcast y la comprensión de contenidos académicos: un recurso metodológico innovador», en M. Orcasitas Vicandi y G. Roman Etxebarrieta (coords.), *Pedagogías lingüísticas y culturales sostenibles en contextos educativos*, Graó, Madrid.
- Jiménez Mariscal, L. M.<sup>a</sup> y Luque Rojas, M.<sup>a</sup> J. (2022): «Pódcast como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior», en E. A. Aveleyra y M. Proyetti Martino (coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*, Octaedro, Madrid.
- Martín Nieto, R. (2019): «Uso educativo del pódcast como herramienta didáctica en las aulas universitarias», en C. Cáceres Taladriz, N. Esteban, M.<sup>a</sup> del C. Gálvez de la Cuesta y B. Rivas Rebaque (coords.), *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*, Dykinson, Madrid, 2019, pp. 73-82.
- Martín Nieto, R. y García Lázaro, D. (2020): «Potencialidad y uso del pódcast como recurso educativo en la educación superior», en A. Barceló Hernando y J. R. Sarmiento Guede (coords.), *El uso de las TIC en la Innovación Docente*, Dykinson, Madrid, pp. 47-58.
- Méndez Casanova, E. M.<sup>a</sup>, Pérez Chavarría, K. G., Hernández Cruz, E. y Vázquez Vincent, M. (2013): «El uso de pódcast, una alternativa pedagógica en la enseñanza», en *UNIVEST 2013. IV Congreso Internacional de Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*, Universitat de Girona, Girona.
- Molero García, J., «Aprendizaje cooperativo y enseñanza de la Historia», en M. Marín Rodríguez, A. B. Morales Simancas y D. Delgado Rivera (coords.), *VII Intercampus 2011. Libros de actas*, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, pp. 165-172.
- Navarro Gómez, N., Gutiérrez Ángel, N., Pérez Esteban, M.<sup>a</sup> D. y Trigueros Ramos, R. (2022): «El uso del pódcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario: una experiencia de innovación docente durante el confinamiento», en J. Cruz Ángeles (coord.), *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del coronavirus*, Dykinson, Madrid, pp. 494-512.
- Olmedo Salar, S., López Villafranca, P. y Muñoz Cámara, E. (2022): «Radiografía del universo sonoro en los estudiantes de comunicación en España: la aplicación del pódcast en el aula», *Revista Latina de Comunicación Social*, 80.
- Pedrero Esteban, L. M. (2023): «La consolidación del pódcast en España: parámetros para el reconocimiento de una nueva industria cultural», *Cuadernos de periodistas*, 46, pp. 39-50.
- Piñeiro Otero, T. (2011): «La utilización de los pódcast en la Universidad española: entre la institución y la enseñanza», *Hologramática*, XV, 4, pp. 27-49.
- Quintana Guerrero, B., Parra Duque, C. y Riaño Peña, J. P. (2017): «El pódcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios», *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, XV, 30, pp. 81-100.
- Ramos García, A. M.<sup>a</sup> y Caurcel Cara, M.<sup>a</sup> J. (2011): «Los pódcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Universidad», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, pp. 151-162.
- Salcines Talledo, I. (2012), «El Espacio Europeo de Educación Superior: nuevos estilos de aprendizaje requieren nuevos estilos de enseñanza», en F. Guerra López, R. García-Ruiz, N. González-Fernández, P. Renés Arellano

y A. Castro Zubizarreta (coords.), *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*, Universidad de Cantabria, Santander.

Solano Fernández, I. M.<sup>a</sup> y Sánchez Vera, M.<sup>a</sup> del M. (2010): «Aprendiendo en cualquier lugar: el pódcast educativo», *Pixel-Bit. Revista de medios y comunicación*, 36, pp. 125-139.

# EL COFRE DE LA PREHISTORIA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL CAMPO DE APRENDIZAJE DE LA NOGUERA EN COLABORACIÓN CON EL GEOPARC ORÍGENS UNESCO

---

ANTONI BARDAVIO NOVI

*Camp d'Aprenentatge de la Noguera. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya*

SÒNIA MAÑÉ OROZCO

*Camp d'Aprenentatge de la Noguera. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los Campos de Aprendizaje (a partir de ahora CdA), son Servicios Educativos de Soporte Curricular del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya<sup>5</sup>. Hay un total de 21 CdA repartidos por todo el territorio catalán, en lugares de especial relevancia por sus características como entornos naturales o históricos.

El Campo de Aprendizaje de la Noguera (a partir de ahora CdA de la Noguera)<sup>6</sup> en concreto, lleva a cabo propuestas educativas que se desarrollan como situaciones de aprendizaje insertas en el proyecto curricular del centro de educación primaria o secundaria que participa en las propuestas educativas diseñadas, que tienen como eje temático sobre el que pivotan la mayor parte de las actividades didácticas, la arqueología prehistórica.

El CdA de la Noguera tiene su sede en la localidad de Sant Llorenç de Montgai, en las primeras estribaciones del Prepirineo de Lleida. Sus tres espacios educativos principales, en los que se desarrollan casi la totalidad de actividades educativas, son el yacimiento neandertal de la Roca dels Bous, dos laboratorios y el Parque Arqueológico Didáctico, que cuenta con espacios de excavación simulada (uno de ellos específico para alumnado de educación infantil), la recreación de un campamento al aire libre del paleolítico superior (con un espacio de caza) y otra de una cabaña neolítica con diversos espacios para la realización de actividades de mantenimiento (elaboración de cerámica y horno de cocción al aire libre, zona de cultivo y molienda de trigo, horno de cocción de pan, silos de almacenaje excavados en el suelo y elaboración de herramientas y ornamentos por pulimento).

Los centros educativos pueden solicitar llevar a cabo salidas de un día o estancias de dos a cinco días (un albergue municipal está a disposición de los centros participantes).

La escuela o instituto que consigue plaza se compromete a llevar a cabo una inclusión curricular de aquello que trabaja su alumnado en el CdA. Esto conlleva diferentes compromisos, entre ellos la participación a inicio de curso en una jornada de formación donde se explica cómo llevar a cabo esta inserción en el currículum a partir del desarrollo de tres momentos:

- Momento 1: Comunicación con los centros. Determinar la tipología de actividades que se llevarán a cabo, en relación con los objetivos marcados desde el centro educativo.
- Momento 2: Implementación de la salida o estancia. Participación activa de los docentes participantes con sus grupos en las actividades desplegadas. Consolidación de competencias específicas marcadas como objetivo.

---

<sup>5</sup> <https://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sesc/cda/queson/>

<sup>6</sup> <https://serveiseducatiu.xtec.cat/cda-noguera/>

- Momento 3: Aplicación de saberes conseguidos y divulgación de éstos al entorno escolar (alumnado de otros niveles, familias, vecinos, ...).

Teniendo en cuenta el carácter de servicio educativo de soporte curricular a los centros que tienen los Campos de Aprendizaje, éstos desarrollan proyectos compartidos, tanto directamente con escuelas o institutos, como con otras instituciones educativas o culturales que promuevan propuestas educativas vinculadas al eje temático desarrollado en el CdA, en el caso del CdA de la Noguera la didáctica Arqueología y la Prehistoria. Es en este marco en el que se desarrolló la propuesta que denominamos *El cofre de la Prehistoria*.

## 2. ANTECEDENTES

El curso 2022/2023 se iniciaron los primeros contactos de colaboración entre el CdA de la Noguera y el Geoparc Orígens-Unesco<sup>7</sup>, ubicado en los Pirineos de Lleida. Es un territorio de gran riqueza geológica, que forma parte de la Red Mundial de Geoparques de la UNESCO desde el 17 de abril de 2018. Sus 2.040 kilómetros cuadrados de superficie incluyen un total de 19 municipios, ubicados en las comarcas del Pallars Jussà, Pallars Sobirà, la Noguera i Alt Urgell.

En los primeros contactos se planteó el tipo de colaboración que se podría establecer entre ambas instituciones, quedando claro que la aportación del CdA de la Noguera estaría relacionada con aspectos vinculados a la didáctica de la arqueología prehistórica.

En una de las reuniones de trabajo se comentó la demanda de algunos centros, de materiales didácticos que pudieran ser utilizados en clase relacionados con el tema de la Prehistoria. El debate nos condujo a darnos cuenta de que los materiales que pueden encontrarse en el mercado presentan objetos habitualmente alejados de la realidad del alumnado de las escuelas e institutos que se encuentran dentro de la zona del Geoparc Orígens. Es evidente que un material genérico sobre esta etapa de la Historia debe contar con ejemplos relevantes de diferentes lugares de la Península Ibérica. Pero este hecho, que por un lado es enriquecedor, comporta por otro lado el uso de representaciones no vinculadas a los orígenes concretos del territorio sentimental del alumnado, aquel que ha forjado sus identidades. Una Prehistoria alejada del territorio.

Este análisis nos llevó a ver la necesidad de crear un material tangible que tuviera vinculación directa con el territorio. Era la génesis del *Cofre de la Prehistoria*.

## 3. CONSTRUYENDO LA CIMENTACIÓN DE LA PROPUESTA. LA HISTORIA LOCAL Y LA DIDÁCTICA DEL OBJETO DENTRO DEL AULA

El planteamiento inicial de la propuesta fue el de crear un material pedagógico que tuviera como objeto de estudio el territorio local, buscar yacimientos arqueológicos dentro del territorio del Geoparc Orígens, o cercano a él. La razón principal fue encontrar explicación a la Prehistoria en el propio entorno del alumnado, convertir el entorno local en espacio de investigación, análisis e interpretación. Tal como define Prats (1996, p. 93), “La historia de lo local, los estudios del entorno permiten entre otras cosas partir de una observación de evidencias próximas, sitúa al alumnado en una posición adecuada para la investigación y,

---

<sup>7</sup> <https://www.geoparcorigens.cat/>

por lo tanto, en la línea del aprendizaje por descubrimiento”. El aprendizaje por descubrimiento se presenta, así, como una lectura del pasado en un presente vivido (Bardavio y González, 2003, p. 25). Un entorno impregnado de Historia favorece la sensibilización del alumnado ante esta disciplina, mostrándole el lugar que tiene el pasado en la vida actual.

Por otra parte, el material didáctico debía estar compuesto, básicamente, de recreaciones de objetos encontrados en los yacimientos arqueológicos del territorio, en la línea de lo que Tapia y Arias (2021, p. 45) afirmaban al decir que la selección de los objetos como base de análisis se debe a la potencialidad que estos poseen a la hora de introducir las habilidades de pensamiento histórico en edades tempranas. La coincidencia con esta aseveración daba relevancia al uso de fuentes materiales en la propuesta. Tal como escriben Bardavio y Mañé (2015, p. 29), “la enseñanza de la Historia presenta una dificultad clave con respecto a otras disciplinas y ciencias en el marco de la educación obligatoria: no podemos llevarla a clase para ser observada y analizada en el laboratorio”. Es por esto por lo que existe una forma que resulta óptima: preguntando a las fuentes, especialmente las fuentes materiales. En una época en la que se ha sublimado el uso de herramientas digitales, el uso de recursos educativos tangibles, que pudieran ser “tocados” durante la indagación, nos parecía especialmente motivador.

El estudio de los objetos permite poner de manifiesto los recursos tecnológicos, las formas de vida e incluso aspectos del mundo simbólico y comunicacional de aquellas personas y sociedades que los crearon y utilizaron. Además, y desde la perspectiva de la psicología de la educación, el acercamiento estructurado y analítico del alumnado a los objetos permite desarrollar tanto el pensamiento inductivo, como el hipotético deductivo.

Por último, acercar el alumnado a la Historia desde el ámbito local, tiene también como objetivo hacerlos conscientes de la necesidad de proteger el patrimonio como bien común, creador de identidades compartidas que debemos conservar para las futuras generaciones.

#### 4. YACIMIENTOS Y OBJETOS ARQUEOLÓGICOS ESCOGIDOS

Se escogieron una serie de yacimientos arqueológicos dentro o adyacentes al territorio del Geoparc Orígens que permitieran, cronológicamente, identificar los diferentes periodos de la Prehistoria, desde el paleolítico hasta la Edad del Bronce.

TABLA 1. Detalle de los objetos recreados.

| YACIMIENTO                       | LOCALIZACIÓN     | OBJETO SELECCIONADO                                | PERIODO         |
|----------------------------------|------------------|--|-----------------|
| Cova dels Muricecs               | Llimiana         | Hacha de bronce                                    | Edad del Bronce |
| Cova de les Llenes               | Conca de Dalt    | Bifaz de cuarcita                                  | Paleolítico     |
| Cova del Parco                   | Alòs de Balaguer | Aguja de hueso                                     | Paleolítico     |
| Espai transmissor dels megàlits. | Seró             | Botón de hueso                                     | Neolítico       |
| Cova del Tabac                   | Camarasa         | Pinturas rupestres                                 | Neolítico       |
| Dolmen Sòls de Riu               | Baronia de Rialb | Hacha de piedra pulida<br>Punta de flecha de sílex | Calcolítico     |
| Cova Gran                        | Santa Linya      | Gravado sobre piedra                               | Paleolítico     |

|                             |                         |                               |                 |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------------------|-----------------|
| Mines Prehistòriques.       | Gavà                    | Venus                         | Neolítico       |
| Forat de la Tuta            | Riner                   | Quesera                       | Edad del Bronce |
| Roca dels Bous              | Sant Llorenç de Montgai | Cuchillo denticulado de sílex | Paleolítico     |
| El Pla de la Guineu         | Gerri de la Sal         | Jarrón                        | Edad del Bronce |
| Cova del Montanissell       | Coll de Nargó           | Pulsera de bronce             | Edad del Bronce |
| Dolmen de la Casa Encantada | Senterada               | Cuenta de collar de esteatita | Edad del Bronce |

En el momento de la elección, se escogieron para recrear aquellos artefactos arqueológicos que permitieran investigar diferentes aspectos de la vida cotidiana de la Prehistoria. Se determinaron arqueológicamente a partir de su morfología, ubicación o tipología del yacimiento:

- Hacha de bronce y cuenta de collar: Ritual funerario.
- Bifaz de cuarcita: Descuartizamiento de animales.
- Aguja de hueso: Coser / ornamentarse / mantenimiento del grupo.
- Botón de hueso: Vestir / ornamento.
- Pinturas rupestres: Comunicación / pensamiento simbólico.
- Hacha de piedra pulida: Deforestación / trabajo de la madera.
- Punta de flecha de sílex: Caza.
- Gravado sobre piedra: Comunicación / pensamiento simbólico.
- Venus: Pensamiento simbólico.
- Pulsera de bronce: Ornamentación / ritual funerario.
- Quesera: Alimentación / mantenimiento del grupo.
- Cuchillo de sílex: Cortar / alimentación / elaboración de útiles.
- Jarrón: Alimentación / elaboración de sal.
- Cuenta de esteatita: Ornamentación / ritual funerario.

## 5. CONTENIDO DEL *COFRE*

El *Cofre* didáctico contiene los siguientes elementos:

- Una guía para los docentes, que incluye el desarrollo competencial de la propuesta para ciclo superior de educación primaria y para 1.º de ESO.
- Mapa del *Geoparc Orígens* y de su zona de influencia, indicando la ubicación de los yacimientos arqueológicos seleccionados.
- Una ficha con la fotografía de cada uno de los objetos arqueológicos reales escogidos y al lado

la fotografía del objeto recreado<sup>8</sup> señalando; su nombre, su función, donde se ha encontrado y si es visitable, tanto el yacimiento arqueológico como el museo donde se puede ver el objeto real, si es que lo tienen en exposición.

- La ficha de trabajo del alumnado, estructurada de manera específica para cada objeto.
- Los objetos recreados, protegidos dentro de cajas de cartón de tamaño similar al de cada objeto. Dentro de la caja también se encuentra una pequeña piel sobre la cual el grupo de trabajo deja cada objeto encima de su mesa.

## 6. FILOSOFÍA DE LA PROPUESTA

Este material didáctico está diseñado con la intención de acercar el alumnado de ciclo superior de educación primaria y de 1º de educación secundaria obligatoria, a la vida cotidiana de la Prehistoria a partir de réplicas de artefactos arqueológicos localizados dentro del territorio del *Geoparc Orígens Unesco* y su zona de influencia.

Explica Joan Santacana (2018); “los estudios de Historia local suelen ser muy útiles para la formación de estudiantes; es una buena fórmula para introducirles en el método de análisis. Además, es una magnífica ocasión para conocer el medio que nos rodea. Los estudios de Historia local obligan a manejar muchas técnicas de investigación y son susceptibles de adaptar a todas las edades”. La propuesta *El Cofre de la Prehistoria* parte de la premisa de acercar la Historia al entorno local del alumnado, haciéndoles conscientes de la necesidad de proteger el patrimonio del pasado como bien común.

Los objetos recuperados durante los trabajos de excavación tienen un protagonismo excepcional en la interpretación de los yacimientos. Estos objetos nos permiten trabajar, en su transposición didáctica, diferentes aspectos de la vida en la Prehistoria, poniendo especial atención a los trabajos vinculados a las mujeres y a menudo obviados del discurso histórico. Además de dar información sobre la cronología de un yacimiento, los objetos arqueológicos transmiten información adicional de gran importancia sobre la vida de nuestros antepasados (como comían, como se vestían, como se divertían, cuáles eran sus rituales simbólicos, ...). La presencia de estos objetos permite también tener representados prácticamente todos los periodos que abarca la Prehistoria en esta zona de Cataluña: Paleolítico Medio, Paleolítico Superior, Neolítico, Calcolítico y Edad del Bronce.

## 7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Durante la sesión práctica, el alumnado adquiere las bases para describir los materiales arqueológicos. Una actividad que permite el desarrollo del pensamiento inductivo propio de la indagación, que presenta las siguientes fases; observación, análisis, descripción argumentada y divulgación de resultados.

Realizan, por parejas, el análisis de un objeto arqueológico que se les ha asignado, del cual obtienen información que les sirve para comprender su uso y función en la Prehistoria. Para guiar el proceso se les propone una ficha de trabajo organizada en siete apartados; espacio para dibujar la pieza, medidas, aspecto, diseño, fabricación, función y valor.

---

<sup>8</sup> Los materiales reproducidos no son réplicas exactas de los objetos encontrados en las excavaciones de los yacimientos seleccionados, sino que son parecidos y permiten al alumnado visualizarlos, tocarlos y extraer información histórica.

Los ítems que desarrollar en cada apartado son:

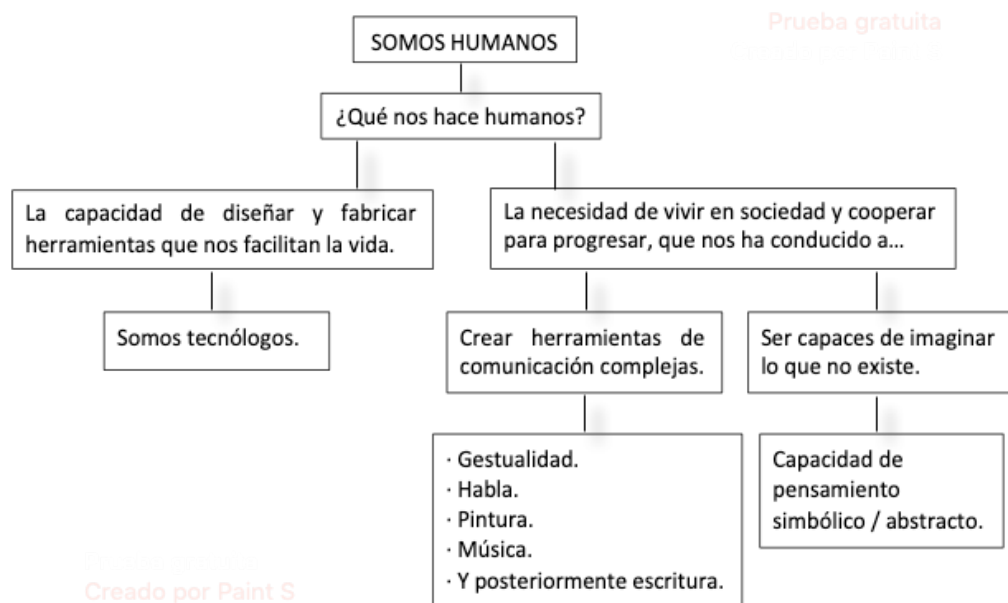
- Espacio de dibujo: dibujar el objeto fuerza a una primera observación detallada del objeto, que permite contemplar detalles no apreciables a simple vista.
- Medidas: se propone tomar medidas de largo y ancho, determinando posibles diferencias de espesores en la pieza. Aquí se objetiva el análisis morfométrico de la pieza.
- Aspecto de la pieza: en este apartado se analizan datos morfológicos relativos al color, textura, estado (completo o fragmentado) y materia o materias primas de fabricación.
- Diseño: este apartado inicia el análisis subjetivo del objeto que va desde la apelación al gusto del propio alumno a la reflexión sobre si su fabricación estuvo determinada para gustar o simplemente tenía un objetivo funcional.
- Fabricación: el análisis del objeto en este apartado promueve la elaboración de hipótesis sobre su fabricación.
- Función: aquí se sugiere un acercamiento a la posible utilidad del objeto, añadiendo la perspectiva de género al forzar al alumnado a plantear de manera argumentada quien lo debía utilizar; hombre, mujeres o ambos. También se plantea la perduración en el tiempo de objetos parecidos al analizado para trabajar la continuidad y el cambio.
- Valor: este último apartado se dirige a potenciar la capacidad de evaluar el objeto estudiado, plantear su posible valor social en el momento de ser empleado y el valor social que tiene en la actualidad. Este aspecto se vincula a la necesidad de proteger el patrimonio.

La disposición del objeto, encima de una piel (que le sirve de protección) sobre la mesa, permite el contacto directo tanto visual como manipulativo necesario para un acercamiento sensorial en su proceso de investigación.

Una vez finalizada esta primera fase de trabajo en grupo pequeño, se pasa a comunicar los resultados obtenidos al resto de compañeras y compañeros del grupo clase. Esta presentación, que sirve de evaluación entre iguales, potencia la oralidad (expresión oral) potenciando la elaboración de una producción oral razonada y correcta, la escucha activa y la comprensión oral.

Finaliza la actividad poniendo en relación aquello que se ha aprendido de los objetos, con aquello que nos caracteriza a los seres humanos desde la Prehistoria. Planteando el objetivo de percibir como en los primeros momentos de la humanidad, es decir en la Prehistoria, podemos encontrar explicación a todo aquello que nos hace humanos en la actualidad.

TABLA 2. Esquema base para el desarrollo de las actividades didácticas en el CdA de la Noguera.



Además, en esta caracterización de la especie humana, toma especial relevancia la vinculación de los humanos con el entorno en el cual han vivido. Este aspecto es especialmente significativo para chicas y chicos que viven en un territorio (el Prepirineo y Pirineo) con poca población, alejado de grandes urbes y, por lo tanto, de servicios diversos, lo cual puede generar cierta desafección y desarraigo.

Esta propuesta didáctica está pensada para desarrollarse en dos horas. En un primer momento en grupo pequeño de pareja y finalmente la puesta en grupo vinculando los resultados de los resultados conseguidos por todos los grupos para comprender el objetivo inicial señalado; “¿qué nos hace humanos?”.

## 8. PRESENTACIÓN A LOS DOCENTES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS

El 28 de noviembre de 2023 se hacía la presentación a los docentes de las escuelas de las comarcas que forman parte del territorio *Geoparc*, de la propuesta didáctica el *Cofre de la Prehistoria*. Dada la extensión territorial se hizo una presentación mixta presencial y virtual, en la cual también participaron estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida. Para la realización de este acontecimiento se contó con la colaboración del *Museu de La Noguera* de Balaguer, espacio en la que se llevó a cabo la presentación. Toda la gestión en la comunicación a los centros escolares corrió a cargo del Centro de Recursos Pedagógicos<sup>9</sup> de la Noguera, que se integraba de esta manera al proyecto. Más allá de la presentación teórica, los docentes participantes llevaron a cabo la actividad, experimentando las características del material educativo.

<sup>9</sup> Los Centros de recursos Pedagógicos (CRP), son servicios educativos del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya cuyo objetivo es, entre otros, potenciar la formación permanente de los docentes de una zona educativa determinada.

**FIGURA 1.** Grupo de docentes experimentando el Cofre en su presentación



Fuente: fotografía de los autores.

Todo estaba a punto para iniciar la cesión del Cofre a los centros que lo quisieran utilizar a partir del mes de enero de 2024.

**FIGURA 2.** Post de Instagram de la Escuela Àngel Guimerà (Balaguer), de los primeros centros en experimentar esta propuesta didáctica (marzo, 2024).



## 9. UN MODELO EDUCATIVO QUE EXPANDIR

La combinación de indagación en entornos locales y arqueología en las aulas da como resultado educativo un aprendizaje motivador y una metodología didáctica que potencian la adquisición de competencias.

Uno de los apartados de la Guía de los docentes del material didáctico, señala las aportaciones del *Cofre de la Prehistoria* al currículum desarrollado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, a partir de las aportaciones de la LOMLOE. En concreto, los aspectos curriculares vinculados a la propuesta son:

- En relación con las competencias específicas del currículum de ciclo superior de educación primaria.
  - Analizar las características de diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, a fin de reconocer el valor del patrimonio cultural y emprender acciones para un uso responsable, su conservación y mejora.
  - Observar, detectar, comprender e interpretar cambios y continuidades del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión de distintos momentos históricos, culturales, sociales donde las sociedades se desarrollan.
- En cuanto a los saberes a desarrollar en el ciclo superior de primaria:
  - Iniciación a la actividad científica:
    - Selección de técnicas de indagación (observaciones, identificación y clasificación, formulación de preguntas y predicciones, planificación y realización de experimentos e investigaciones, búsqueda de patrones, creación de modelos, búsqueda de información y datos.
    - Construcción y uso del vocabulario científico relacionado con las distintas investigaciones y temáticas estudiadas.
- En relación con las competencias específicas del currículum de educación secundaria obligatoria:
  - Interpretar los cambios y continuidades de los procesos históricos, mediante la realización de proyectos de investigación y el uso de fuentes primarias y secundarias.
  - Identificar los fundamentos que sostienen las identidades personales y colectivas desde una perspectiva intercultural, respetando los sentimientos de pertenencia, valorando las diversas manifestaciones culturales y artísticas y el patrimonio material para contribuir a la cohesión social ya los valores que emanan de una ciudadanía europea responsable y solidaria.
- En cuanto a los saberes a desarrollar en educación secundaria obligatoria:
  - Sociedades y territorios Métodos de las ciencias sociales.
    - Investigación y metodologías para la construcción del conocimiento de las ciencias sociales. Identificación y uso de las fuentes históricas, arqueológicas y geográficas y su valoración como patrimonio colectivo.

- Cronología y tiempo histórico. Construcción e interpretación de líneas del tiempo.
- Origen de la humanidad.
- Análisis multidisciplinar del origen del ser humano y del surgimiento de las primeras formas de organización social.

## 10. CONCLUSIÓN

Pensamos pues, para concluir, que la propuesta educativa que hemos mostrado puede servir de modelo a otras propuestas que puedan llevarse a cabo en cualquier comarca o localidad.

Queda así demostrado que la Historia la encontramos donde vivimos, no solamente en lugares alejados y exóticos, como a menudo puede interpretarse en las lecturas de algunos libros de texto.

## BIBLIOGRAFÍA

Bardavio, A. y Mañé, S. (2015). Tocando la prehistoria. *Aula de Innovación Educativa*, 240. Editorial Graó. pp. 28-32.

Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE UB / Ed. Horsori.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. *Decret 175/2022, de 27 de setembre,*

*d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Coneixement del medi natural, social i cultural.* <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/primaria/curriculum-175-2022/Coneixement-del-Medi-Natural-Social-i-Cultural.pdf>. Consultada el 23 de julio de 2024.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Ciències socials: geografia i història.* <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum-175-2022/Ciències-Socials.-Geografia-i-Historia.pdf>. Consultada el 23 de julio de 2024.

Prats, J. (19096). El estudio de la historia local como opción didáctica, ¿destruir o explicar la historia? *Iber*, 8. Editorial Graó. pp. 83-105.

Santacana, J. (2018). La Historia local como instrumento didáctico. *Blog Didàctica del patrimoni cultural*. Publicado el 1 de abril de 2018. Consultado el 23 de julio de 2024.

Tapia, F. y Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasiexperimental. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. Vol. 14, 28. pp. 44-56.

# EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL MEDIO RURAL. LAS RUINAS DEL MONASTERIO DE LA ARMEDILLA Y SU PROYECTO CULTURAL

---

MARTA VICENTE Y CONSUELO ESCRIBANO

*Asociación de Amigos del Monasterio de la Armedilla*

**FIGURA 1.** Visitas escolares. Proyecto Cultural del Monasterio de la Armedilla, 2019.



El lugar de la Armedilla, despoblado desamortizado, convertido en cantera, abandonado y actualmente revisado y declarado Bien de Interés Cultural, ha sido un elemento articulador del territorio, la economía, religiosidad popular e integración social desde época remota. De su importancia histórica dan cuenta las crónicas, pleitos, proyectos, encargos, actas y capítulo, cuentas de particulares, archivos y un vínculo territorial aglutinador en la comarca. En la actualidad estas ruinas, situadas en el sureste de la provincia de Valladolid, constituyen un singular elemento del patrimonio cultural y aglutinan un proyecto de gestión integral liderado por la sociedad civil organizada, la Asociación de Amigos del Monasterio de la Armedilla, y el ayuntamiento de Cogeces del Monte, en cuyo término municipal se localiza.

De su existencia como centro de culto mariano tenemos noticias ya desde el siglo XII<sup>1</sup>, lo que no es óbice para que entendamos como muy probable la existencia de un espacio o territorio sagrado en torno la cueva de la Armedilla y su fuente natural de agua desde época mucho más antigua, habiendo dado lugar a relatos legendarios. Este espacio sagrado enlaza leyendas, manifestaciones religiosas, creencias populares e intereses económicos y políticos de gran importancia para los pobladores a lo largo del tiempo llegando hasta el presente el interés suscitado en torno a este lugar.

La romería, instalada anualmente a partir de mediados de los años 80 del siglo XX en torno a la Virgen de la Armedilla, sin duda, ha sido un elemento aglutinador, eso si inicialmente de carácter religioso y ahora también lúdico y social, fundamentalmente para los vecinos de la localidad.

---

<sup>1</sup> AHN. Clero. Carpeta 3411, n.º 1 en Velasco Bayón, 1996, p. 89.

El objetivo de conseguir una proyección cultural y convertir el lugar en un centro de referencia patrimonial surge con los primeros trabajos de documentación archivística a partir de 2004, el estudio del lugar, la revisión historiográfica, la realización de varias campañas de excavación arqueológica –un control arqueológico en 1999 y una excavación en el claustro en 2007– y los primeros trabajos de fotogrametría. De entonces hasta la actualidad se ha ido generando un interés por su mejor y mayor conocimiento, necesidad de protección, conservación y gestión. Toda esta actividad se ha convertido, ya de forma definitiva en 2017, en el objetivo prioritario de más de 200 personas que trabajamos en la investigación, generación de análisis y diagnósticos, proyectos de restauración, divulgación, uso cultural y educación patrimonial.

Algunos hitos de importancia en todo este proceso han sido la inclusión de la Armedilla como yacimiento arqueológico desde 1987, su posterior declaración como BIC, en la categoría de Monumento, en 2007<sup>2</sup>, su inclusión entre los lugares arqueológicos visitables de Castilla y León<sup>3</sup>, la aparición en 2017 de la Asociación de Amigos del monasterio de la Armedilla, la publicación de su primera monografía en 2019<sup>4</sup>, las investigaciones arqueológicas realizadas entre 2018 y 2023 y la obra de consolidación de la iglesia jerónima del siglo XVI realizada entre 2022 y 2023.

La importancia de la arqueología y los arqueólogos en este proceso es incuestionable por su objetivo, el establecimiento de prioridades patrimoniales y la reversión social de todas las actuaciones para disfrute colectivo, siendo una línea clara el objetivo de establecer una conexión intelectual, emocional y de desarrollo<sup>5</sup>.

Este camino de 20 años, con un empujón en los últimos 7, se ha visto reflejado en un incremento de las actividades, de la inversión pública y de los mecenas para el mantenimiento y conservación de las estructuras existentes, así como el interés creciente por la calidad de la programación, del protagonismo social y el mantenimiento de la actividad a lo largo del tiempo.

El proyecto integral de gestión se basa en unos bienes del patrimonio cultural tangible e intangible, un medio natural notable y un colectivo social que se va cohesionando en torno a todo ello. El papel de la educación patrimonial es una parte imprescindible de las actuaciones propuestas dentro del proyecto integral de actuación junto a acciones cuyos ejes son, entre otros, la socialización, promoción y divulgación para dar a conocer este lugar, los valores culturales y naturales del monasterio y su entorno, así como transmitir y transferir el conocimiento de las intervenciones de investigación y restauración que se desarrollan en el lugar y contribuyen a su conocimiento, mantenimiento y usufructo social, todas, sin duda alguna, indispensables para garantizar su conservación, conocimiento y protección para legarlo a las próximas generaciones.

Esta línea de trabajo es permanente en la gestión de la Armedilla<sup>6</sup>. Parte de nuestra trayectoria profesional ha discurrido en torno a la arqueología, la puesta en valor de los yacimientos arqueológicos y la transferencia del conocimiento a la sociedad, por lo que somos muy conscientes de la importancia de dar a conocer los valores de este lugar para que la ciudadanía pueda estimarlo, involucrarse en su conservación y exigir su mantenimiento para disfrute responsable de esta y de las generaciones futuras.<sup>7</sup>

---

<sup>2</sup> BOCYL 11 de octubre de 2007.

<sup>3</sup> Escribano, C. y del Val, J., 2023.

<sup>4</sup> Escribano, C. y Losa, R. 2019a: La Armedilla. Historia de un Monasterio Jerónimo, Glyphos.

<sup>5</sup> Delibes de Castro, G. 2023.

<sup>6</sup> Pan Nacional de Educación Patrimonial, 2024.

<sup>7</sup> Del Val Recio, J. y Escribano Velasco, C., 2004, p. 13.

Este punto de partida, conocimiento y valoración, se sostiene sobre la base de que conocer permite valorar, que la gestión ha de ser sostenible, el patrimonio cultural y su valor deben suponer un beneficio para el individuo y para la comunidad, la formación en estos valores incluye el fomento de la capacidad crítica, es indispensable favorecer el intercambio cultural, patrimonial y social, debe ser un espacio inclusivo, en el que quepa lo diverso y se fomente lo común, un interés comunitario y se debe establecer y afianzar la conexión emocional e identitaria entre el colectivo social y el bien patrimonial

En estos momentos, unas doscientas personas conformamos una comunidad amalgamada en torno a intereses patrimoniales (culturales y naturales) y sociales comunes-, si bien lo componemos personas de muy diversa formación, origen, residencia, sexo, religión, edad. Todos somos protagonistas ya sea individualmente o como colectivo, dentro de este proyecto en la medida de nuestras posibilidades, aptitudes y disponibilidad, si bien vamos en la misma dirección en conjunto, para lo que se hace imprescindible valorar necesariamente la formación en los valores de los bienes del patrimonio cultural, esto es la necesidad de un conocimiento a través de la investigación, la imprescindible y prioritaria protección y conservación del lugar, su gestión sostenible y su uso responsable.

El proyecto ha ido conformándose sobre una línea de actividades que, poco a poco, han configurado la apuesta educativa. Para ello hemos generado iniciativas en las que se incluyen los contenidos patrimoniales dirigidos hacia todos los colectivos desde la guardería municipal y la educación infantil hasta los alumnos universitarios y máster en la enseñanza reglada, pasando por la generación de iniciativas dirigidas a cualquier ciudadano y/o colectivo social: talleres, exposiciones, señalización divulgativa, elaboración de recursos del entorno digital a través de aplicaciones en los dispositivos móviles y la realidad virtual y aumentada, que nos ofrecen nuevas posibilidades de mediación para el patrimonio cultural de la Arredilla que, no debemos olvidar, se encuentra incompleto y parcialmente arruinado, recreaciones lúdicas, visitas con acompañamiento, visitas teatralizadas, experimentación, elaboración de monografías y artículos, asistencia a congresos y jornadas, publicaciones científicas y divulgativas, etc.

La comunicación digital en algunas de las redes sociales mayoritarias, es una apuesta más en estas acciones de transferencia del conocimiento, pues somos conscientes de la importancia actual de estos entornos y de su enorme potencial educativo, sin descuidar, por supuesto, los medios tradicionales analógicos de televisión, radio y prensa.

Todo ello está encaminado a conseguir establecer un círculo de conexión retroalimentado entre el bien patrimonial, el colectivo humano y la educación patrimonial.

**FIGURA 2.** Scriptorium. Taller educativo de Letras capitales medievales, 2024.



La transferencia de los valores de la Armedilla y las iniciativas de Educación Patrimonial.

Reconocemos que al comienzo del proyecto, ante la limitación de datos, la inseguridad estructural y la falta de medios complementarios, solo podíamos habilitar la posibilidad de transmitir estos valores acompañando a los visitantes que llegaban a la Armedilla.

Las primeras acciones de visita pública contaban con un guion que ha ido acoplando e insertando datos de las investigaciones arqueológicas, archivísticas, fotográficas, etc., y que se ha ido diversificando, pero que responde básicamente a las premisas de la interpretación del patrimonio<sup>8</sup>, es decir, establecer la relación emocional con el lugar y la interacción con los visitantes, en un entorno seguro, por lo que era imprescindible fomentar la accesibilidad mediante el establecimiento de un itinerario perimetral a las “ruinas”.

El guion ordena los puntos esenciales de un discurso sencillo que tiene por objeto la presentación de la importancia de los hitos fundamentales de este espacio y la identificación y la transmisión de los valores del bien, dando cabida a la interacción a través de vivencias, recuerdos, emociones y opiniones, de modo que se enriquece el intercambio y se da cabida a la participación de la comunidad. Esta forma de acompañamiento de visitantes, amplía e innova sus recursos con los datos científicos obtenidos en las intervenciones arqueológicas realizadas. Claridad y veracidad condensan el significado y valor del lugar, el origen, hasta donde conocemos, el devenir histórico de este lugar sagrado con un lenguaje adecuado a las características de los diferentes colectivos.

Ha sido necesario complementar la información sobre aquellos espacios no visitables por razones de seguridad para las personas, dada la inestabilidad de la ruina, los bienes que fruto del expolio, la venta y otras razones, se custodian lejos, y para ofertar una transmisión de datos y valores cuando la visita se realiza por libre. En estos casos se ha optado por el diseño, elaboración y colocación de paneles informativos, la elaboración de una guía digital de la visita<sup>9</sup> y una app para smartphone<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Tilden, Freeman, 2011. La interpretación de nuestro Patrimonio, AIP.

<sup>9</sup> <https://patrimoniocultural.jcyl.es/web/jcyl/PatrimonioCultural/es/Plantilla100Detalle/1284421346260/Publicacion/1284921154657/Redaccion>

<sup>10</sup> <https://www.amigosarmedilla.com/el-monasterio/>

La Educación Patrimonial se completa con el diseño y realización de talleres, cuentacuentos y actividades experimentales. En relación con ello y ligado a celebraciones puntuales como ORIGEN, edición anual de un hito recreacionista, hemos llevado a cabo talleres de dibujo, creaciones en arcilla, decoración de azulejos, alfarería tradicional y Scriptorium, dedicado a letras capitales medievales, todos ellos aspectos relacionados con los hallazgos arqueológicos y documentales del monasterio de la Armedilla en los que han participado decenas de niños y adultos. En la edición de Origen 2024 la participación ha sido abrumadora, contando con 75 participantes, un número muy significativo y que ha realizado una valoración muy positiva de las actividades.

En el caso de los adultos la propuesta ha girado, además, en torno a la farmacopea tradicional y la afamada botica del monasterio y sus plantas.

A finales del mes de julio de 2024 el grupo joven ha realizado una nueva actividad, una yincana de contenido patrimonial destinada a la participación de niños entre 5 y 16 años en la que, a través de pruebas de grupo, se fomenta la interacción en torno a la Armedilla. Agua, barro, competiciones, visitas y preguntas sobre aspectos relacionados con los monjes del monasterio y los espacios en los que desarrollaron su vida de retiro centraron la iniciativa en la que participaron 25 personas y 8 monitoras.

**FIGURA 3.** Pintando azulejos. Gyncana, 2024.



**FIGURA 4.** Participantes y lectura de pruebas en la Gyncana, 2024.



Los cuentacuentos infantiles elaborados sobre aspectos determinados de las características del lugar, que, a través del uso de marionetas y canciones, narran la historia mágica de los seres mitológicos

de épocas remotas y las apariciones marianas son el complemento perfecto ligado al proyecto educativo. A finales de 2019 la Asociación de Amigos de la Armedilla se constituye en coordinadora de un Proyecto Cultural financiado por la Dirección General de Patrimonio de la Junta de Castilla y León en el que se llevaron a cabo talleres sobre divinidades femeninas de las aguas y vírgenes cristianas y visitas destinadas a grupos de escolares de la localidad, su entorno inmediato y de la provincia de Valladolid. En esta actividad participaron un millar de niños y profesores. En relación con ello, se publicaron *on line* guías de visita para escolares de los ciclos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y una guía para el profesorado<sup>11</sup> redactadas por SERCAM, SL. En talleres y visitas fue fundamental el papel del personal especialista de El Calabacín Errante, bajo la dirección de Marta Herrarte Sanz y Ruth Bernardo San Miguel.

Dentro de la misma iniciativa de Educación Patrimonial, durante los fines de semana de los meses de octubre y noviembre, realizamos visitas teatralizadas con la compañía Líbera Teatro, responsable de elaborar junto a nosotros el guion y los recursos. Esta apuesta ofreció la posibilidad de que 250 personas participasen en una entretenidísima, dinámica, divertida y original propuesta escénica en la que dos arqueólogas del presente, responsables de la investigación, con recursos didácticos, lúdicos e interactivos, condujeran a los visitantes por los diferentes personajes y momentos históricos y legendarios del lugar: la virgen de la Armedilla, la X Duquesa de Alburquerque, Doña Juana de la Cerda, el boticario del monasterio, el converso que trabaja la huerta, el Seprona, y se ofrecía información sobre la necesidad de conseguir la estabilización de la ruina y la protección del bien.

En este mismo contexto, se redactó y se publicó una guía digital para poder realizar la visita por los principales hitos de este espacio<sup>12</sup> y una aplicación para dispositivos móviles con sistema Android<sup>13</sup>. Ambos recursos permiten visitar, por libre, este lugar.

Complemento novedoso y más reciente de nuestra apuesta digital es la visita virtual a la iglesia jerónima del siglo XVI, la más intervenida hasta el momento, en la que se han utilizado la realidad virtual y aumentada para dar a conocer los nuevos datos procedentes de las excavaciones arqueológicas realizadas en 2018 y 2022 y de la lectura estratigráfica de los muros del templo del siglo XVI<sup>14</sup>. Así mismo se ha virtualizado la imagen de la virgen románica de la Armedilla.

Desde 2024, desde la guardería municipal y el Colegio D. Juan de Rodrigo, de Cogeces del Monte, se trabaja para ofrecer recursos educativos de carácter patrimonial a niños de 0 a 3 años, en el primero de los casos y de 4 a 12, en el segundo. Se trabaja el vínculo emocional con la Armedilla a través de interacciones diversas y permanentes como la pintura, los cuentos, y los contenidos y acciones propuestos en las citadas unidades didácticas.

Completan el programa educativo los talleres que cada año, desde 2021, realizamos con la asociación Acenva –Asociación para la conservación y estudio de la naturaleza de Valladolid– en la Armedilla centrados en la valoración del espacio patrimonial y cultural en su propio medio natural. La realización e instalación de hoteles de insectos polinizadores y la plantación de especies aromáticas autóctonas para protección de polinizadores han centrado la actividad dentro de diferentes espacios del entorno de la portería y el claustro de la Armedilla. Estos talleres, impartidos

---

<sup>11</sup><https://www.jcyl.es/jcyl/patrimoniocultural/GuiaLugaresArqueologicos/pdf/didacticaarmedilla.pdf>

<sup>12</sup><https://patrimoniocultural.jcyl.es/web/jcyl/PatrimonioCultural/es/Plantilla100Detalle/1284421346260/Publicacion/1284921154657/Redaccion>

<sup>13</sup> A través de Play Store.

<sup>14</sup> <https://www.jcyl.es/jcyl/patrimoniocultural/RecreacionArmedilla/>

por especialistas en la materia se realizan con carácter anual en el otoño y están orientados a familias.

**FIGURA 5.** Taller de Hoteles de insectos en la Armedilla, 2023. En colaboración con Acenva.



Otros talleres ofertados desde 2019 a 2024 han estado orientados a aspectos relacionados con las actividades, creencias y usos dentro del monasterio: Bestiario Medieval en arcilla, decoración de azulejos a imitación de los aparecidos en las excavaciones arqueológicas, Scriptorium, sobre letras capitales medievales, farmacopea natural, plantas naturales y botica del monasterio y la mano y el torno, de alfafería tradicional.

Educar disfrutando a través del teatro, la música, la poesía y la recreación histórica es otro de los aspectos que la gestión de la Armedilla trabaja desde 2017, si bien ya partíamos de la preexistencia de una apuesta escénica y la celebración de eventos sociales, lúdicos y festivos realizados bajo nuestra coordinación, a través de un proyecto que se desarrolló entre 2004 y 2012, siendo el teatro y la música ejes fundamentales de la programación estival en este espacio al aire libre y del que ya tuvimos ocasión de presentar datos en este Congreso<sup>15</sup>.

A partir del año 2017 un variado conjunto de actividades recreacionistas: una pequeña granja-aldea medieval, una representación del origen del culto en la cueva, demostraciones de cetrería, talleres de indumentaria medieval y degustación de productos de la alimentación tradicional, dramatizaciones y representaciones adquieren la forma de recreaciones históricas con el título “Origen”, en la que participan más de un centenar de personas interpretando, en varios actos, una ficción basada en algunos hechos históricos y legendarios configuran un completo programa de educación patrimonial. Se trabaja con cuidado en el diseño y costura de la indumentaria, copiada de esculturas y pinturas medievales, se introducen fragmentos de textos literarios medievales junto a poemas contemporáneos, se incluyen recursos musicales extraídos de compendios corales conservados en antiguos monasterios que junto a músicas actuales completan la oferta sonora de la recreación incluyendo la danza histórica como un recurso más.

---

<sup>15</sup> Escribano Velasco, M. C., 2019<sup>a</sup>.

Agricultores, amas de casa, estudiantes, funcionarios, jubilados y escolares se involucran en este proyecto común repartiéndose los papeles actorales y la figuración, y conformando un círculo donde las personas (guionistas, directores escénicos, técnicos de sonido e iluminación, *atrezzo*, actores, figurantes, etc.), la historia, la antropología, el patrimonio cultural (material e inmaterial) y natural, la religiosidad popular, la puesta en valor del lugar y las artes escénicas conforman una amalgama excepcional.

Desde 2023, proponemos una visita teatralizada en la que se recorren y disfrutan diferentes espacios patrimoniales con actores aficionados que representan acciones con personajes de distintas épocas de la Armedilla que interactúan con los visitantes: El conde Ansúrez, repoblador leonés de estas tierras, el ermitaño puesto por el Concejo de Cuéllar, el fraile jerónimo en su clausura, la duquesa devota en su retiro, los labriegos, el alcalde y el desamortizador muestran en diferentes espacios algunas de las funciones e hitos más significativos que se producían en este lugar a lo largo de su historia.

Al final de la jornada, el taller “Vístete de Historia”, invita a que cualquiera pueda convertirse en un personaje del pasado histórico con indumentaria y complementos que van de los siglos XII al XIX, como una forma más de revivir la Armedilla.

La oferta del espacio cultural en “Origen” se completa con la selección de conciertos vespertinos de repertorios especiales como la música medieval cristiana, judía y andalusí, los temas mitológicos, los proyectos artísticos de evocación del pasado, el folklore de Castilla, la Música Antigua y el rock.

Otros conciertos vienen a completar una oferta musical de calidad. Las “Veladas de la Armedilla” celebradas al atardecer a la luz de velas muestran el folklore de la tierra, las composiciones clásicas con instrumentos diferentes, correspondientes a distintos momentos y movimientos artísticos, siempre con un interés de calidad y conexión emocional. Una única sesión matinal se celebró en octubre de 2019 con la presentación concierto del disco Pangea del instrumentista y compositor gallego Abraham Cupeiro.

A la programación propia se añaden conciertos insertos en otros ciclos musicales como “Las Piedras Cantan”, con un concierto barroco de Raquel Andueza y la Galanía, con voz y tiorba, de la compositora italiana Bárbara Strozzi y Escenario Patrimonio, que en 2019 y 2023 promovió en la Armedilla, sendos conciertos de jazz fusion “piano solo” con el pianista madrileño Daniel García, y “flamenco al desnudo”, con la compañía iscariense de danza de Rita Clara.

Con carácter previo a todos los conciertos y convocatorias culturales públicas se ofertan visitas a las ruinas del monasterio acompañadas por los voluntarios.

En este mismo espacio cada año se realizan presentaciones de libros y discos, catas de productos artesanales y autóctonos (miel, derivados, vino y derivados de la uva, pastas de panaderías artesanales), presentaciones de libros de poesía e historia, convocatorias participativas de micros abiertos de poesía e incluso eventos privados como ceremonias nupciales y reportajes fotográficos, que se impulsan y favorecen para promover su valor social y contribuir a su estima.

La comunicación de la programación anual, los proyectos redactados, las obras, campañas arqueológicas e intervenciones, nos ayuda a transferir la información para contribuir a mantener e incrementar el interés y la sensibilización social y convocar a la participación en los eventos y acciones. Esta se canaliza a través de los medios tradicionales de radio, televisión y prensa escrita a nuestro alcance, y en soporte digital pues contamos una web propia, y estamos en Facebook, X,

Instagram, Tiktok y Youtube, lo que nos permite una rápida e inmediata transmisión e interacción. Todos los canales son atendidos por personal voluntario de la Asociación de Amigos del Monasterio de la Armedilla

En definitiva, el proyecto intenta llevar a cabo una gestión integradora trabajando aspectos educativos que contribuyan a un mejor y mayor aprecio en la estimación de la Armedilla, su conservación, conocimiento, puesta en valor y protección, a la ampliación y mejora de su uso social por parte de todos los ciudadanos y a la cohesión de una comunidad de intereses identitarios, a la vez que favorece el desarrollo cultural y turístico sostenible y el cuidado del medio natural y conciencia sobre la necesidad de conservar el legado recibido para que sea posible su disfrute futuro.

Se trata de en un trabajo profesional, serio, agradable, lúdico y de disfrute público que ya se ha convertido permanente contribuyendo a mejorar e incrementar su valoración social, así como la calidad de vida de los habitantes del medio rural de forma directa e indirecta a través de oferta de recursos atractivos y culturalmente valiosos para todos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Delibes de Castro, G. (2023): *La función social de la arqueología: la importancia de la difusión en el siglo XXI*. En Escribano Velasco, C y del Val Recio, J: Guía de Lugares arqueológicos de Castilla y León.
- Escribano Velasco, C. (2010): *Socialización, puesta en valor e interpretación para la gestión del Patrimonio Cultural y natural a escala local. Programación, ejecución y reflexiones en Cogeces del Monte, Valladolid*. Estudios del Patrimonio Cultural, n.º 4, 2010, pp. 25-49
- Escribano Velasco, C. (2019a): *La recreación histórica, el teatro y la música como recursos dinamizadores y de protección de los bienes culturales. El caso de La Armedilla, en Cogeces del Monte (Valladolid)*. En Patrimonio, creatividad y teatro: territorios comunes / Ricardo de la Fuente Ballesteros (ed. lit.), Carlos Munilla Garrido (ed. lit.), Joaquín A. García-Medall Villanueva (ed. lit.), pp. 137-150. <https://patrimoniocultural.jcyl.es/web/jcyl/PatrimonioCultural/es/Plantilla100Detalle/1284896104502/Publicacion/1284896107890/Redaccion>
- Escribano Velasco, C. - Losa Hernández, R. (2019a): La Armedilla. Historia de un monasterio jerónimo, Valladolid.
- Escribano Velasco, C. - Losa Hernández, R. (2019b): Guía de visita al Monasterio de Santa María de la Armedilla. <https://patrimoniocultural.jcyl.es/web/jcyl/PatrimonioCultural/es/Plantilla100Detalle/1284421346260/Publicacion/1284921154657/Redaccion>
- Escribano Velasco, C. - Losa Hernández, R. (2023): *El lugar sagrado de La Armedilla. Arquitectura, culto y territorio en la Comunidad de Villa y Tierra de Cuéllar*. Actas II Congreso “Segovia y su provincia en la Baja Edad Media”. 29 y 30 de octubre 2020. Anejos de Segovia Histórica 5, pp. 87-100.
- Escribano Velasco, C.- García Velasco, M.A. - Losa Hernández, R. 2023: *La Asociación de Amigos del Monasterio de la Armedilla: La iniciativa ciudadana y el patrimonio cultural*. Actas 06 SOPA. IX Congreso Internacional de Socialización del Patrimonio en el medio rural. Sierras de Ávila y Valle Amblés, pp. 66-79 [https://ladescommunal.org/ficheros/archivos/2023\\_12/descommunal-sopa21-completadef.pdf](https://ladescommunal.org/ficheros/archivos/2023_12/descommunal-sopa21-completadef.pdf)
- Escribano Velasco, C. - Del Val Recio, J.; 2023: Guía de Lugares Arqueológicos de Castilla y León. <https://www.jcyl.es/jcyl/patrimoniocultural/GuiaLugaresArqueologicos/index.html>
- Tilden, F. (2006): La interpretación de nuestro patrimonio. Asociación para la Interpretación del Patrimonio.

# ¿DÓNDE ESTÁ EL PATRIMONIO INMATERIAL EN LA ESCUELA? LOS OFICIOS PERDIDOS

---

JOAN CALLARISA MAS

*Universidad de Vic*

MARGARITA GUINÓ ARIAS

*Colegio Pompeu Fabra*

## 1. INTRODUCCIÓN

La experiencia que presentamos tiene como protagonistas a los estudiantes de dos grupos de educación primaria del colegio Pompeu Fabra, (Salt, Girona). Se trata de dos grupos de 26 alumnos cada uno, estudiantes de 5.º y 6.º de primaria, que contaban con 10-11 años en el momento de iniciar el proyecto en septiembre de 2023.

Estos dos grupos fueron acompañados y guiados durante todo el proceso por doce estudiantes de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya. Se trata de futuros docentes, matriculados en los dos últimos cursos del grado de primaria dentro la asignatura Ciencias Sociales y los Proyectos del grado de magisterio de primaria. La mitad de ellos estaban cursando el último semestre antes de graduarse y en estos momentos ya son maestros.

La coordinación del proyecto en la escuela de primaria corre a cargo de una de las autoras de este artículo, Margarita Guinó Arias. El profesor responsable de los estudiantes universitarios es el otro autor de este artículo, Joan Callarisa Mas.

**IMAGEN 1.** Participantes en el proyecto.



## 2. MARCO TEÓRICO

La experiencia que describimos en este artículo se enmarca en un programa que los autores de este artículo denominamos: “Apreñseñar: una experiencia colaborativa universidad y escuela”. Iniciamos este programa en el curso académico 2018-19 y no se ha interrumpido desde entonces, incluso en los cursos más afectados por la pandemia.

El programa se ha ido modificando y adaptando a las necesidades de las dos instituciones, de acuerdo con las programaciones curriculares de las áreas de aprendizaje elaboradas al inicio de cada curso. En todas las ediciones, los protagonistas de la experiencia son alumnos del tercer ciclo de primaria y un grupo de alumnos universitarios matriculados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, del doble grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria en mención de lengua inglesa o los alumnos matriculados en las Ciencias Sociales y los proyectos de la mención de interdisciplinariedad del grado de magisterio de primaria. Ambos grupos colaboran en una experiencia de aprendizaje entre iguales. En el caso que se describe en este artículo, la colaboración se ha vertebrado en torno a la participación del grupo de primaria en el proyecto telemático colaborativo “Atlas de la diversidad cultural”.

El programa de colaboración nace a partir de la idea adaptada del autor David Duran (2016) sobre Apreñseñar. Así describe Duran este concepto: "En un momento que requiere formarse a lo largo de la vida, enseñar y aprender deberán ser actividades cotidianas. Todos tendremos que aprender y enseñar. ¿Cómo, si no, podremos construir la sociedad democrática del conocimiento?".

El concepto “apreñseñar” es una invitación a la necesidad de aprender entre iguales (Guinó, 2018) en un escenario donde se vehiculan aprendizajes compartidos entre alumnos de primaria y los futuros maestros.

En los últimos años, en Catalunya se ha iniciado un debate sobre qué aspectos pueden contribuir a mejorar el modelo de formación inicial de maestros y profesorado. Es evidente que necesitamos modelos de docentes que sean profesores del siglo XXI. Un profesorado altamente capacitado en habilidades digitales, metodológicas y comunicativas; un profesorado actualizado sobre todo lo que acontece en el mundo y que realmente pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes (Camacho, 2019).

Fruto de este debate son documentos como el elaborado por el Programa de mejora e innovación formación maestros (MIF) en el que se aboga por alargar los grados universitarios de formación de profesorado, multiplicar las horas de prácticas e incluso realizar un año de residencia en una escuela. También se propone que docentes en activo en escuelas e institutos puedan impartir clase en las universidades de formación docente.

Desde el curso 2018-19, los autores de este artículo han desarrollado el programa “Apreñseñar: una experiencia colaborativa universidad y escuela” en el marco de distintos proyectos interdisciplinarios que se implementan en las aulas de primaria. Mediante esta experiencia se ofrece una oportunidad a los alumnos universitarios para que puedan actuar en su doble rol, como estudiantes y futuros docentes que son (Callarisa y Guinó, 2021).

En esta experiencia se diseñan escenarios de aprendizaje entre iguales en los que se usan diversas metodologías didácticas cuyo uso coordinado en el aula favorece el aprendizaje de los alumnos de primaria, atendiendo a su diversidad en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje. De esta forma, los estudiantes universitarios han podido ver cómo se implementan en el aula de primaria metodologías como el aprendizaje cooperativo, el uso integrado de la tecnología educativa y técnicas y dinámicas de metacognición, entre otras (Guinó, 2019).

### 3. OBJETIVOS

Los docentes responsables del proyecto, los maestros de primaria y el profesor de la universidad, establecieron estos objetivos:

- Dotar de oportunidad y contexto a los alumnos del doble grado de magisterio para que preparen material didáctico y actúen como maestros en activo.
- Experimentar en el aula de primaria diversas metodologías para consolidar los aprendizajes, como son el trabajo por proyectos, la gamificación, el aprendizaje colaborativo y la metacognición.

Para la experiencia que se describe en este artículo, desarrollada durante el curso 2023-2024, se han incorporado unos objetivos específicos, relativos al trabajo del patrimonio en el aula:

- Reconocer la importancia del **patrimonio inmaterial** a partir del trabajo de los oficios que desaparecen
- Identificar el **valor didáctico y pedagógico** de trabajar con el patrimonio en el aula escolar.

Después de haber enmarcado esta experiencia compartida escuela-universidad, cada año lectivo en distintos proyectos que estaban realizando los alumnos de primaria, este curso elegimos trabajar los oficios tradicionales que se encuentran en peligro de desaparecer en el entorno de los alumnos, en el marco del proyecto telemático colaborativo “Atlas de la diversidad cultural”.

“Atlas de la diversidad cultural” es un proyecto telemático colaborativo de Fundación Evolución, iEARN Argentina, diseñado conjuntamente con iEARN Catalunya en el marco de un proyecto financiado por la Unión Europea, la primera edición del cual tuvo lugar en 2004. Se trata de una herramienta pedagógica que facilita la colaboración entre centros educativos de distintos países, entre alumnos de distintos niveles educativos, usando distintas lenguas para comunicarse.

Gracias a la colaboración entre miles de estudiantes a lo largo de estos años, se ha generado una de las bases de datos, de nivel escolar, más extensa en diversidad cultural en el mundo. Atlas, a través de su plataforma digital, favorece la curación de las particularidades propias de las comunidades de los estudiantes participantes en el proyecto. El diseño de la plataforma y el acompañamiento de las facilitadoras aportan un espacio de encuentro, de reflexión y de aprendizaje colaborativo, no solo entre los estudiantes sino también entre los docentes que forman una red, una comunidad de aprendizaje profesional.

Atlas es una oportunidad de conocer más allá de nosotros mismos, de compartir valores culturales a través de las herramientas digitales. Permite desarrollar la competencia global y el conocimiento del patrimonio cultural y natural propio y de las comunidades de los otros estudiantes participantes en el proyecto.

El proyecto cuenta con Aída Beatriz Sánchez como coordinadora y con Cristina Bosio Ferrer como tutora de los grupos participantes, ambas profesoras argentinas.

En la red iEARN (International Education and Resources Network, Red Internacional de Educación y Recursos) existen otros proyectos telemáticos colaborativos cuyo centro de interés reside en el trabajo del patrimonio en los centros educativos. Uno de los más destacados, junto a Atlas, es Héritage à préserver (Francia), en el cual los estudiantes participantes eligen entre los elementos patrimoniales de su país o comunidad protegidos por la UNESCO.

#### 4. EL PATRIMONIO INMATERIAL

Trabajar el patrimonio en las aulas es un elemento básico, de gran relevancia, ya que te permite a los estudiantes entender tu entorno más próximo, tu herencia y legado, el presente actual y tu futuro. Además puedes trabajar elementos locales para llegar a elementos globales, y llevar a cabo el lema “think local, act global”.

Si buscamos definiciones sobre patrimonio y patrimonio cultural se ha escrito mucha literatura científica pero queremos destacar por un lado lo que nos dice un autor como Arias (2017, p. 201) sobre la epistemología de la palabra: “ ¿Cómo definimos patrimonio? La palabra proviene del latín, de la unión de pater (padre) y munia, -ium (deberes, cargos), en referencia a la propiedad heredable del patricio, transmisible de generación en generación”.

Si buscamos que nos dice un organismo como UNESCO en su informe Infokit (2011) sobre el patrimonio cultural encontramos la siguiente definición: “El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional”

Y la misma UNESCO según la página del ministerio de Cultura (2013) nos habla sobre este patrimonio cultural inmaterial. Concretamente nos dice: “El patrimonio cultural inmaterial incluye prácticas y expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes escénicas, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional”.

Aquí ya podemos ver como es importante aparte de los edificios poder trabajar herencias como las que trabajamos nosotros en nuestro proyecto. Los oficios que están desapareciendo de nuestra sociedad pero en realidad son una parte muy importante de nuestra herencia (sobretudo de nuestros abuelos) y que nos ha hecho llegar a la actualidad gracias a estos.

Esta idea también la desarrolla Irigaray (2013, p. 121) debido al cambio que ha hecho nuestra sociedad y podemos perder esta parte de nuestra historia si no la recogemos ya que es parte de nuestro patrimonio:

“El concepto de patrimonio cultural ha cambiado sustancialmente en las últimas décadas, debido en gran parte a los instrumentos elaborados por la UNESCO. El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes”

Por último este patrimonio inmaterial es un elemento muy útil para trabajar en el aula docente. Por su valor didáctico para trabajar con proyectos de forma interdisciplinaria como nos dicen Palacios y Llull (2012) o García (2014) donde comenta la importancia que adquieren estos enfoques interdisciplinarios del patrimonio ya que mejoran y adquieren conocimientos que son más que un estudio del pasado. O como comenta González Monsfort (2008), que a los alumnos este patrimonio les permite ver y entender cosas que están en su entorno como pueden ser fiestas o tradiciones.

Y además por qué gracias al trabajo a partir del patrimonio inmaterial a su vez porque nos permite trabajar emociones y sentimientos claves en la formación del alumno, como nos dice Lucas y Estepa (2015, p. 204): “ Finalmente, el alumnado en general afirma que la investigación sobre elementos patrimoniales despierta en ellos emociones y sentimientos positivos, como pueden ser el compromiso, el entusiasmo, la alegría, la motivación, la generosidad”.

Por todos estos motivos el trabajo en la escuela a partir de proyectos relacionados con el patrimonio cultural inmaterial son muy útiles.

## 5. RESULTADOS

Iniciamos esta experiencia con una visita de la maestra de primaria a la Universidad. Allí presenta el proyecto a los estudiantes, futuros docentes. Les da a conocer la historia y la misión de iEARN. Presenta distintos proyectos telemáticos que se están desarrollando en las aulas del colegio Pompeu Fabra. Finalmente, les propone los “deberes” a preparar: preparar fuentes de información para que los alumnos de primaria puedan investigar el tema a partir del cual se van a elaborar las fichas para la plataforma Atlas: oficios tradicionales de Catalunya que están en peligro de extinción. Complementa este encargo con un catálogo de tecnologías digitales que pueden ser usadas para la curación de estas fuentes de información.

Esta segunda actividad se desarrolla de forma paralela en escuela y universidad. En la escuela, los alumnos de primaria, guiados por sus tutores, elaboran la presentación del grupo para publicarla en la plataforma de Atlas. En esta presentación, se incluye una descripción del grupo-clase, de la escuela y del municipio, Salt. Después de redactar el texto de manera colaborativa, cada alumno graba una de las frases y eligieron las fotografías que ilustran las ideas expuestas en el texto que han elaborado. Finalmente, se edita un vídeo con las fotografías y las grabaciones de sus voces. Se completó el vídeo de presentación, con grabaciones más breves en las que cada uno de los seis equipos cooperativos del grupo, se presentan e informan qué oficio va a investigar cada uno de los equipos.

En la universidad, los futuros docentes aceptan el encargo y preparan el trabajo de forma individual pero también colectivamente. Entre todos deciden qué formato utilizarán para la presentación de los oficios, que en este caso era el encargo de la escuela para el proyecto Atlas. Una vez decidida la herramienta para la presentación, Genially, deciden conjuntamente los elementos comunes que deberían aparecer para cada oficio. Y se distribuyeron los 12 oficios elegidos por la escuela. A partir de aquí empezó el trabajo de investigación. Estos alumnos, con una edad de 22 a 25 años, desconocían algunos de estos oficios, oficios que están desapareciendo de nuestra sociedad.

En octubre, llega el primero de los días más esperados por todos: los futuros docentes visitan las aulas de primaria. Después de una primera actividad, gamificada, para presentarse unos y otros, se inicia la investigación sobre los oficios tradicionales de Catalunya. Los futuros docentes ejercen de guía, uno en cada equipo cooperativo. Han preparado un organizador gráfico para que los estudiantes de primaria puedan ir organizando la información que encuentran sobre cada uno de los oficios: en qué consiste el oficio, una breve historia, herramientas y materiales, producto final y curiosidades.

Los futuros docentes no solo prepararon materiales y recursos de gran calidad y precisión, sino que supieron guiar a los alumnos de primaria con gran maestría en el proceso de detección y selección de la información básica, ayudándoles también con el vocabulario específico, en algunos casos bastante complejo.

**IMAGEN 2.** Identificando y clasificando la información, a partir de la curación de recursos elaborado por los alumnos universitarios.



En las siguientes semanas, los alumnos de primaria elaboraron con Canva una infografía a partir de las informaciones que habían seleccionado junto con sus guías, los futuros docentes. Crearon unas producciones muy creativas, que a principios de noviembre presentaron, vía Zoom, a los estudiantes universitarios para que estos dieran el visto bueno antes de publicarlas en la plataforma Atlas.

Fue una videoconferencia breve en la que los estudiantes universitarios demostraron haber analizado previamente las infografías, aportando algunas indicaciones para mejorarlas, en cuanto al contenido y también al formato.

En estos posters los alumnos trabajaron diferentes oficios que están desapareciendo y así poder preservar este patrimonio inmaterial tan importante por su legado, y que cada vez hay menos en nuestra sociedad. Los oficios que trabajaron fueron muy diversos. Concretamente fueron los siguientes: tejedor, ladrillero, picapedrero, soplador, tapicero, tonelero, cestero, ceramista, corchero, lavanderas, alpargatero, encajero. Muy pocos de estos oficios siguen desarrollándose en mayor o menor medida en nuestro entorno, el resto son ya muestras de un pasado desconocido para nuestros alumnos.

También a principios de noviembre, gracias a la disponibilidad del profesor Jarold Díaz, pudimos organizar una videoconferencia con los estudiantes del colegio Perpetuo Socorro de Maicao, Colombia, que estaban participando también en el proyecto Atlas, investigando oficios “que perduran”.

Durante la videoconferencia, tuvimos la oportunidad de compartir semejanzas y diferencias de nuestras respectivas comunidades. Después de sus brillantes exposiciones, los estudiantes de uno y otro lado del Atlántico, compartieron también algunas preguntas sobre lo que se había presentado durante la videoconferencia. En su caso, los estudiantes de Maicao hablaron de los oficios mayoritarios en su comunidad, oficios que perduran, procedentes de sus antepasados: agricultura, ganadería y artesanía.

Hablaron de algunos de los productos que cultivan, de forma tradicional. También mostraron algunos productos de su artesanía, sobre todo la elaboración de tejidos que utilizan en su vida cotidiana y también venden a los turistas que visitan la región de La Guajira.

Este diálogo permitió a los estudiantes de ambas comunidades comparar las semejanzas y las similitudes entre un elemento común del patrimonio inmaterial: los oficios tradicionales. Vieron cómo unos están al borde de la desaparición y son elementos únicamente presentes en fiestas populares, mientras otros siguen vigentes y forman parte de la cultura y la economía cotidiana de los estudiantes y sus familias.

El proyecto llega a su fin y lo cerramos con una actividad de gamificación. Los estudiantes de primaria prepararon un juego digital: un roscó de palabras (similar al programa televisivo Pasapalabra) elaborado con Educaplay de forma colaborativa. Cada equipo eligió diversas palabras aprendidas en el proceso de investigación sobre uno de los oficios. Con todas ellas se preparó el roscó para evaluar el conocimiento que tenían los alumnos universitarios sobre esos oficios.

Los futuros docentes prepararon un juego de mesa basado en el famosísimo Trivial Pursuit. Elaboraron los materiales, las preguntas, adaptaron las normas del juego, de forma que pudimos valorar todo lo aprendido a lo largo del proyecto.

Después de estas dos actividades, cerramos con una actividad de metacognición en la que participaron todos, estudiantes de primaria y futuros docentes. Se utilizó la estructura cooperativa 1-2-4.

## 6. CONCLUSIONES

Esta experiencia, como las que hemos llevado a cabo en los años anteriores, facilita que los alumnos universitarios entren en la escuela fuera del contexto habitual del Prácticum. Intervienen en un proyecto que ya se encuentra en marcha; interactúan con los alumnos con un doble papel: el de estudiantes universitarios y el de futuros docentes. Han diseñado actividades y creado materiales, adaptados a las necesidades de los estudiantes de primaria.

Para las alumnas universitarias observar la parte práctica de una situación de aprendizaje en el aula es una manera muy útil para analizar en qué aspectos hay que mejorar para ser maestro utilizando la práctica y no solo la teoría de la universidad. Los alumnos universitarios que están en su último curso del Grado de Educación y, por tanto, a seis meses de ser maestros en activo. El hecho de que ellos puedan adoptar el rol de maestro y llevar a cabo las diferentes actividades en el aula y dinamizarlas, supone un gran enriquecimiento y les da una gran experiencia para su trabajo futuro. Observar la discusión entre ellos de los materiales que deciden llevar al aula, la preparación de los mismos con las dudas que esto les genera permite al mismo al profesor de la universidad hacer una evaluación real a partir de una actividad que la llevan a cabo, y no hacer una evaluación a partir de posibles ideas que algún día quieran realizar. En este caso en las sesiones posteriores al encuentro se analizaron y comentaron las sensaciones de ellas ante la clase, cómo se habían desarrollado las actividades y todo lo que implicó ponerse delante de un grupo y hacer de maestro (Alliaud y Antelo, 2009).

Para los docentes responsables de los grupos, es una experiencia que enriquece las secuencias de enseñanza-aprendizaje que hemos diseñado para nuestros alumnos. Nosotros mismos aprendemos de la interacción de los respectivos grupos de alumnos y de los procesos que se producen a lo largo de toda la experiencia.

Para los alumnos de primaria, les ofrece la posibilidad de disponer de un tutor o guía que les acompaña de forma personalizada en el proceso de investigación y creación a lo largo del proyecto.

Desde el punto de vista de los alumnos y los maestros de primaria, es altamente enriquecedor contar con colaboración dentro del aula. Los alumnos aprenden de manera mucho más significativa cuando aprenden “entre iguales”. Hay una diferencia importante de edad entre los alumnos de primaria y los universitarios, pero los ven como unos "iguales", son estudiantes como ellos. Para los alumnos de la escuela es un reto y a la vez un disfrute ver a unos “maestros” noveles pero que a la vez todavía son estudiantes, sujetos a la evaluación como ellos.

La colaboración universidad-escuela enriquece a todos los que participamos. Se trata de una oportunidad de "aprender" con muchos retos porque la coordinación no es fácil; pero las ventajas y resultados que nos ofrece, provoca que año tras año nos propongamos nuevas oportunidades de compartir aprendizajes.

En relación con el trabajo específico del Patrimonio inmaterial en la escuela valoramos el hecho que este proyecto ha permitido, además de conocer elementos patrimoniales de gran valor como los oficios tradicionales, aprender vocabulario específico, como las herramientas y materiales que utilizaban. El proyecto ha facilitado que los estudiantes reconozcan el valor del patrimonio cultural y natural, y poder emprender acciones para su conservación.

Al tratarse de una propuesta que incluye la colaboración telemática, ha sido muy motivador para todos los estudiantes, puesto que han podido establecer semejanzas y diferencias con otras comunidades, muy lejanas a la nuestra.

Para los alumnos de primaria, este proyecto se enmarca en un conjunto más global de trabajo del patrimonio en el aula que se inicia a partir del conocimiento de los oficios más destacados de los sectores económicos; y tendrá continuidad en el próximo curso en el proyecto “Planet Earth” en el cual los estudiantes prepararán la página web de una agencia de viajes con propuestas para conocer el patrimonio natural y cultural de Catalunya, España y Europa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, N (2017). ¡Soy beauty, eres beauty! El patrimonio: herramienta de análisis de estereotipos actuales para la didáctica de las Ciencias Sociales. *CLIO..History and History Teaching*, 43, 208-224 .
- Callarisa, J. y Guinó, M. (2022). Aprensenyar, una experiència col·laborativa universitat i escola. Dentro Grimalt-Álvaro, C., Holgado, J., Marqués, L., Palau, R., Valls, C., Hernández-Escolano C., *Llibre d'actes FIET2021: La investigació i la innovació en Tecnologia Educativa a l'era digital*. (pp. 46-56). Recuperado a partir de <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/view/486/507/1129-2>
- Duran, D. (2016). Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. *Cuadernos de Educación*, 73. Horsori.
- García, Z (2014) Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *CLIO.History and History Teaching*, 40, 1-12.
- Generalitat de Catalunya (2018)MIF - Programa de mejora e innovación en la formación de maestros. <https://mif.cat/>
- González Monfort, N.(2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de la cs ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-26.
- IEARN. Proyecto Atlas de la diversidad cultural. <http://www.atlasdeladiversidad.net/es>
- Irigaray, S. (2013), El concepto de patrimonio inmaterial. CUADERNOS de Etnología y Etnografía de Navarra, 88, 121-127. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4602811.pdf>
- Lucas, L. y Espepa, J. (2015). Educación patrimonial e Inteligencia emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History Teaching*, 41, 194-207.

- Ministerio de Cultura (2023). *UNESCO. Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad*. <https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/patrimonio/mc/patrimonio-inmaterial/unesco-patrimonio-inmaterial.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011) Infokit - “What is intangible cultural heritage?”. <https://ich.unesco.org/doc/src/01851-ES.pdf>
- Palacios, A. y Llull, J. (2012) Los niños pueden divertirse en los museos. Propuestas de educación patrimonial en Europa. *Guix*, 381, 32-35.

## EXPLORANDO LA NATURALEZA Y EL ARTE: PERSPECTIVAS FEMENINAS EN LA BOTÁNICA SILVESTRE DE NUESTRO PATRIMONIO NATURAL

---

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ

*Universidad Complutense de Madrid*

*En la profundidad del cielo azul,  
Como guijarros en el mar,  
Sumergidas hasta que llega la oscuridad,  
Están las estrellas, invisibles a la luz del día.  
Aunque no puedes verlas, están ahí.  
Incluso las cosas que no se ven, están ahí.  
Dientes de león marchitos, ya sin pétalos,  
Escondidos en el silencio la llegada de la primavera  
Y sus raíces fuertes no se ven.  
Aunque no puedes verlas, están ahí.  
Incluso las cosas que no se ven, están ahí.  
Estrellas y dientes de León. (Misuzu, 2019:21)*

El arte y la botánica han sido campos tradicionalmente estudiados por miradas masculinas, pero en la contemporaneidad, se están redescubriendo y revalorando desde perspectivas diversas, incluyendo la mirada femenina (Egido, 2024; Imaz-Fernández de Troconiz, 2023; Delia Vignes, 2019; Morales-Valverde, 2013). Un ejemplo de ello, puede ser la experiencia de carácter exploratorio que se proyecta mediante el taller bajo el título *En la piel de las mujeres que habitamos*, que se enmarca en dos exposiciones celebradas en Madrid, siendo un caso más de este cambio de paradigma.

Este capítulo explora el taller y su impacto, destacando su enfoque en la botánica silvestre y su relación con el arte desde el siglo XVII hasta la actualidad, y cómo este proceso fomenta la creatividad y la conciencia ambiental de nuestro patrimonio natural que tan poco conocemos (Fernández-Martínez, 2023).

El taller se vinculó a dos exposiciones significativas, *En la piel de las mujeres que habitamos*, en la Casa Cultural de la Cadena en Pinto, y *Ellas ilustran Botánica*, en el Real Jardín Botánico de Madrid. Ambas exposiciones han sido fundamentales para el desarrollo del taller, ofreciendo un marco teórico y práctico sobre la relación entre el arte, la botánica, y las contribuciones de mujeres artistas a lo largo de la historia. Estas exposiciones permitieron a los participantes del taller comprender y analizar la evolución del arte e ilustración botánica y su relevancia en la actualidad.

El taller *En la piel de las mujeres que habitamos* surge como necesidad de abordar una mediación artística de la exposición colectiva comisariada por la autora de este capítulo, *En la piel de las mujeres* en la Casa Cultural de la Cadena en Pinto (López- Méndez, 2024). En el taller se analizó la relación entre el arte, las propuestas de las y los artistas de la muestra *En la piel de las Mujeres* y la obra de Yulia Artemyeva, Georgia O'Keeffe y Anna Atkins. Asimismo, se establecieron vínculos y relaciones

entre el cuerpo de las mujeres con las flores silvestres que nos rodean, observando desde otro lugar, desde el que se estamparon diferentes flores y jugaron con la fluidez de la pintura. A través de las formas que se generan, dando lugar a la imaginación, invitándonos a construir nuevos imaginarios.

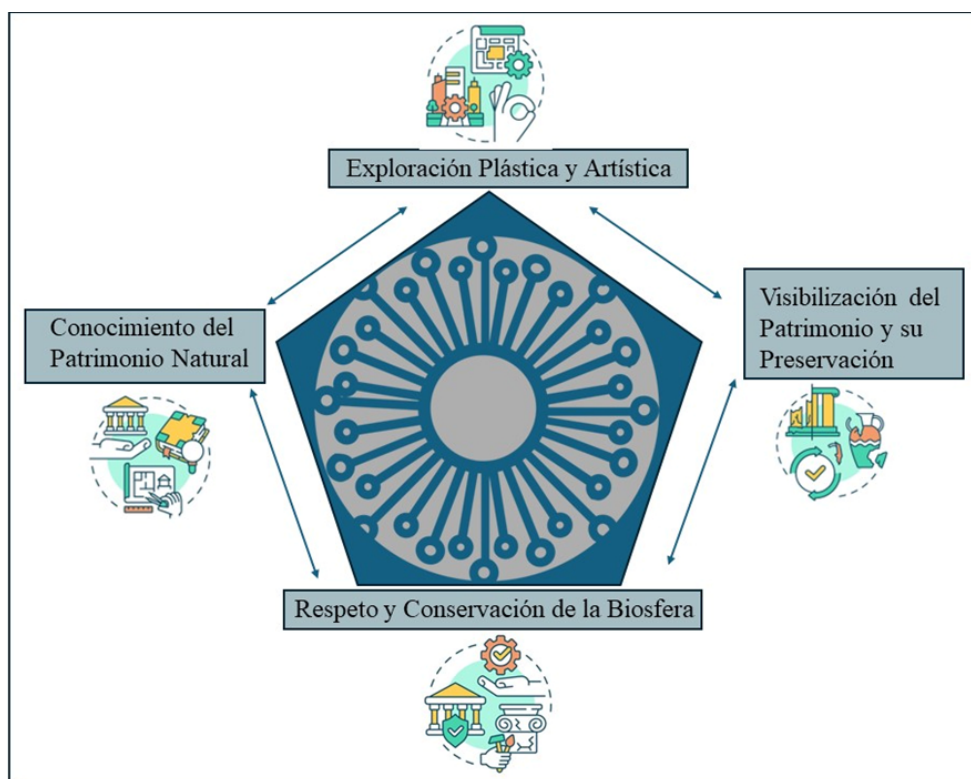
Además, la exposición *Ellas ilustran Botánica* en el Real Jardín Botánico de Madrid. Es una exposición que destacó por el acopio de contribuciones de mujeres ilustradoras en el campo de la botánica, mostrando cómo sus trabajos han sido fundamentales para la documentación y comprensión de la flora. También la exposición contó con un espacio denominado *Green Open Gallery* en el que participamos 150 artistas previa selección entre unas seiscientas ilustraciones presentadas. Por tanto, la exposición ofreció un recorrido histórico que iba desde el siglo XVII hasta el presente, que permitió a los visitantes apreciar la precisión y belleza de las ilustraciones botánicas realizadas por mujeres, mostrando una evolución en la interpretación y representación de la flora desde una perspectiva femenina. destacando cómo sus perspectivas han influenciado la representación de la naturaleza.

## 1. OBJETIVOS

El taller persigue los siguientes objetivos (figura 1).

- Fomentar el reconocimiento e identificación de las flores silvestres locales como parte integral del patrimonio natural. Esto no solo incluye la identificación de especies, sino también una comprensión profunda de su ecología y su importancia en el ecosistema local.
- Investigar las posibilidades creativas y artísticas que ofrecen las plantas silvestres, explorando técnicas como la estampación botánica. Los participantes aprenden a utilizar las plantas como herramientas y materiales de creación artística, descubriendo nuevas formas de expresión.
- Destacar la importancia de visibilizar y preservar el patrimonio natural, entendiendo su valor para las generaciones futuras. Este objetivo se logra mediante la educación sobre la interconexión entre los seres humanos y la naturaleza, y cómo el arte puede ser un medio poderoso para comunicar esta relación.
- Promover el respeto hacia nuestro patrimonio natural, incentivando su cuidado y mantenimiento para el disfrute de las futuras generaciones. Este objetivo se enfoca en crear una conciencia ecológica y un sentido de responsabilidad hacia la conservación de la biodiversidad.

**FIGURA 1.** Esquema conceptos clave que configuran el taller.



Fuente: Iconos Vecteezy. Elaboración propia, 2024.

## 2. DESARROLLO DEL TALLER

El taller se estructura en torno al estudio y análisis de la botánica silvestre de la zona, concretamente en el sur de Madrid en la localidad de Pinto, donde ya se habían llevado a cabo experiencias artísticas previas (López-Méndez, 2019). Los y las participantes, a través de un enfoque práctico y teórico, exploran la intersección entre el arte y la botánica, utilizando la estampación botánica como técnica principal. Este método permite una interacción directa con la naturaleza, fomentando una comprensión más profunda de la flora local y su potencial artístico. Para ello se plantean varias fases que se exponen a continuación.

Primera fase, consiste en una sesión teórica, donde los y las participantes reciben una introducción teórica sobre la botánica silvestre de la región y la historia del arte botánico. Se analizan ejemplos históricos y contemporáneos de cómo las mujeres artistas, citadas anteriormente han representado la flora, destacando la evolución de las técnicas y las grafías.

Segunda fase, centrada en una exploración de campo, en la que los participantes realizan salidas a áreas naturales cercanas para recolectar muestras de plantas silvestres. Durante estas excursiones, se enfatiza la importancia de la observación cuidadosa y el respeto por el entorno natural (figura 2).

Tercera fase, una sesión de carácter práctico de estampación botánica, en la que se emplean las plantas recolectadas y los participantes experimentan con técnicas de estampación botánica. Esta actividad fomenta la creatividad y permite a los participantes explorar las texturas, formas y colores de las plantas de una manera artística (figura 3).

Finalmente, en la fase cuarta culmina con la creación de obras artísticas, basándose en las técnicas aprendidas, pues los y las participantes crean sus propias obras de arte botánicas. De esta forma, se les

anima a experimentar y a desarrollar sus propias interpretaciones creativas, integrando los conceptos de género, patrimonio natural y ciencia (figura 4).

**FIGURA 2.** Flores silvestres y resultado de estampación.



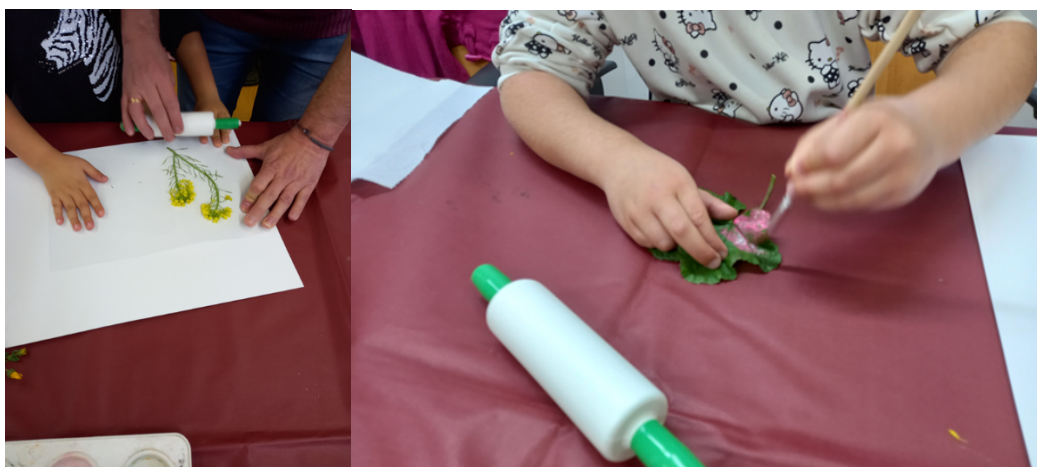
Fuente: Elaboración propia, 2024.

**FIGURA 3.** Participantes durante el proceso del taller.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

**FIGURA 4.** Proceso del taller en fase cuarta.



Fuente: Lorena López Méndez, 2024.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología implementada en este proyecto es una metodología cualitativa, centrada en un estudio de caso colectivo de un grupo compuesto por ocho familias (8 padres de los cuales 6 eran madres, 2 padres y 8 niñas.), una educadora artística o arteeducadora e investigadora, y tres instructores de apoyo, los cuales ejercieron de observadores participantes, ya que ellos debían replicar el taller en dos sesiones más por ser personal laboral de la institución. En total 20 personas participaron activamente del taller.

Se considero elegible realizar un estudio de caso para estudiar y comprobar la viabilidad de un taller de estas características como mediación artística en un contexto no formal como es un centro cultura, así como para un público heterogéneo y multigeneracional. Para evaluar la efectividad del taller, se emplearon diferentes herramientas de investigación, entre las que destaca la observación participante, fotografías y se diseñó un cuestionario dirigido a los participantes y sus padres. Las preguntas abarcan diversos aspectos, desde la experiencia previa en arte y educación artística, la percepción de la formación recibida, hasta la valoración del disfrute y la creatividad fomentada en el taller. A continuación, se detallan algunas de las preguntas clave y sus posibles implicaciones:

#### CUESTIONARIO- EVALUACIÓN TALLER

- 1.- ¿Cuál es su experiencia y la de su hijo/a previa con el Arte y la Educación Artística? Razone su respuesta.
- 2.- ¿Le parece adecuada la formación recibida en el Taller? En el caso de que usted no asistiera puede cumplimentar la respuesta en función de la valoración de su hijo/a.
- 3.- ¿Considera la formación recibida idónea para poder usted implementar el proceso con su hijo/a en otro momento? En el caso de que haya formado parte del taller.
- 4.- ¿Considera que su hijo/a ha disfrutado en el taller?
- 5.- ¿Le parece interesante el recurso y proceso técnico de la estampación botánica en el Taller?
- 6.- ¿El taller artístico *En la piel de las mujeres que habito a través de la botánica*, considera que ha permitido fomentar su creatividad y curiosidad y la de su hijo/a?
- 7.- ¿Cree que el docente que ha diseñado e implementado el taller se ha implicado en su proceso de enseñanza-aprendizaje del Arte en su hijo/a?
- 8.-Observaciones

### 4. RESULTADOS Y OBSERVACIONES

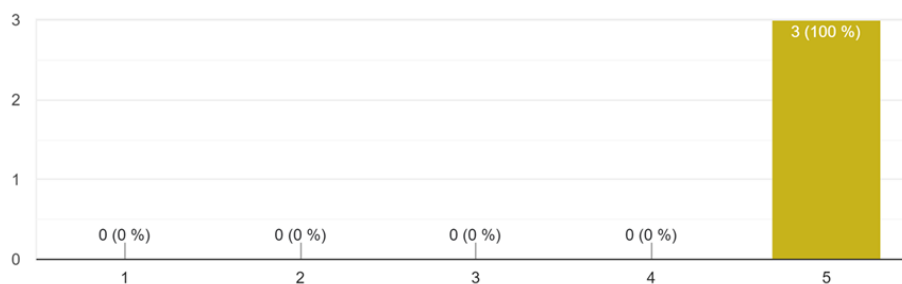
Los resultados del cuestionario de evaluación han sido positivos, reflejando una alta satisfacción entre los participantes y sus padres. Se ha logrado una comprensión significativa de la botánica silvestre y su potencial artístico, además de un aumento en la conciencia sobre la importancia de preservar nuestro patrimonio natural. Los participantes han establecido vínculos creativos entre la naturaleza y el arte, destacando la relación simbólica entre el cuerpo femenino y las plantas.

En la cuestión 1. *¿Cuál es su experiencia y la de su hijo/a previa con el Arte y la Educación Artística? Razone su respuesta.* Nos ha permitido contextualizar el nivel de familiaridad y conocimiento previo de los participantes, lo cual es crucial para adaptar futuras ediciones del taller a diferentes niveles de experiencia. El análisis de las respuestas fue muy variado, desde un conocimiento muy básico a conocimientos más profundos, lo que nos ha permitido ajustar el contenido del taller para atender mejor

las necesidades y expectativas de los participantes de cara a los dos eventos de taller que se abordaron a posteriori por los técnicos instructores.

Respecto a la cuestión 2. *¿Le parece adecuada la formación recibida en el Taller? En el caso de que usted no asistiera puede cumplimentar la respuesta en función de la valoración de su hijo/a* (figura 5). Se obtiene un 100% (n=3) a la valoración en la escala Likert más alta que es un 5.

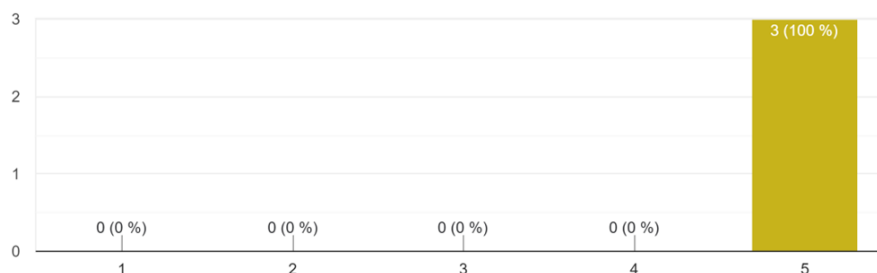
**FIGURA 5.** Cuestión 2.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la pregunta 3. *¿Considera la formación recibida idónea para poder usted implementar el proceso con su hijo/a en otro momento?* (figura 6) En el caso de que haya formado parte del taller. Las respuestas son muy positivas alcanzando el 100% (n=3), se valora positivamente la sencillez a la hora de llevar a cabo el proceso técnico y el concepto a tratar.

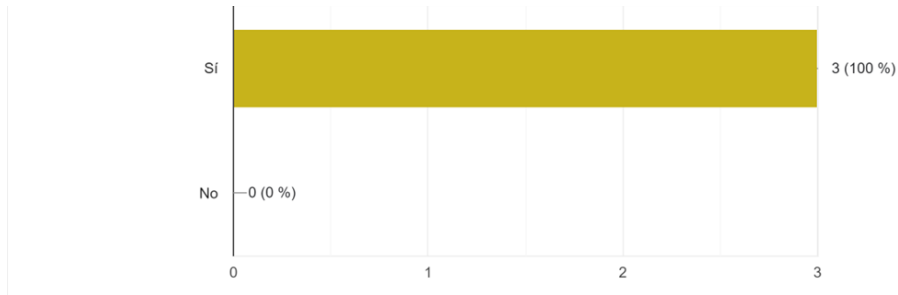
**FIGURA 6.** Cuestión 3.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la cuestión 4. *¿Considera que su hijo/a ha disfrutado en el taller?* Nos permite analizar el grado de disfrute y participación de los y las participantes, cuyo resultado es un sí por unanimidad, lo cual es un indicador de la efectividad pedagógica del taller. Este alto nivel de disfrute y participación sugiere que el taller fue exitoso en captar el interés de los y las participantes y en mantenerlos concentrados en el proceso creativo.

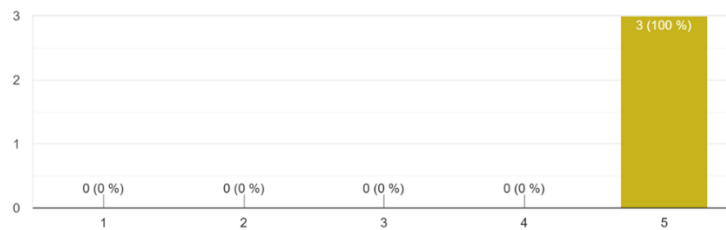
**FIGURA 7.** Cuestión 4.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En el punto 5.- *¿Le parece interesante el recurso y proceso técnico de la estampación botánica en el Taller?* (figura 8). Todos los familiares apuntaron que sí (100%) hubo un desarrollo de habilidades artísticas en el taller y la técnica de estampación botánica ha sido muy bien recibida, muchos participantes han expresado su interés en continuar explorando esta técnica. Esto sugiere que el taller ha sido exitoso en fomentar nuevas habilidades artísticas o procesos de creación con materiales al alcance de la mano, cubriendo la necesidad de trabajar con los objetivos ODS de la Agenda 2030 (Antúnez del Cerro, López- Méndez, Salazar-Rodríguez, & Vallbona, (2023) a través del Arte ecosocial (Raquejo y Perales, 2022).

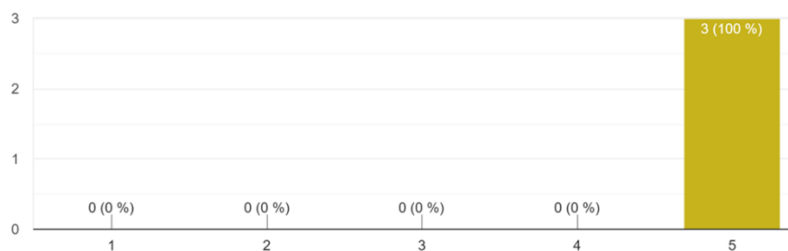
**FIGURA 8.** Cuestión 5.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la cuestión 6.- *¿El taller artístico En la piel de las mujeres que habito, a través de la botánica, considera que ha permitido fomentar su creatividad y curiosidad y la de su hijo/a?* Respuesta positiva por avenencia (100%), ya que el taller ha sido efectivo en estimular la creatividad de los participantes, permitiéndoles explorar nuevas formas de expresión artística. Además, la creación de obras de arte basadas en la naturaleza ha permitido a los participantes desarrollar su imaginación y creatividad.

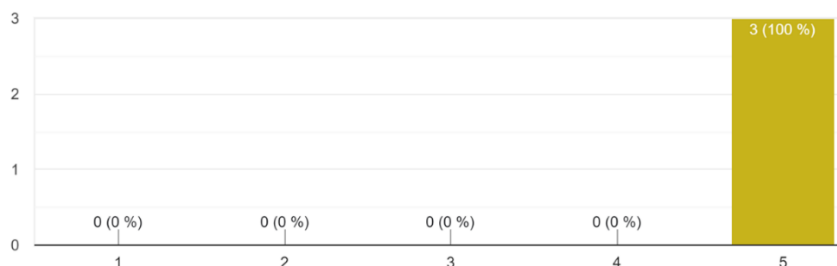
**FIGURA 9.** Cuestión 6.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

La respuesta 7.- *¿Cree que el docente que ha diseñado e implementado el taller se ha implicado en su proceso de enseñanza-aprendizaje del Arte en su hijo/a?*. Las respuestas una vez más han reflejado una alta valoración del compromiso y la calidad de la enseñanza proporcionada por el docente. Esto indica que la metodología utilizada ha sido efectiva y que el docente ha logrado involucrar a los participantes de manera significativa.

**FIGURA 10.** Cuestión 7.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Finalmente, en la cuestión 8.-*Observaciones*, donde las familias podían indicar aquellas cuestiones que les inquietaran, se valoró muy positivamente la comprensión del patrimonio natural de la zona, pues los niños y niñas juegan y regalan flores silvestres, pero sin saber bien ni como se llaman, ni para que sirven. Por tanto, podemos apuntar que los participantes, tanto los padres como los niños y niñas, han mostrado una mayor capacidad para identificar y apreciar la flora silvestre local. Esto indica que el taller ha sido efectivo en educar sobre la biodiversidad y la importancia de la conservación de nuestro patrimonio natural.

Igualmente, se ha favorecido a cumplir otro de los objetivos del proyecto, aumentar la conciencia ecológica de los y las participantes, pues han desarrollado una mayor conciencia sobre la importancia de preservar el patrimonio natural. Esta concienciación es crucial para fomentar comportamientos responsables hacia el medio ambiente.

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se pueden exponer después del análisis del taller *En la piel de las mujeres que habitamos*, son las siguientes. En primer lugar, se ha demostrado que es una experiencia enriquecedora tanto para niños como para adultos, ofreciendo una plataforma para explorar el arte desde una perspectiva ecosocial, femenina y botánica de nuestro patrimonio natural de la zona, pudiéndose extrapolar a otras regiones de la nación. Es decir, es una propuesta adecuada, apropiada y efectiva desde la perspectiva de los y las asistentes. Las respuestas a esta pregunta han ayudado a identificar áreas de mejora y a confirmar qué aspectos del taller fueron más valorados. Un ejemplo, es el interés en la estampación botánica, que nos ha permitido evaluar el atractivo y la utilidad de la técnica de estampación botánica utilizada en el taller, reflejando su potencial como herramienta educativa. Las respuestas han indicado que esta técnica específica debe ser utilizada nuevamente o incluso combinada con otras técnicas artísticas.

En segundo, la integración de la botánica silvestre y el arte no solo ha fomentado la creatividad y la curiosidad, sino que también ha resaltado la importancia de preservar nuestro patrimonio natural. Este taller sirve como un modelo para futuras iniciativas educativas que busquen combinar arte, ciencia y

conciencia ambiental, contribuyendo al desarrollo integral de sus participantes y a la valorización de nuestro entorno natural.

En tercero, se ha puesto en valor como diferentes conceptos se diluyen en pos de un camino hacia visibilizar el valor de nuestro patrimonio natural y la necesidad de preservarlo, cuidarlo y mantenerlo vivo, para que otras generaciones venideras tengan el placer de contemplarlo.

Además, en el proceso creativo se establecen vínculos y relaciones con otros conceptos, como por ejemplo el cuerpo de las mujeres con las plantas que nos rodean, observando desde otro lugar, desde el que se estamparon diferentes flores silvestres y jugamos con la fluidez de la pintura. A través de las formas que se generan, dando lugar a la creatividad, invitándonos a construir nuevos imaginarios. Por tanto, se ha fomentado la estimulación de la creatividad y la curiosidad de los participantes, uno de los objetivos principales del mismo. Un aumento en la creatividad y la curiosidad es un indicador de que el taller ha cumplido con su propósito de inspirar a los y las participantes.

No obstante, las familias han considerado que los conocimientos y habilidades adquiridas en el taller pueden ser replicados fuera del mismo, indicando el grado de internalización y comprensión de los conceptos enseñados en procesos futuros. Este aspecto es crucial para evaluar el impacto a largo plazo del taller en la vida cotidiana de los y las participantes.

En sexto lugar, se ha valorado el grado de implicación del docente, ampliando y adaptando el contenido del taller según la edad del o la participante. La percepción sobre el compromiso y la calidad de la enseñanza proporcionada por la educadora artística es un factor crítico para el éxito del taller, pues las respuestas de los usuarios nos han proporcionado información valiosa sobre la efectividad de la metodología del docente y su capacidad para involucrar a los participantes, independientemente de la edad.

En conclusión, el taller ha logrado crear un espacio de aprendizaje y exploración que no solo educa sobre la botánica y el arte, sino que también fomenta una conciencia ecológica y un aprecio por la interconexión entre la naturaleza y la creatividad humana. A través de actividades prácticas y teóricas, los participantes han podido desarrollar nuevas habilidades, expandir sus conocimientos y fortalecer su compromiso con la conservación del patrimonio natural. Este enfoque holístico y multidisciplinario es clave para abordar los desafíos contemporáneos de manera efectiva y sostenible.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez del Cerro, N. A., López-Méndez, L., Salazar-Rodríguez, A. S., & Vallbona, R. F. (2023). « Materiales didácticos del MuPAI: una propuesta desde los fondos del museo y la educación artística para los objetivos de la Agenda 2030 ». En *Pensamiento, arte y comunicación: la importancia de hacer llegar el mensaje*, pp. 577-603. Dykinson.
- Delia Vignes, P.V. (2019): *Herbario de plantas silvestres*, Larousse.
- Fernández Martínez, Dolores (ed.) (2023): *Supervivientes: errabundas, vagabundas y malas hierbas. De la naturaleza del paisaje y el arte del pensamiento paisajero*, Ediciones Doce Calles.
- Imaz Fernández de Troconiz, M. B. (2023): *Herbario Medicinal Urbano*, Tundra.
- López-Méndez, L. (2024). *Catálogo en la piel de las mujeres*. Ayuntamiento de Pinto. En línea: <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/a818ab69-13f2-46ad-9bcc-34c9fbde30c6/content>
- López-Méndez, L. (2019): « Diálogo es-cultura: Experiencia artístico-creativa a través de una exposición itinerante de la comunidad de Madrid». *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI*, pp. 544-550). Fundación Caja Badajoz.
- Misuzu, K. (2019): *El alma de las flores*, Satori.
- Morales Valverde, R. (2013): *Las plantas silvestres en España*, CSIC.

Raquejo, T. y Perales, V. (2022): *Arte Ecosocial, Otras maneras de pensar, hacer y sentir*. Plaza y Valdes  
VVAA. (2024): *Ellas Ilustran Botánica: Arte, Ciencia y Género*, CSIC.

# LOS ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS Y ESTÉTICOS DEL HOMOEROTISMO EN EL CÓMIC DE SUPERHÉROES

---

ÓSCAR GONZÁLEZ VERGARA

*Universidad de Murcia*

## 1 INTRODUCCIÓN. CÓMIC Y HOMOEROTISMO: ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS Y ESTÉTICOS

El trabajo que presentamos parte de una investigación que comenzó con el TFG titulado *El cuerpo masculino en la industria audiovisual contemporánea. Estética homoerótica en el cómic* (2022, Grado de Filosofía de la UNED, dirigido por Jordi Claramonte), continuado con la participación en el congreso de la Federación Española de Sociología realizado en Murcia, con los títulos *La construcción sociohistórica del cuerpo masculino actual. Reflexiones para una estética homoerótica de la cultura contemporánea (ss. XIX-XXI)* y *La fotografía homoerótica italiana (finales del s. XIX-inicios del s. XX) como paradigma de estética masculina contemporánea*, a la que siguió otra en el Maricorners: III Congreso Internacional de Estudios Interdisciplinarios LQTBIQ+ en español, titulada *Tom de Finlandia y la génesis del paradigma estético homoerótico contemporáneo* (2023).

Dicha investigación trata de analizar la representación en las distintas artes visuales del cuerpo masculino que, como el femenino, ha sido sexualizado a lo largo de la historia dependiendo de ideologías, necesidades y medios bien diferentes. Fue fundamental el análisis estético-artístico (Benjamin, 2017; Claramonte, 2010a, 2010b, 2016, 2021; Marchán 2006, 2007; Martínez, 2019), sociológico (Debord, 2005; Foucault, 2012; Han, 2017) y sexual y de género (Butler, 2020; Foucault, 2019). Análisis que nos permitieran contextualizar mejor el objeto/sujeto de estudio que nos proponíamos: el cuerpo masculino, su sexualización y la evolución de su canon estético para encuadrarlo en el presente, con la biopolítica y consideraciones sexuales e identitarias del pensamiento de Paul Preciado y su concepto de pornotopía, aplicable a este trabajo (Preciado, 2010, 2019, 2020a, 2020b).

Un cuerpo masculino con una larga tradición representativa que ha derivado en una forma peculiar de estética, que aquí llamamos homoerótica, donde el propio canon estético, el público objetivo al que se dirige, la ideología patriarcal y cisgénero, así como las distintas concepciones sobre sexualidad, identidad y expresión de género, han creado en Occidente una historia homoerótica que, desde la época grecolatina, surca los siglos hasta hoy. Manifestaciones también presentes en cómic, siendo interesante rastrear la conexión de ese homoerotismo con el surgimiento y evolución de la pornografía (Arcand, 1993; Claramonte, 2009; Giménez, 2013; Hunt, 1993; Koetzle y Scheid, 2021; Méndez y Ruíz, 2009, 2013; Néret, 2021; Pérez, 2021; Rotenberg, 2021).

En esa trayectoria, observamos que el canon de belleza y masculinidad tiene, al menos para Occidente, una secuencia clara, como evidencian distintas publicaciones sobre el desnudo masculino en el arte, y que seguiremos en gran parte de esta síntesis (Leddick, 2015; VV. AA., 2013). Una trayectoria que hunde sus raíces en las concepciones estéticas occidentales, como podemos ver en varios autores, donde las concepciones de bello/feo se mezclan con los sentidos y experiencias dadas a los cuerpos como medio de expresión y representación en el mundo, y sin los cuales, este homoerotismo carece de sentido (Eco, 2018).

Su origen lo podemos trasladar a la cultura grecolatina, donde el héroe, el atleta y el civilizado cimentaron una estética que liga la masculinidad con la razón, el dominio de las pasiones, el ejercicio físico, la cultura y con el mando, cuando la figura del emperador congregue en su persona todas estas cualidades masculinas.

Después, podemos señalar el modelo de masculinidad judeocristiano, que prevalecerá durante toda la Edad Media, donde serán caballeros y nobles, así como hombres piadosos, quienes proyecten los ideales de masculinidad, encarnando las facultades propias de los estamentos sociales (nobles, religiosos...), menos los hombres del pueblo llano (campesinos, artesanos...), que más que hombres eran considerados como bestias.

Si mezclamos el ideal clásico con el medieval surge el canon moderno, al menos de aquella modernidad que, *grosso modo*, abarcaría el Renacimiento y el Barroco. Un canon que hace renacer el cuerpo clásico, atlético, racional, proporcionado, pero al que se asumen un saber abundante (humanista), riqueza (burguesía) y dotes de mando (gobernantes).

Posteriormente se observa un cambio estético, perdiéndose el cuerpo atlético clásico y renacentista. El cuerpo masculino se viste y deja atrás su naturaleza biológica (el cuerpo masculino), enfatizando sus facultades mentales, destacando como estrategia militar (no soldado), hombre de negocios (burgués capitalista) y ser de mundo (viajero, ilustrado).

Con el siglo XX observamos nuevas transformaciones y una recuperación del canon clásico-renacentista. Por un lado, el fin del Romanticismo y el Colonialismo imperialista, y por otro, el comienzo de nuevas formas de ver la guerra y la generación de riqueza, promueven paulatinamente la generación de una modalidad de masculinidad moldeada por el belicismo y el deporte, así como por la cultura audiovisual y la propagación de medios de comunicación masivos. Efectivamente, un mundo en guerra hizo recuperar el ideal del soldado, uniformado, profesional, instruido, que practica ejercicio al aire libre y considera su cuerpo parte de su armamento. De esa forma, el héroe, el atleta, el caballero y el estratega se funden dando lugar a un hombre nuevo que se identifica y destaca por un físico, una naturaleza y unas habilidades que le permiten defender a su nación, sobrevivir ante la adversidad y ser reconocido y condecorado por su hombría. En dicho proceso, la promulgación de los beneficios para la salud del deporte, el ejercicio al aire libre, los baños de sol, una dieta equilibrada..., lo que en esos momentos era el comienzo de toda la cultura fitness, reforzará ese ideal del soldado, haciendo del atleta y del hombre cultivado (no en bibliotecas y centros educativos, sino en gimnasios y zonas de calistenia), otras de las formas con las que idealizar el cuerpo y la belleza masculinos más allá de los campos de batalla.

Además, hemos de añadir el atractivo que suponía los cuerpos e identidades masculinas que difundían los medios de comunicación y las industrias audiovisuales de ocio, sobre todo actores y cantantes, que además de ser admirados a nivel mundial como estrellas artísticas, eran los héroes de una cultura nueva (o varias culturas) que se estaban gestando. Casi en paralelo hemos de sumar a los deportistas, en su mayoría futbolistas, que pronto se convirtieron también en representantes de masculinidad, siendo en este caso una especie de fusión entre el héroe-atleta y el artista. De forma más reciente hemos de incluir nuevas formas de masculinidad, como el empresario o el *influencer*, que si bien pudiera ser simplemente cualquier persona cuya presencia y opinión influye en grupos sociales (y la sociedad en su conjunto), muchas veces se encuentran presentes también en gente que se dedica al deporte, a los negocios, a la cultura, etc., dominando la sociedad digital y sus redes sociales.

Dicho legado sociohistórico ha dejado, actualmente, unos modelos de masculinidad que, al menos para las industrias culturales más consumidas, se ven marcadas por cuatro características interrelacionadas. Por un lado, el culto al cuerpo, destacando mediante el ejercicio, la cirugía estética y los retoques

digitales, los rasgos biológicos propios del cuerpo masculino, como son su musculatura, altura, vello corporal, pene, fuerza física... La propagación entre los hombres de prácticas como la depilación, la moda o la cosmética no es tanto como una feminización de lo masculino corporal, sino como un medio para resaltar la belleza innata a lo masculino y, aunque no se admita, una especie de dominio y sumisión de esferas, productos y prácticas estéticas propias de lo femenino o de la masculinidad feminizada (homosexuales), como veremos más adelante. Otro segundo rasgo que destacar es el culto al rol de género masculino, a saber, un ser racional, resistente, fogoso, violento, siempre presto para la guerra y el sexo.

Y derivado de lo anterior, obtenemos los puntos tercero y cuarto, a saber, la perpetuación del patriarcado en el que ese canon masculino se sustenta y su sublimación en un homoerotismo universal donde hombres adoran a otros hombres, siendo esta la imagen panorámica del mundo actual, incluso fuera de ambientes femeninos y queer. Para que ese modelo de belleza se mantenga, es necesario que la sociedad en la que se difunde sea, a nivel de género, sexo, afectividad y expresión identitaria, lo más bipolar posible, donde un foco lo constituya el modelo masculino (activo, fuerte, racional, primario, fuente de poder y respeto) y el otro el femenino (pasivo, blando, suave, sensible, secundario). De tanto reforzar uno de los polos siguiendo la estrategia primero de anular al contrario (lo femenino) y de asumir y neutralizar lo que de femenino había en el molo masculino (todas las alternativas masculinas machistas, patriarcales y cisgénero), ha quedado un único polo, el masculino, como cúspide e ideal visible del ser humano, generando esa cultura homoerótica donde el único elemento admisible, atractivo y deseable es el masculino, tanto en su cuerpo como en sus facultades. Aquellas mujeres que deseen competir en ese mundo de hombres deben adoptar al hombre como modelo, o lo que es lo mismo, anulando lo femenino que hay en ellas, arriesgándose a ocupar una posición siempre inferior por no ser mujer sino una mujer masculinizada. Caso igual ocurre con los hombres no queer, que para ser incluidos en ese universo masculino han de adoptar una misma estética basada en el culto al cuerpo y supresión de rasgos y actitudes consideradas femeninas. Como en el caso de las mujeres, su posición social podrá mejorar, pero siempre por detrás de un hombre cisgénero y heterosexual, un ‘hombre’ completo. Es llegada del “penis time”, cuando lo masculino alcanza su cima universal con el pene como símbolo de la realidad e identidad que representa (Hanson, 2021a).

Con esta descripción sociohistórica y estética, no es de extrañar que la difusión de los ideales de masculinidad en la cultura popular, y muy especialmente dentro de las industrias audiovisuales del cine, la televisión o el comic, sea la de esa masculinidad idealizada por los occidentales y que coincide con los tradicionales modelos de un patriarcado cisgénero, heterosexual y machista que, si bien con muchos matices, aún perdura. Como veremos, solo hace falta observar cómo se representan los cuerpos de hombres y mujeres en las tiradas de comic de superhéroes para apreciar el canon de belleza que predomina, a saber, hombres (y mujeres), musculados, inteligentes y ricos, y con superpoderes y habilidades basadas en capacidades adscritas a la biología masculina (resistencia, velocidad, fuerza...). No existen en el comic mayoritario superhéroes con cuerpos diferentes, es decir, con sobrepeso, bajitos, con habilidades basadas en las capacidades tradicionalmente asumibles a la mujer (cariño, cuidado, sensibilidad)... Alguna licencia observamos con personajes que, de forma confirmada o no, se les presupone una identidad y orientación sexuales distintas a las cishetero mayoritarias, si bien muchas caen en cierta bisexualidad basal para no confirmar rotundamente su homosexualidad, o caen en fenómenos de *queerbating* como medio de captar un público mayor.

Dicho esto, la relación entre homoerotismo y comic es evidente. Tanto en las tiradas orientadas a un público más general como queer, el modelo de superhéroe y de masculinidad es casi idéntico. Mucho más exagerado si ese comic tiene tintes pornográficos, donde rasgos masculinos como la musculatura, el falo o la cultura de la violencia se visualizan en toda su desnudez, con el pene erecto como signo visible

y simbólico de la herramienta/arma con la que el hombre cisheteropatriarcal, o al menos su canon estético, penetra/domina el mundo. A lo que se suma otra influencia donde dicho canon homoerótico se ve reforzado, a saber, el comic norteamericano, donde sus múltiples ejemplos (Batman, Capitán América, Iron Man, Thor...), alimentan toda una mitología capitalista occidental llena de hombres físicamente perfectos, soldados patrióticos y protectores de naciones enteras (e incluso del planeta Tierra, nuestra galaxia y todo el género humano), exitosos, inteligentes, con gran atractivo sexual, héroes divinizados y hasta especie de semidioses/dioses actuales.

Un superhombre que empezó a fotografiarse y representarse en el arte mucho antes, pero contamos dos precedentes muy claros. Por un lado, un tipo de publicaciones donde, camuflado bajo el género de revistas de deporte, salud y fitness, se promovía una cultura homoerótica, primero para un público mayoritariamente queer (sin necesidad de ser en su totalidad, pornográficas), pasando después a ser consumidas por un público mayor, llegando a la actualidad (como por ejemplo las revistas *Men's Health*, *Muscles & Fitness*, *Men's Fitness*, *Fisico*, *Fitness Mag*...). De las primeras debemos destacar algunas como *Physique Pictorial*, *Physical Culture*, *Your Physique*, *Strength Health* o *Boy Play*, algunas incluso con problemas y acusaciones editoriales por promover la pornografía, la homosexualidad y toda clase de indecencias morales. En dichas revistas, no solo se aportaban, con toda clase de detalles visuales, rutinas deportivas, dietas, anuncios sobre las bondades del deporte al aire libre o moda, sino que muchos reportajes contaban con códigos visuales que identificaban a los modelos masculinos (en su mayoría con identidades falsas) con sus gustos y formas de trabajar, en una forma de prostitución encubierta. En otros casos, la desnudez completa y la aparición de ilustraciones dieron lugar al inicio a toda una industria de comic homoerótico, aunque en su mayoría para público queer.

Es dentro de esas revistas, que han pasado a la historia como revistas de *beefcake*, donde publicó uno de los mayores ilustradores homosexuales, Tom de Finlandia (Hooven, 1993; Ramakers, 2001). Con el nombre de Touko Laaksonen (1920-1991), este ilustrador y publicista finés creó un estilo basado en sus propias experiencias homoeróticas, sus fantasías sexuales y en modelos reales a los que fotografiaba (Lahti 1998), creando un modelo de masculinidad hipersexualizada de gran éxito en Estados Unidos (sobre todo en San Francisco, Los Ángeles y Nueva York), donde su personaje más conocido, *Kake*, se convirtió en una verdadera estrella (Hanson, 2021b). En su obra predominan hombres jóvenes, blancos, muy atléticos, desnudos o vistiendo uniforme, donde se aprecia la fantasía de las profesiones tradicionalmente vinculadas con lo masculino, a saber: fuerzas de seguridad, guardabosques, obreros, marineros, aviadores, carteros, trabajadores de gasolineras, médicos, camareros... A lo que ha de sumarse el gusto de Tom de Finlandia por reflejar los fetiches masculinos del momento, como son las motos, el cuero, el tabaco, las botas, el bigote, uso de herramientas y armas, acrecentando aún más esa estética de corporalidad hipermasculinizada que muestra en sus dibujos. Gusto estético que, en su faceta erótica y pornográfica, explora toda una panoplia de escenarios y prácticas donde la sexualidad queer (salvo alguna escena de bisexualidad, prima el contenido gay) cobran sentido, cayendo en muchas de las prácticas y concepciones propias del patriarcado cisgénero y heterosexual, como son: la cultura de la violencia, la concepción de un mundo binario (masculino/femenino; activo/pasivo), culto al hombre blanco y joven (cayendo a veces en cierta pedofilia), etc.

## 2. ESTUDIOS DE CASO: LO HOMOERÓTICO EN EL CÓMIC

### 2.1. HOMOEROTISMO EN CÓMIC DE SUPERHÉROES PARA PÚBLICO HETEROSEXUAL: MARVEL Y DC

Uno de los ejemplos que podemos analizar para ver cómo esta estética homoerótica ha calado en la cultura audiovisual y cultural contemporánea, al menos para el caso de Occidente, es en el cómic de superhéroes. Para ello, hemos cogido como paradigmáticos las tiradas de las dos empresas más

importantes y consumidas a nivel mundial cuyos personajes, además, han sido mostrados más allá del cómic, convirtiéndose en parte de esa mitología capitalista de Occidente. Esas empresas son las de Marvel y DC, que han explotado sus superhéroes y sagas en el mundo editorial (comic mayoritariamente), así como en el cine, la televisión, *merchandising*, etc.

Si tomamos como ejemplo los superhéroes masculinos del universo Marvel, podemos encontrar muchas referencias homoeróticas. Contamos con superhéroes nacionales (de regiones reales o ficticias) como Capitán América o Black Panther. Seres de origen divino (Thor). Mutantes que han visto mejoradas e hipermasculinizadas sus biología masculinas (Hombre Antorcha, La Cosa, Hulk, Lobezno, Spiderman). Hombres blancos de gran inteligencia, fortuna y éxito, donde su poder como superhéroes radica en el dominio de los conocimientos de una materia concreta (como la magia en el caso de Doctor Extraño) o ser empresario de alguna industria tecnológica (como Iron Man). Contamos personajes más salvajes y despiadados (como Masacre). Incluso tenemos ejércitos de ellos, como las distintas formaciones de X-Men, Vengadores o Guardianes de la Galaxia, encargados de proteger a toda la Humanidad, al planeta y a la galaxia como superhéroes colectivos y de alcance universal.

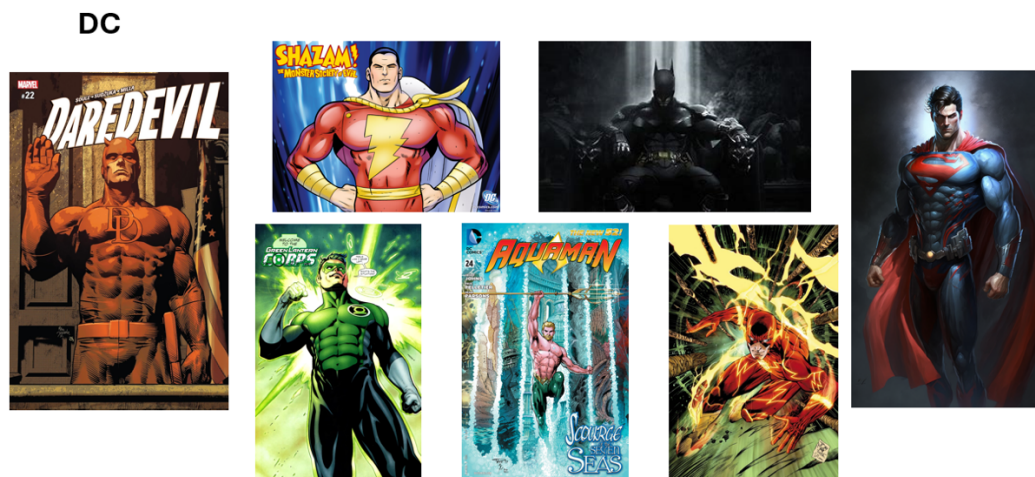
#### ILUSTRACIÓN 1. Marvel Comic.



Fuente: sitio oficial de Marvel Comic.

Dichos modelos los tenemos también para el mundo de DC. Tenemos a Linterna Verde, como protector de nuestro mundo y de nuestra galaxia. Seres venidos de otro planeta (Superman), otras razas (Aquaman) o con poderes procedentes de los mismos dioses y semidioses de la antigüedad (Shazam). Contamos con el superhéroe inteligente y rico (Batman), así como mutantes con sus habilidades masculinas mejoradas (Daredevil, Flash). Como en el caso anterior, contamos también con ejércitos de superhéroes, siendo quizá la Liga de la Justicia la más conocida.

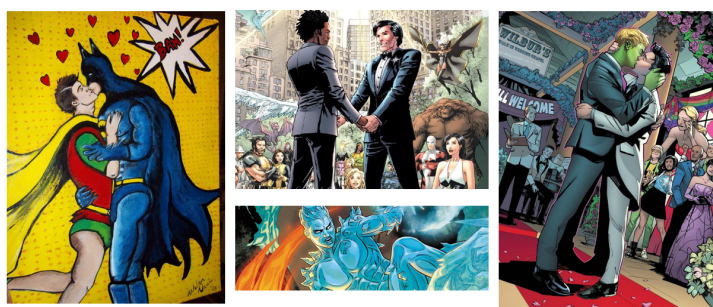
## ILUSTRACIÓN 2. DC Comic.



Fuente: sitio oficial de DC Comic.

El canon corporal y la masculinidad proyectada no se aleja demasiado de la que hemos comentado en el apartado anterior. Tenemos héroes del mundo actual, uniformados, de nuestras naciones, planetas y galaxia que, como en las representaciones heroicas de la antigüedad, el medievo y la modernidad, se posicionan como nuevos protectores, siendo sus cualidades bélicas, cuerpos atléticos y capacidades/habilidades (fuerza, resistencia, valentía, musculatura, velocidad, poder, inteligencia, dinero, dotes de mando...) las que dotan de atractivo. Siempre con el canon estético del hombre atlético, mayoritariamente heterosexual y cisgénero, y apariencia normativa, canon este que no enlaza con los que se han ido desarrollando desde la antigüedad clásica hasta nuestros días. Muy pocos son los ejemplos que salen de ese canon, como la pretendida relación entre Batman y Robin o la homosexualidad de North Star o Wiccan, si bien las más de las veces se cae en una general postura bisexual, menos dañina para el concepto tradicional de masculinidad (pues sigue siendo posible el sexo y la afectividad con las mujeres) y que es un elemento más de ese homoerotismo universal, donde el hombre se impone ante todas las afectividades y sexualidades, siendo objeto de deseo y pasión para todos los sexos y géneros, enfatizando aún más su poder.

## ILUSTRACIÓN 3. DC y Marvel.



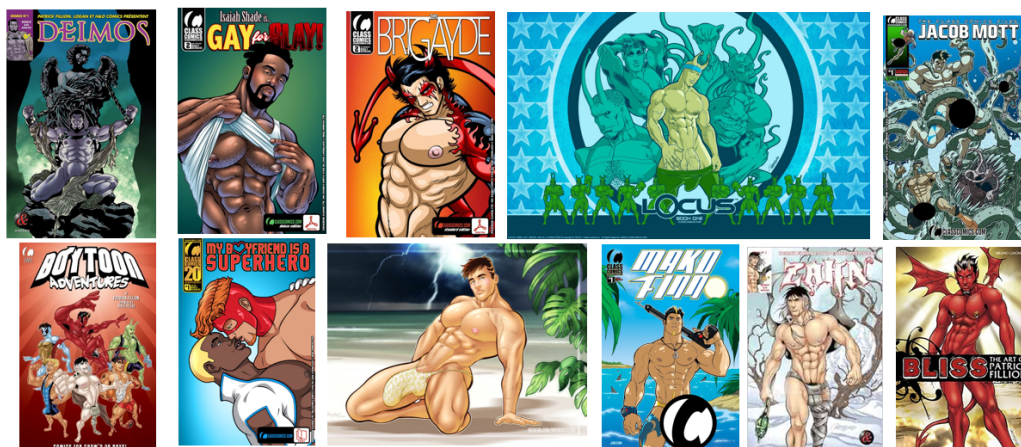
Fuente: sitios oficiales DC y Marvel.

### 2.2. HOMOEROTISMO EN EL CÓMIC DE SUPERHÉROES *QUEER*: PATRICK FILLION Y DAVID CANTERO

Mención aparte merecen las ilustraciones y publicaciones de cómic de autores como Patrick Fillion o David Cantero, bien desde sus propias editoriales, como sobre todo desde Class Comic, la editorial de comic gay quizás más conocida y donde ambos comenzaron y desarrollaron parte de sus personajes.

Como con Marvel y DC, el tipo de masculinidad y superhéroes es similar. Contamos con seres mitológicos (Deimos), personajes extraídos de la cultura popular europea (como Zahn, una especie de Conan el Bárbaro Gay), personajes que obtienen sus poderes de los dioses (como Naked Justice, que obtuvo poderes de dioses egipcios), extraterrestres y mutantes (Cat Camil, Locus), guerreros espaciales (Space Cadet) y agrupaciones de superhéroes (como Brigayde).

ILUSTRACIÓN 4. Class Comic.



Fuente: sitio oficial de Class Comic.

En todos estos casos, contamos con cuerpos atléticos, musculados, uniformados, haciendo gala de fuerza, poder, resistencia, valor, protección... A diferencia de los cuerpos analizados en Marvel y DC, los de Class Comic, al ser para un público queer y tener contenido pornográfico, sí se permiten explotar sin censura el homoerotismo del cuerpo masculino, siendo múltiples las escenas donde los personajes usan su propio cuerpo desnudo como uniforme o un uniforme que supone una segunda piel, dejando intuir todas las formas y volúmenes del cuerpo. Lo más paradigmático es que, junto a la altura y los músculos desproporcionados, dichos superhéroes queer muestran falos y glúteos también desproporcionados, en un sentido de sexualizar aún más el cuerpo masculino, haciéndolo aún más atractivo, siendo común el uso de ambas partes como medios para canalizar sus poderes y habilidades. En este caso, es imposible no ver un precedente claro en las escenas de Tom de Finlandia, salvo que aquí predomina el uso del color y, frente a la fantasía erótica de las profesiones masculinas, el cuero, el tabaco y los medios de transporte, en estos otros, Patrick Fillion y David Cantero se inspiran en la masculinidad de los cómics de superhéroes. Como en el caso del finés, Class Comic recupera ese cierto culto a la violencia, el uso de las prácticas sexuales activas (como la penetración, uso del pene), como medio de dominación, sodomización y humillación (lo pasivo y el uso del culo como forma de hacer inferior al hombre).

## ILUSTRACIÓN 5. Class Comic.



Fuente: sitio oficial de Class Comic.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, podemos terminar haciendo referencia a cuatro reflexiones que están presentes en todo el trabajo. Primero, que el homoerotismo en el comic es un proceso cuya construcción sociohistórica nace con el ideal clásico de masculinidad y se ha ido transformando hasta la actualidad. Segundo, que los cómics (queer o no), mantienen un mismo ideal de masculinidad (atlético, héroe, soldado, estratega, rico), haciendo de lo masculino una estética propia del patriarcado cishetero occidental. Tercero, el homoerotismo como sublimación del patriarcado cishetero que conforma una cultura visual de hombres adorando hombres físicamente perfectos, racionales, masculinizando actitudes que antes criticaban en mujeres/hombres femeninos (sensibilidad, moda, cuidado corporal, belleza...); el gimnasio como el nuevo salón de belleza. Y finalmente, que el estudio de dicho canon estético y sus implicaciones sociohistóricas ayuda a crear alternativas que reviertan los daños: sexualización de los cuerpos, cultura de la violencia, castigo a los roles/rasgos/actitudes ‘femeninas, fin del falocentrismo...

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcand, B. (1993). *El jaguar y el oso hormiguero. Antropología de la pornografía*. Ediciones Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2017). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Casimiro.
- Butler, J. (2020). *El género en disputa*. Paidós.
- Claramonte, J. (2021). *Estética modal. Libro II*. Tecnos.
- Claramonte, J. (2016). *Estética modal. Libro I*. Tecnos.
- Claramonte, J. (2010a). *Arte de contexto*. Nerea.
- Claramonte, J. (2010b). *La república de los fines. Contribución a una crítica de la autonomía del arte y la sensibilidad*. CENDEAC.
- Claramonte, J. (2009). *Lo que puede un cuerpo. Ensayos de estética modal, militarismo y pornografía*. CENDEAC.
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos.
- Eco, U. (2018). *Storia della bellezza. Storia della bruttezza*. 2 vols. Bompiani.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Giménez, F. (2013). "Fronteras móviles: arte y pornografía en la visualidad contemporánea". *Arteconciencia*, 4, 56-68.

- Han, B-Ch. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hanson, D. (ed.) (2021a). *The little big penis book*. Taschen.
- Hanson, D. (ed.) (2021b). *Tom of Finland. The Complete Kake Comics*. Taschen.
- Hooven, F. V. (1993). *Tom of Finland: his life and times*. St. Martin's Press.
- Hunt, L. (ed.) (1993). *The invention of pornography: obscenity and the origins of modernity, 1500-1800*. Princeton University Press.
- Koetzle, H-M. y Scheid, U. (2021). *1000 Nudes. A History of Erotic Photography from 1839-1939*. Taschen.
- Lahti, M. (1998). "Dressing Up in Power: Tom of Finland and Gay Male Body Politics". En: Jan Löfström (ed.), *Scandinavian Homosexualities. Essays on Gay and Lesbian Studies*, The Haworth Press, 185-206 pp.
- Leddick, D. (2015). *The Male Nude*. Taschen.
- Marchán, S. (2007). *La estética en la cultura moderna*. Alianza.
- Marchán, S. (2006). *Real/Virtual en la estética y la teoría de las artes*. Paidós Ibérica.
- Martínez, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Sans Soleil Ediciones.
- Méndez, M. y Ruíz, B. (eds.) (2013). *Formas de Eros. Ensayos sobre arte y erotismo*. Fundación Pablo Ruiz Picasso y Universidad de Málaga.
- Méndez, M. y Ruíz, B. (eds.) (2009). *Eros es más. Ensayos sobre arte y erotismo*. Fundación Pablo Ruiz Picasso, Museo Casa Natal y Ayuntamiento de Málaga.
- Néret, G. (2021). *Erotica Universalis*. Taschen.
- Pérez, J. (2021). *Pospornografía. Estética y comunicación en la era viral*. Punto de Vista Editores.
- Preciado, P. B. (2020a). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2020b). *Texto yonqui: sexo, drogas y biopolítica*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: crónicas de cruce*. Anagrama.
- Preciado, P. B. (2010). *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en Playboy durante la Guerra Fría*. Anagrama.
- Ramakers, M. (2001). *Dirty Pictures: Tom of Finland, Masculinity and Homosexuality*. St. Martin's Press.
- Rotenberg, M. (2021). *Forbidden Erotica. The Rotenberg Collection*. Taschen.
- VV. AA. (2013). *Masculin/Masculin, l'homme nu dans l'art*. Catálogo de exposición. Museo Orsay de París y Flammarion.

# EL CURSILLO PEDAGÓGICO LEONÉS DE 1919: UN RECONOCIMIENTO AL MAESTRO, DESPEDIDA DEL DIRECTOR GENERAL DE PRIMERA ENSEÑANZA ANICETO SELA Y UN MONÓLOGO DE GÉNERO COMO BROCHE FINAL

---

PABLO CELADA PERANDONES

*Universidad de Burgos*

ANA M.<sup>a</sup> GARCÍA GONZÁLEZ

*Hospital Universitario de Burgos*

## 1. PRESENTACIÓN

El primer tercio del siglo XX fue prolijo en cursillos para los maestros en León (Celada, 1993 y 1994). Pero de todos ellos, el más importante y de mayor envergadura, toda vez que curiosamente el menos conocido, es el Cursillo Pedagógico Leonés, programado para los días 20 al 23 de abril de 1919 (Comisión, 1919). Ignacio García, inspector jefe de 1.<sup>a</sup> enseñanza, y Miguel Bravo Guarida, jefe de la Sección Administrativa de 1.<sup>a</sup> enseñanza, como presidente y secretario de la Comisión organizadora, habían contactado con Aniceto Sela Sampil, a la sazón director general de Primera Enseñanza (Debate, 1918; ME, 1918), y comprometido su asistencia. Desde Madrid, David Fernández Guzmán, berciano de Oencia, alumno suyo en Oviedo, maestro de las Escuelas nacionales de la capital leonesa, que en aquellos momentos cursa en la de Estudios Superiores del Magisterio, alentaba en marzo a los compañeros maestros y maestras a la concurrencia masiva al Cursillo:

No quiero, ni deseo jamás ofenderos; pero ¿no sería tremendo el que después de decirle a Zulueta, a Magdalena Fuentes, a *Miquis*, a Altamira, Royo Villanova, Sela: «Venga en nombre de todos los maestros leoneses, sin excepción alguna», se encontrasen sin gente? (Fernández, 1919)

Las expectativas del Cursillo son muy buenas, animados todos por un optimismo un tanto idealista y por un ardor profesional templado en penurias y limitaciones (DU, 1919). Así lo avalan las noticias que llegan de los partidos a la Comisión, pues «los maestros, como se esperaba de su cultura y amor por la enseñanza, están suscribiéndose todos para contribuir al éxito del Cursillo, tomando la tarjeta que se ha remitido». Maestros y asociaciones merecen mil plácemes por la generosa simpatía con que han acogido la idea. Como muchos acudirán en tren, la Compañía del Norte concede rebaja de billetes. La Comisión envía los *carneys* de esta merma a los maestros de los pueblos donde hay estación por las líneas de Asturias, Galicia y Madrid, para que se aprovechen; los que procedan del Hullero los tienen a su disposición por medio del maestro de La Robla y los del secundario de Valencia de D. Juan por el maestro de Palanquinos. A todos, se les recuerda que no olviden su cédula personal para poder utilizar el descuento. También ruegan se pasen el sábado por la Sección o la Inspección para darle detalles de su localidad en el Teatro Municipal, sito en la céntrica plaza de San Marcelo, puerta de entrada, etc., pues se quiere organizar todo con el mayor orden y comodidad.

## 2. SESIÓN INAUGURAL

En leve desacuerdo, debido a ligeras modificaciones, con el programa anunciado por la Comisión el día 5, el domingo 20, a las 10 a.m., con una sinfonía orquestada por la Banda del Regimiento de Burgos para amenizar la recepción en el Teatro, se abre la sesión inaugural, seguida de la Memoria sobre la organización y trabajos preparatorios, leída por el secretario: «Se sienten en el teatro rebosante, la cálida vibración de unas alas excelsas: las alas del cariño, de la fe, del entusiasmo»

(CPL, 1919, p. 1). Y en esta atmósfera de cordialidad, de amor, de paz augusta se inaugura el Cursillo con el discurso de Rafael Altamira y Crevea, ex director general de Primera Enseñanza, senador del Reino y catedrático en la Universidad Central, quien tiene palabras elogiosas para los maestros leoneses, desde la añoranza de su cargo, y recuerda luego la Extensión Universitaria de Oviedo «y el amor con que aquellos obreros escuchaban la palabra de los profesores», para disculpar la ausencia del Excmo. Sr. Agustín Retortillo y de León, Marqués de Retortillo, Consejero de Instrucción Pública y Delegado Regio de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, propuesto para presidir el acto; después pasa a hablar del Cursillo, reparando en que la formación del maestro no puede terminar cuando obtiene el título:

El problema de la formación del maestro es no dejarle solo, no romper jamás el lazo que le une a la Normal. [...] No se trata solamente de conmover a los maestros –añade–. También hay que conmover la opinión pública, hay que hacer que el pueblo se interese por la escuela. Si no se consigue esto, nuestros mayores esfuerzos serán totalmente estériles. Mientras el pueblo no sienta hondamente que lo que ocurre en la escuela le pertenece, le interesa grandemente; mientras no escuche anhelante los latidos de ese hermoso corazón que impulsa la sangre que ha de nutrir otras generaciones mejores; mientras el pueblo no vea que lo que hay en la escuela es todo suyo, –concluye– nuestro trabajo será infructuoso (CPL, 1919, p. 1)

La jornada se cierra con la conferencia «Estudios sobre anormales», de Anastasio Anselmo González Fernández –pseud. *Alejandro Miquis*–, director del Colegio Nacional de Sordo-mudos, Ciegos y Anormales y profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, enfatizando que «se aprende haciendo, y se aprende para hacer» (CPL, 1919, p. 2). La tarde se deja libre para disfrutar la ciudad y fomentar las relaciones interpersonales.

### 3. DESARROLLO DEL CURSILLO

El lunes 21, en el Teatro, a las 10 a.m., puntualmente, bajo la batuta de Antonio Royo Villanova, encabezan las «Lecciones pedagógicas», por los siguientes ponentes: Julio Aparicio Revuelta, maestro de sección de la Escuela nacional graduada de niños de Villamañán, trata «La escuela en su aspecto social»; David Escudero Martínez, maestro de la Escuela nacional mixta de Corbón del Sil, aborda la «Necesidad de certificado escolar»; Joaquín García Ojeda, maestro de la Escuela nacional de niños de Páramo del Sil, habla de «La escuela en la guerra»; Gamaliel Martínez Álvarez, maestro de la Escuela nacional mixta de Fuentesnuevas, afronta «La educación y la infancia». Cerraba la jornada la conferencia de Royo Villanova, catedrático de la Universidad de Valladolid, ex director general de Instrucción Pública y senador, disertando sobre «Las clases de adultos» (CPL, 1919a).

A las 4 p.m. celebración del Festival infantil en el paseo de Guzmán el Bueno, cantándose himnos al árbol, escolares y patrióticos, uno de los cuales –hecho exclusivamente para esta fecha– es original (música y letra) del inspector de 1.<sup>a</sup> enseñanza, Luis Calatayud Buades. Se verifican «Ejercicios de gimnasia sueca» por los niños de las escuelas de la ciudad bajo la dirección del maestro Hipólito Unzueta. La banda de música del Regimiento de Burgos ameniza el festival y se pronuncian discursos breves por las autoridades, interviniendo el alcalde Mariano Andrés y el inspector jefe Ignacio García. El Ayuntamiento obsequia a los niños de las escuelas con una merienda (CPL, 1919<sup>a</sup>, p. 3).

Martes 22, a las 10 a.m., presidida la sesión por Victoriano Fernández Ascarza, se exponen «Trabajos pedagógicos» en el Teatro por los señores y temas siguientes: Florentino Rodríguez Rodríguez, maestro de la Escuela nacional mixta de San Martín de la Tercia, maneja «La enseñanza del Cálculo»; David

Fernández Guzmán<sup>1</sup> explica «Laboratorios de Psicometría»; Manuel Peñín Rubio, regente de la Escuela Práctica aneja a la Normal de Maestros y presidente de la Asociación del Magisterio del partido de León, discurre sobre «Prácticas paidométricas». La guinda la puso una breve alocución de Victoriano, ahondando en alguna de las ideas vertidas por Altamira, refiriéndose a las vicisitudes del maestro cuando los alcaldes no cumplían las órdenes emanadas de la Superioridad (CPL, 1919b).

La sesión de la tarde, a las tres, comienza con una noticia desagradable, cual es la muerte inesperada de un hijo del querido inspector jefe y amigo entrañable, haciendo constar Ascarza el sentimiento unánime por esta desgracia, y luego se inician las exposiciones: Por no poder asistir Juan Zaragüeta, profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y capellán de honor de S.M., remite unas cuartillas sobre «La función sacerdotal del maestro», que lee su alumno David Fernández Guzmán; con gran valentía habla José Dámaso Miñón Villanueva, inspector de la zona de Ponferrada-Villafranca, sobre «El problema del local-escuela en la provincia de León»; Luis Calatayud Buades, inspector de la zona de Riaño-La Vecilla, atiende «El arte en la escuela». Puso el cierre a la sesión vespertina la doble intervención de Victoriano F. Ascarza, profesor de la Escuela Normal Central de Maestros y director de *El Magisterio Español*, platicando primero sobre «La enseñanza de las Ciencias en una excursión escolar»; tras media hora de receso, pronuncia otra conferencia acerca de «Evolución y vida de los astros», tema sugestivo, de divulgación astronómica, exhibiendo magníficas fotografías –con aparato de proyecciones– de la luna, sol, nebulosas, etc. (CPL, 1919c).

Un cuadro artístico-musical completa el programa de este día: los alumnos de ambas Normales escenifican la Velada Teatral, de carácter puramente leonés, en obsequio a los asambleístas, debutando en ella el Orfeón Normalista Leonés, bajo la dirección de Lorenzo Sarmiento, ejecutándose cantos regionales y otras piezas de conciertos (CPL, 1919d).

El último día, miércoles 23, a las 10 a.m., D. Aniceto Sela preside la mesa en el Teatro: Ciriaco Juan Huerta, inspector de la zona de Sahagún-Valencia de D. Juan, expone «La enseñanza geográfica en la escuela nacional primaria»; Eusebio José Lillo Rodelgo, inspector de la zona de Astorga-Murias de Paredes, alterna «La visión y la audición desde el punto de vista pedagógico»; Magdalena S. Fuentes, profesora de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, tampoco pudo acudir, pero había enviado las cuartillas «Lecturas infantiles», que lee el profesor Eustasio García Guerra. Sela interpretó los deseos de los asambleístas anticipándose a todos y propuso que por teléfono se comunicará a la Sra. Fuentes la expresión de gratitud y de admiración de los concurrentes. La sesión matutina finaliza con la conferencia de Rafael Torromé y Ros, subinspector general de Primera Enseñanza, quien referencia las cualidades que deben revestir al maestro y precisa la misión del inspector (CPL, 1919e).

A las tres de la tarde intervienen Matilde Sánchez Trébol, profesora de la Normal de Maestras, para hablar de «La enseñanza de la educación en la Naturaleza»; Eustasio García Guerra (Celada, 1995), profesor de la Normal de Maestros, versa «La escuela nacional después de la guerra»; José M.<sup>a</sup> Vicente y López, director de la Escuela Normal de Maestros, disculpa al profesor normalista Leonardo Higinio Blanco, que no ha podido tomar parte por hallarse enfermo<sup>2</sup>, pero en su nombre promete continuar la labor del Cursillo tratando acerca de «La gramática en la enseñanza del idioma». Acto seguido, el director general concede la palabra a las autoridades, perorando en nombre del alcalde el concejal socialista Miguel Castaño Quiñones, que lo hace muy breve «porque tiene al fin que hablar un hombre sabio y bueno, el Sr. Sela», y éste le da la palabra a Polo de Bernabé –gobernador civil–; luego se la

---

<sup>1</sup> Profesor de la Normal y catedrático en la de Maestros de León de 1920-36. Depurado, una vez habilitado, fue trasladado a la Normal de Valladolid, ejerciendo hasta 1955, año de su reingreso en la de León, donde permanecerá hasta su jubilación en 1965. Desde 1936 compagina también la abogacía. Publicó *Curso elemental de pedagogía moderna* en 1931 (Celada, 1994a).

<sup>2</sup> Leonardo Higinio Blanco, otrora regente de la Escuela Práctica y entonces profesor de la Escuela Normal de Maestros, tenía anunciada su charla «Base de la Pedagogía y desarrollo de la enseñanza».

concede al inspector jefe Ignacio García García, quien, «a pesar de la gran desgracia que le aflige, por el amor que tiene a los niños y los entusiasmos de su alma noble por la escuela» –enfatisa–, no deja de dar su ponencia intitulada «La escuela al aire libre y la obra post escolar», que fue varias veces interrumpida por la vehemente ovación de los asambleístas, mostrándose sereno, muy inspirado y tuvo párrafos de gran elocuencia; ésta fue una lección magnífica, que al final mereció prolongados y atronadores aplausos. (CPL, 1919f) ¡Cómo no se iba a sentir también profundamente emocionado y, aflorado el recuerdo, compungido el mismo Sela<sup>3</sup> que había perdido a su pequeño Aniceto hacía apenas medio año!

#### 4. ACTO DE CLAUSURA: EL DISCURSO DE ANICETO SELA

Por último, toma la palabra el propio Aniceto, en calidad de director general de Primera Enseñanza, para pronunciar el discurso de clausura. Al ilustre Sela, en su intervención, le saludan con aplausos. «Todo llega –dice– y ha llegado la hora triste de la despedida» (CPL, 1919g, p. 7). Confiesa que, al presentar la dimisión de director general trató de rehuir el compromiso de venir, pero que «sus amigos, los que forman la Comisión Organizadora de este Cursillo, le obligaron, al fin, a presidir la clausura de este acto cultural». (CPL, 1919g, p. 7) Habla, pues, en nombre del nuevo Rector de la Universidad de Oviedo, Jesús Arias de Velasco y Lugigo, y, como el ministro actual de Instrucción Pública le ha encargado que asista en calidad de Director general, trae, en fin, la representación del Rector Magnífico y de dos ministros: el anterior, Joaquín Salvatella Gibert –5-12-1918/15-04-1919– y el actual, César Silió y Cortés –15-04/20-07-1919–.

Manifiesta que no puede hacer un resumen de este Cursillo que por su importancia no es un diminutivo, sino un aumentativo, por no haber estado presente en las sesiones primeras. Señala esta nota importante: «Se precisa conmover la opinión pública, interesarla, cosa que tan difícilmente se consigue... Y aquí se ha conseguido. Buena prueba tenéis de esto. Aquí están las autoridades de León y su provincia» (CPL, 1919g, p. 7). Un problema de enorme importancia para el Magisterio primario es llegar a interesar a la opinión pública. Solo así verá realizadas sus dignas aspiraciones. Pero no hay que forjarse ilusiones – dice–, porque espectáculos como este son muy raros todavía. Generalmente, la Escuela y el Maestro marchan tristemente por un camino solitario y el pueblo, la opinión pública, por otro. No hay necesidad de decir los frutos que da esta disociación, porque todos los sabéis muy bien.

Hay necesidad, indica, de organizar muchos cursillos de perfeccionamiento para que el calor de la fe y del entusiasmo evite la cristalización de muchas rutinas que son la muerte del maestro. Y también para salir de nosotros mismos y llegar a esa opinión pública tantas veces citada. Estos cursillos deben ser de intenso trabajo, de provechosa labor para que los moldes de lo viejo se vayan arrojando hechos pedazos por los amplios ventanales de la nueva Escuela.

Aquí se ha dicho ya –añade– que este Cursillo no es más que un paso, el prólogo de la obra que se proyecta, y que se llevará a cabo. Las *Misiones pedagógicas*<sup>4</sup> llevarán no tardando por todos los ámbitos de la provincia otra brisa oxigenada que avive los fuegos de nuestra alma ya llena de amor por el niño.

Todos –exclama– nos hemos comprometido a colaborar en esta obra que se continuará en León para su gloria y con ánimo de engrandecer a España.

Hay que renovarlo todo. ¿Y de qué modo se renovará? Empeñando todos solamente la palabra de laborar para establecer esas obras post-escolares de que hablaba hace un momento el Sr. García (CPL, 1919g, p. 7)

---

<sup>3</sup> «Ha fallecido en Oviedo a los diez años de edad el niño Aniceto Sela y Sampil, hijo de nuestro particular amigo el cultísimo Rector de la Universidad de Oviedo. Lamentamos tan dolorosa desgracia que deja sumida en honda aflicción a la distinguida familia del señor Sela, a la que enviamos el testimonio de nuestro sincero pésame, deseándole resignación para soportar pérdida tan sensible» (DU, 1918).

<sup>4</sup> La idea de las Misiones en León fue lanzada por el joven maestro Eusebio J. Lillo Rodelgo, «con todo el ardor de un alma juvenil, helénica, enamorada como los griegos de lo bello y de lo bueno» (Conejo, 1913).

Hay en este Cursillo otra nota de gran importancia. Esta es la crítica hecha a lo viejo: locales, métodos y maestros rutinarios. Esto es digno y útil porque hay grandes deseos en la clase de que cada uno haga examen de conciencia y si se ve alguno, dentro de esa crítica demoledora, procure modificarse y cambiar de rumbo. Protesta de esos locales inmundos, de esos tugurios, orígenes de gravísimas enfermedades. Habla de la necesidad de que el Estado emplee grandes cantidades para evitar esto. Hace referencia a lo dicho por una gran autoridad que opinaba que con el importe de un acorazado podría hacerse mucho en la cultura. Y prorrumpe: «¡Que pocos acorazados se necesitarían para crear 20.000 escuelas que faltan y mejorar lo demás!» (CPL, 1919g, p. 7).

Expresa el pensamiento de que de nada sirven los cañones y los acorazados si no hay cultura suficiente en los ciudadanos. *Despensa y Escuela*, según Costa, antes que nada. Hace notar que no se regatean millones para barcos de guerra, cañones, armamento, en sesiones que orgullosamente llaman patrióticas; pero caen Gobiernos, y cae todo un Gobierno llamado Nacional, antes que dar 1.500 pesetas al maestro. También observa que, si se trata de construir una Biblioteca nacional, tampoco se regatean millones de pesetas, pero «los Gobiernos pasan por todo antes que dar unas miserables pesetas para Primera Enseñanza» (CPL, 1919g, p. 8). Plantea así otro problema de urgente resolución: la graduación del mayor número posible de escuelas.

Y termina congratulándose una vez más con este espectáculo optimista y da a todos las gracias en nombre del Gobierno, y sobre todo del ministro de Instrucción Pública. Finalmente, declara terminado el Cursillo. Su elocuente discurso fue «estruendosamente aplaudido» (CPL, 1919g, p. 8).

Por la noche, en honor de las altas e ilustres personalidades que tan eficazmente han contribuido a dar realce y esplendor, al éxito del feliz Cursillo por sus sabias lecciones, se celebró un banquete –cena de gala–, que fue ofrecido en una soflama facunda pronunciada por el director de la Normal, José M.<sup>a</sup> Vicente López, al director general Sr. Sela, «quién contestó muy agradecido» (CPL, 1919g, p. 8). Fue ésta su última actuación, su broche de oro al frente de la Dirección General de 1.<sup>a</sup> Enseñanza, pues el rey admite la dimisión que presenta del cargo de director general, nombrando en su lugar a Pío Zabala y Lara (CE, 1919).

## 5. CONCLUSIONES

El Cursillo ha sido un éxito colosal, jamás soñado. Y este éxito, no igualado en ninguna otra provincia, no es debido solo a la incansable Junta organizadora, ni a las eminencias que han prestado a esta obra su concurso desinteresado y entusiasta; una gran parte, acaso la mayor, se debe a los maestros, que al efecto no han escatimado sacrificios de ningún género. Fue un auténtico reconocimiento al maestro.

Al Cursillo asistieron más de 600 maestros, algunos teniendo que recorrer 35 km a pie hasta la estación de ferrocarril más próxima. Y se han comportado con una corrección y delicadeza verdaderamente admirables, «captándose por ello la simpatía del pueblo de León». He aquí la impresión:

Han roto los maestros, con este acto, el concepto mezquino que hasta ahora el pueblo tenía del educador, y éste empieza a ser mirado con interés y con respeto. Han conseguido que durante ocho días el pueblo de León solo hablara de maestros, de niños, de escuelas. Esto es un síntoma optimista, es el barómetro que anuncia mejores días. [...]

Vendrán ahora las *Misiones pedagógicas*, que serán la continuación de esta obra de cultura. Para realizar esta segunda parte hay elementos sobrados. Se cuenta con la eficaz ayuda de las Normales, de la Inspección, de la Sección administrativa y de otros elementos del Magisterio primario (DU, 1919a)

El Cursillo, en general, y particularmente por el proyecto misionero, abrió un amplísimo horizonte, prometedor de grandes aventuras para la gran familia atormentada del Magisterio en toda la provincia y

para el pueblo para el cual labora, dejando «en el alma de todos los asambleístas una estela luminosa e imborrable» (Conejo, 1919, p. 140).

En reuniones de este tipo se forjaron relaciones personales de distinto calado, orientadas por lo general a la reflexión y a las iniciativas de adaptación de la escuela a los retos que la incipiente sociedad del siglo XX estaba planteando. Confluyeron de esta forma inspectores, profesores de las Normales y maestros de distintas procedencias, grandes amantes de la infancia y la educación, sin barreras jerárquicas ni posturas ideológicas excluyentes. Se respiraba una atmósfera de participación y trabajo que nutrió la realización de cursos, conferencias, conversaciones pedagógicas, redacción de artículos periodísticos, folletos divulgativos, etc. (Celada, 1987)

Por último, hay que destacar la estela brillante de Aniceto Sela, este asturiano, respetado y admirado entonces en León y en toda España, intelectual colaborador infatigable de la ILE, jurista reconocido internacionalmente y educador empeñado en promover reformas sociales, culturales y educativas que atenuasen las enormes injusticias del país (Celada, 2022).

## 6. BROCHE FINAL

El broche final lo puso la obrita –16 páginas– intitulada *Fruto del Cursillo* o ***Cuando yo sea maestra...***, monólogo original de León Espinel del Campo –sin duda un pseudónimo–, puesto en escena en el teatro Principal el 25 de abril de 1919 con motivo de la función de gala en honor y obsequio de los concurrentes al primer Cursillo Pedagógico Leonés, por la aventajada alumna normalista Felisa Pilar Hernández, y que el autor dedica

A la buena memoria de mi carísimo padre, Maestro que fue de Enseñanza Primaria, don Vicente Gutiérrez García (Dios le tenga en su gloria) y al culto, entusiasta y compenetrado Magisterio Leonés, como sencillo recuerdo del Cursillo Pedagógico y en prenda humilde de afectuosa y alta estima (Espinel, 1919, p. 2)

### /3 **Cuando yo sea maestra...**

(Habitación de estudio. A un extremo, un encerado. La joven que representa el monólogo aparece sentada a una mesa en donde hay libros y un búcaro de flores).

Ea, basta de estudiar (cierra el libro y se levanta), porque corro peligro de que por encasquetarme tantas lecciones se me salten los cascos. Una asignatura solo me falta; después a pasar el Rubicón de Junio, y cádate a Esperancita Maestra Superior hecha y derecha. ¡Vaya un postín que he de darme con el título debajo del brazo en vez de los antipáticos libros de texto, al modo que voy todos /4 los días a la Normal! Hasta cambiaré de indumentaria; me despediré, con un mohín acaso de sentimiento, de la falda corta y de los zapatos bajos de caprichosos lacitos; recogeré la mata del cabello ahora esparcido por la espalda y sujeto con un pasador de brillantes... falsos, y... me llamará la gente ¡doña Esperanza!

Dicen que no es prudente adelantarse como los almendros, porque viene un hielo intempestivo y mata ¡ay! las ilusiones en flor, pero quiero por una vez probar fortuna.

Estoy más contenta que niña con vestido nuevo desde que he asistido a las lecciones del Cursillo, y quiero soñar un rato en esa mecedora (se sienta) con la ideal escuela que en mi caletre he forjado.

Se ha agigantado ante mí la sublime figura del Maestro de escuela, al meditar cómo «en la escuela primaria se construye el edificio intelectual y moral, dentro del cual ha de vivir el hombre toda la vida».<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Manjón.

He visto surgir, al ir escuchando embelesada a sabios pedagogos –gracias les sean dadas y /5 muy rendidas– una resplandeciente aurora de engrandecimiento.

Pasó ya la época nefasta del siglo de las luces, que bien oscuro fue para la sufrida clase del Magisterio, ya que nos legó el denigrante tipo del maestro famélico y el sarcástico sonsonete del «tienes más hambre que un maestro de escuela». Y si tenían hambre los maestros, excuso decir lo que pasaría a las pobres maestras. Ya lo expresó uno de la clase, sastre, por tanto, que conocía bien el paño:<sup>6</sup>

Cuentan de un Maestro que un día  
tan pobre y mísero estaba  
porque el sueldo no cobraba  
que el infeliz se moría.  
¿Habrà otro ser se decía,  
que puede igualarme? No.  
Y apenas lo pronunció  
de su habitación saliendo  
una Maestra gimiendo,  
le dijo al instante: ¡yo!

Pasó, sí, aquella época vergonzosa en que los maestros se acostaban muchas noches llevando en el estómago una mísera ensalada de escarola. Ya los amantes de la cultura y los hombres de Gobierno se preocupan en tal trascendental problema. Claro que con las 1.500 del ala los maestros y /6 maestras no van a lucir como los canónigos la curva de la felicidad; pero comparado el sueldo actual con aquellos 1.100 reales y el par de celemines de centeno por cada niño de los pudientes que asistían a la escuela, aunque no se puedan atar ahora los perros con longaniza, como aseguran que sucede en Jauja, al menos si no volasen tan altas las pícaras subsistencias, se podía echar chorizo al puchero.

Conque... a lo que estaba. A soñar un poco. ¡Cuando yo sea maestra de escuela! (Pausa) Cuando yo sea maestra de escuela, amaré mi profesión como la más grande y hermosa de la sociedad –excepción hecha del sacerdocio– y viviré siempre penetrada de lo nobilísimo de mi santa misión, que será hacer de niñas, ángeles.

Iré al pueblo que me designen con el regenerador programa que me he trazado en el Cursillo, y romperé los moldes estrechos y antihigiénicos de la vieja rutina; que también tengo mi alma en mi almarío con su correspondiente geniecito. Visitaré luego la escuela en compañía del señor Alcalde, aunque gaste capa parda con anguarina y pantalones de roble, y entraré en la escuela ¡mi escuela! con la emoción y respeto con que se penetra en lo sagrado de un templo. /7 Pero al verla sin luz, sin aire, convertida en una zahúrda, en una covacha insalubre e inmundada, trataré, por buenos modos, al señor Alcalde de que aquello no es escuela, sino una *perrera literaria*.

Ya estoy viendo al Alcalde pegar con el bastón de borlas en el suelo como asintiendo a mis palabras y diciendo: «que sí, que sí». Y se rasgarán las ventanas, y entrará allí como Pedro por su casa el aire y el sol y con ellos la alegría, purificador ambiente en el cual debe desarrollarse el ideal pedagógico del *mens sana in corpore sano*. Y si la escuela está a la vera del pueblo, mejor que mejor; y si la rodea un jardincillo en donde canten los pájaros y exhalen su aroma las violetas, miel sobre hojuelas (se levanta y coge el búcaro de flores). Las flores son las hermanas de las niñas: lo dijo Selgas el dulce cantor de ambas:

---

<sup>6</sup> Vicente Nugarde.

Es la flor dulce cáliz  
lleno de esencia;  
la niña un alma pura  
toda inocencia;  
y ambas lozanas,  
una flor y una niña  
son dos hermanas.

/8 Y Campoamor dejó escrito este delicado pensamiento:

El amor a los niños y a las flores  
son amores tan dignos de los cielos  
que son tal vez los únicos amores  
que nunca dan a los amantes celos.

(Deja el búcaro y se sienta). Bien: ya estoy sentada en mi silla poltrona bajo el dosel que realza el cuadro de una Inmaculada de Murillo. ¿Eh? ¿Qué tal me viene el sillón?... ¡Ajajá! Ya me hallo al frente, legítimamente orgullosa, de una escuela de la mayor trascendencia educativa, por eso, por ser de niñas: por troquelarse en ella el corazón de la mujer. Reclamo para las maestras este derecho: parece mentira que el pedagogo Rousseau redujese a la mujer a la categoría de *un mero pasatiempo*; no estaba en sus cabales cuando afirmó tal disparate el señor Jota Jota Rousseau (pronúnciese como está escrito) como llamaba a Juan Jacobo una amiga mía. Y menos el malicioso Bretón cuando dijo que «la mujer es el animal más lindo que Dios ha echado a este mundo». ¡Valiente gaznápiro estaba hecho Bretón!; que me dispense su ausencia; tuerto había de ser para que fuese bueno. En cambio Goethe nos echó esta hiperbólica flor –que no la acepto– «el eterno femenino /9 nos lleva al cielo». Váyase lo uno por lo otro.

Pero a lo que iba. «La mujer, ha dicho Manjón, es la que forma el hogar y hace la familia, y, es, por tanto, el primer elemento educador en el tiempo y en la importancia. Debe, pues, ser preferida en la educación a todo otro elemento. La mujer no es la escoba que barre, el agua que lava, el jabón que limpia, la aguja que cose, el fogón que guisa y el pecho que lacta, sino que es la reina y señora de la familia y la casa, el corazón que forma los corazones... Si la Escuela ha de ser ante todo *Casa de educación* y una como continuación y prolongación de la casa y educación materna, no hay ni puede haber escuela que más interese al buen educador que la recta formación y educación de la mujer». Así es que convencida de esto ¡qué hueca me voy a poner en mi silla poltrona de la escuela! Manos, pues, y a la enseñanza.

Revisión de valores. ¡A ver!: esos antiguos cuerpos de carpintería desproporcionados que pueden dar lugar a la miopía y a la escoliosis –si me oyera la docta Profesora de Pedagogía– ¡fuera con ellos! Vengan mesas bancos de los modernos sistemas Cardot o Bastinos.

Esos libros de texto atiborrados de prosa amazotada que producen indigestión de letras /10 a los niños, ¡a la lumbre con ellos! Y a la hoguera también deberían ir todos los textos de segunda enseñanza cortados por el patrón del acerbo soneto de Manuel del Palacio:

Debe tener dos clases de papel  
distintas en la pasta y el color;  
la firma y contraseña del autor  
y advertencias y erratas a granel.

Mucho bigote y mucho corondel  
ya que son los espacios de rigor;  
la tinta y la impresión de lo peor,  
todo sobrebarato menos él.  
Si para la enseñanza ha de servir,  
brille por lo ridículo y vulgar,  
aunque a la juventud haga sufrir.  
Y cuando venda el último ejemplar,  
el sabio profesor podrá decir:  
«Esto es lo que quisimos demostrar».

En mí escuela, pocos libros; y éstos que sean económicos, con láminas y grabados que faciliten la comprensión del texto, y sobre todo que triunfe en toda línea el encerado; porque hay que desengañarse de una vez: la fórmula última pedagógica de enseñanza se cifra, a mi ver, en esta lacónica expresión (va al encerado y escribe): S. M. EL GRÁFICO, que dijo Siurot. ¡Ceda el cetro el libro al Gráfico! Hay que inclinarse ante esta nueva Majestad. (Señalando lo escrito) ¡Pase a mi escuela y en ella se entronice S. M. el Gráfico!

/11 El socorrido sistema de aprender las lecciones de carretilla como discos de gramófono, largo de mi lado: a otra parte con esa música ratonera. No quiero que mi escuela sea jaula de papagayos y cacatúas. Nada de dale que le das con unas mismas ideas y con unas mismas palabras rutinarias hasta saberlas mecánicamente al dedillo como el que recitaba de corrido

Leo, río, rabio, lloro  
canto, silbo, fantaseo:  
lloro, rabio, río, leo...  
—al revés todo de coro—

¡Abajo el monótono y pesado procedimiento de aporrear un año y otro los carteles dale que te pego (con sonsonete) «la *b* con la *o*, *bo*; la *b* con la *o*, *bo*; *bo-bo*». Método infantil y perjudicial! ¡Paso a la *simultaneidad* de la lectura y escritura que hace prodigios de adelanto e impide imitar eternamente, plana sobre plana, el famoso *Perico el de los palotes*.

Nada de oratoria campanuda que deja a las niñas con un palmo de narices y boquiabiertas, y redúzcase la labor docente a «hacer pensar, querer, obrar y sentir» que en eso consiste, según un sabio, el papel del maestro *educador*, que es el verdadero maestro.

/12 Nada tampoco de definiciones apriorísticas. (Con sonsonete) «¿Qué es Analogía? La parte de la Gramática que enseña el valor de las palabras con todos sus accidentes y propiedades». Y las pobres niñas se quedan... *in albis*, acerca del valor de las palabras, sin saber si unas son más valientes que otras, o si les dan accidentes como a las personas. Con esas absurdas definiciones sucede aquello de

en la calle *no sé cuál*,  
donde había *no sé qué* santo,  
que en rezando *qué sé yo*,  
se gana *yo no sé cuánto*.

Es decir, que las niñas se quedan como aquel, a quien mandaban averiguar de qué color eran las zapatillas de baile que usaba el Rey que rabió.

A otra cosa. Y de los castigos ¿qué? ¡Ah! Me esforzaré por no pegar nunca. Proscrito para siempre el bárbaro aforismo de «la letra con sangre entra»; al contrario: con amor, con amor. Y si hay necesidad de castigo –que sí la habrá– que afecte tan solo a la moralidad, dignidad, etc., etc.; así como el galardón, el premio, ha de tener por blanco las aficiones de las niñas. Bueno estaría que hiciese su aparición terrorífica el antiguo repelente dómine de cara más /13 sería que una patata, con la inexorable palmeta y las horribles correas. ¡Quite usted allá!

Alegría, alegría, alegría. «Los niños de mi escuela –dice el experimentadísimo y muy celebrado pedagogo de las Escuelas del Ave María– juegan, y jugando aprenden, y aprendiendo, se educan». «Es principio sin excepción –añade un insigne discípulo de aquel, que a la vez espreciado maestro, Siurot– que todo lo que aprenden los niños jugando queda aprendido para siempre». Y ya en la antigüedad escribió Horacio esta sentencia:

El unánime aplauso alcanza él solo  
quien juntando el recreo a la enseñanza  
instruye a un mismo tiempo que deleita.<sup>7</sup>

Los niños no deben estarse todo el santo día amarrados al banco de la escuela como si fueran aprendices de zapatero.

¿Más números del programa todavía? Ah, sí. Algo de *trabajos manuales* que constituyen un medio cómodo de favorecer y desarrollar las aptitudes individuales, e infunden, por añadidura, el hábito del trabajo. Un ensayo de *museo escolar* para dar las lecciones de cosas. Y un intento de *caja escolar de ahorro* para inclinar a las niñas a la /14 práctica de la economía: porque ya se sabe, mujer prevenida vale por dos. Nada, nada, que cuando yo sea maestra de escuela... ¡qué cosas voy a enseñar a las chicas... y las grandes! (Se oye una orquesta que ha de seguir tocando suavemente.)

¡Calla! ¡música! (Se levanta y escucha unos momentos). La música es el arte divino, el arte que mejor y más sienten los niños. Yo que quiero que el arte impere en mi escuela, no faltarán, no, coros de niñas que alegren por dentro la escuela, como por fuera la alegrarán los pájaros. La música educa el sentimiento. Que canten, que canten allí las niñas, ángeles de la tierra: que también cantan los ángeles en el cielo (Se queda escuchando otros instantes y cesa la orquesta). Lo dicho: cuando yo sea maestra... ¡qué cosas voy a hacer y enseñar!

(Se aproxima a una ventana). Desde aquí se abarca a ver un hermoso panorama. ¡Oh! La naturaleza será mi primer auxiliar; fomentaré los *paseos y excursiones escolares*, pedagógicos e higiénicos, por mantener de modo incesante la intuición y fortificar el cuerpo. Con mi enjambre bullicioso de niñas, con la cara de rosa y bucles de oro unas, con la tez morena y rizos de ébano otras, aseaditas y arregladitas todas, subiré a los oteros para contemplar las llanuras dilatadas inundadas de luz, o /15 prepararé a las montañas para deleitarnos en parajes paradisíacos; y en presencia de tanta magnificencia, adoraré con mis niñas amadas al Supremo Hacedor de tan grandes maravillas. Así se formarán cuerpos fuertes y almas puras. Educación física, sí; pero también educación religiosa, porque la feliz frase de Juvenal tiene, como dice no sé quién, un reverso correlativo: *Corpus sanum in mente sana*. Sin alma limpia, no hay cuerpo sano. No hay mayor absurdo por eso que la escuela neutra o escuela sin Dios, de la cual dijo el sapientísimo Menéndez y Pelayo que era «una indigna mutilación del entendimiento humano en lo que tiene de más ideal y excelso: una extirpación brutal de los gérmenes de verdad y vida que laten en el fondo de toda alma para que la educación los fecunde». (Váse al medio).

---

<sup>7</sup> Traducción de Raimundo de Miguel.

Por último, como complemento de los paseos escolares, la *fiesta del Árbol*, que no debe quedar reducida a una fiesta de pirotecnia palabrera; sino que hay que procurar a toda costa que los niños se encariñen de veras con su arbolito y le defiendan de los muchos enemigos que tiene por todas partes, y de este modo se despierte la afición al repoblado y se aumente el respeto al árbol. ¡Poco rumbo me voy a dar con el discurso que yo pro /16 nuncie delante del señor Cura, del señor Alcalde, del señor Secretario... y del señor Maestro, sobre todo si este es joven, y guapo, y listo, y bueno, y... soltero. De seguro que al terminar, cuando duren todavía los aplausos, porque creo que me aplaudirán, me mirará a hurtadillas o por el rabillo del ojo, y dirá para sus botones: «quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija».

Pero no; fuera tentaciones de vanidad. A lo positivo, y lo positivo aquí es seguir estudiando para evitar calabazas –no las del maestro, que no las temo– sino las de Junio. A estudiar. (Váse a la mesa, abre el libro y se sienta). No sea que me suceda lo que a la lechera de la fábula, a saber, que pegue un tropezón ante el tribunal de fin de curso, caiga de bruces y ¡adiós cántaro de mis ilusiones!...

Mas como estoy ante otro tribunal (se levanta y saluda al público con inclinación de cabeza) que pudiera llamarse el del Cursillo, fuerza será saber antes qué opina acerca de mi ideal futura escuela. (Dirigiéndose al público). No aspiro, señores, a un voto de gracias en la visita de inspección que habéis girado a mi ideal escuela. Aspiro tan solo a un humilde aprobado después de asistir a las lecciones de este Cursillo, y como natural consecuencia, a que os dignéis extenderme el título honroso de Maestra Superior. El fallo está en vuestras indulgentes manos. (Saluda de nuevo al público, y se sienta a la mesa en actitud de estudiar, mientras va cayendo el telón).

L. D. V. Q. M.

## REFERENCIAS

- CE (1919). Firma regia. Instrucción pública. *La Correspondencia de España*, 22351, 25-04-1919, 7.
- Celada Perandones, P. (1987). El movimiento paidológico en León durante el primer tercio del siglo XX. *Historia de la Educación*, 6, 61-81.
- Celada Perandones, P. (1993). El perfeccionamiento del magisterio primario en León a principios de siglo: Los «Cursillos Pedagógicos». *Revista Tierras de León*, 91-92, junio-septiembre, 1-24.
- Celada Perandones, P. (1994). Formación y reciclaje profesional del magisterio leonés a principios de siglo: Dos propuestas utópicas de garantía formativa y perfeccionamiento. *Revista Pedagogos*, 24, junio-julio, 15-21.
- Celada Perandones, P. (1994a). David Fernández Guzmán: Abogado, Profesor Normal y sistematizador de la Teoría de la Educación en León. *Diario de León*, 41608, 29-12-1994, 28.
- Celada Perandones, P. (1995). Eustasio García Guerra: Profesor Normal, historiador y metodólogo de la Historia. *Diario de León*, 41963, 21-12-1995, 28.
- Celada Perandones, P. (2022). Las amistades leonesas de Aniceto Sela. En F. Rodríguez Gutiérrez y S. Durán Sela (eds.). *Aniceto Sela. Profesor de la energía* (pp. 185-212). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo/Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Comisión, La (1919). Cursillo Pedagógico Leonés. Programa de los actos del mismo, que se celebrarán en esta capital los días 20, 21, 22 y 23 de Abril de 1919. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 866, 11-04-1919, 1.
- Conejo Ramos, L. (1913). Una torcida interpretación de las «Misiones». *El Distrito Universitario. Semanario de Primera Enseñanza*, 585, 14-11-1913, 2.
- Conejo Ramos, L. (1919). Cursillo Pedagógico en León. *Anales del Instituto de León*, 5, abril, 140-145.
- CPL (1919). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 20. Sesión inaugural. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 1-2.
- CPL (1919a). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 21. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 2-3.

- CPL (1919b). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 22. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 3-4.
- CPL (1919c). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 22. Por la tarde. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 4-5.
- CPL (1919d). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 22. Por la tarde. La velada teatral. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 5.
- CPL (1919e). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 23. Por la mañana. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 5-6.
- CPL (1919f). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 23. Por la tarde. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 6-7.
- CPL (1919g). El Cursillo Pedagógico en León. Éxito grandioso. Día 23. Por la tarde. Ilmo. Sr. D. Aniceto Sela y Sampil, Director general de 1.<sup>a</sup> Enseñanza. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 7-8.
- Debate, El (1918). R.D. de 27-12-1918. La «Gaceta». Sumario del día 27. *El Debate*, 2898, 27-12-1918, 5.
- DU (1918). Noticias. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 849, 15-11-1918, 3.
- DU (1919). Del Cursillo. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 866, 11-04-1919, 1.
- DU (1919a). Nuestra impresión. *El Distrito Universitario. Semanario de Primera Enseñanza*, 868-869, 2-05-1919, 8.
- Espinel del Campo, L. (1919). *Fruto del Cursillo o Cuando yo sea maestra...* Imp. de Maximino A. Miñón.
- Fernández Guzmán, D. (1919). Del Cursillo Pedagógico en León. *El Distrito Universitario: Semanario de Primera Enseñanza*, 866, 11-04-1919, p. 2.
- ME (1918). Sección Oficial. *El Magisterio Español. Revista General de Enseñanza*, 5176, 28-12-1918, 411.

# EL PATRIMONIO LITERARIO DE PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA EN DIÁLOGO CON LA OBRA PICTÓRICA DE JOSÉ GARCÍA HIDALGO

---

MARTHA GARCÍA

*University of Central Florida*

Las peregrinaciones a Santiago de Compostela constituyen la herencia patrimonial que se registra en la literatura ibérica desde el medioevo español hasta la actualidad de nuestros días. *El año santo de Roma* (1650) y *El año santo en Madrid* (1615-1652) de Pedro Calderón de la Barca (1600-1681) constituyen dos auto sacramentales donde la mención a *peregrinos* denota la notoriedad de esta tradición desde su vigencia en la sede del vaticano en Roma hasta la práctica de la devoción inscrita en la textualidad del Siglo de Oro español. El análisis textual en este trabajo se enfocará, en este sentido, en la presencia de *peregrinos* en ambas obras, en las cuales se presentan y desenlazan los nudos y complicaciones del teorema dramático ante una audiencia vasta y, usualmente, con una puesta en escena en el atrio de las iglesias. La metodología consistirá en el estudio de la codificación alegórica del personaje del *peregrino* para proceder entonces con el análisis literario de cada una de estas dos piezas teatrales en diálogo con la obra pictórica titulada *San Agustín recibe a Cristo peregrino* (1663) de José García Hidalgo (1645-1717).

A manera de contextualización contamos con el trabajo realizado por Francisco Ruiz Ramón (1996), quien profundiza en la obra calderoniana en su conjunto aclarando que las características del auto sacramental conllevan en sí elementos propios del “género dramático y fenómeno teatral rigurosamente hispano” (p. 270). El equivalente a la puesta en escena del auto dramático se remonta al periodo medieval donde “[l]a representación del auto sacramental formaba parte de la celebración de la festividad del Corpus Christi, que de costumbre local pasó a ser universal en la segunda mitad del siglo XIII por expresa declaración del Papa Urbano IV” (Ruiz Ramón, 1996, p. 270). Con la oficialidad del auto sacramental durante las actividades conmemorativas de marco festival se entendía su presencia en calidad de *patrimonio sacro de la humanidad* al poner en escena la visibilidad de lo intangible que anida en la conciencia vitalicia del ser humano.

Desde esta perspectiva, Ana Suárez Miramón (2001) ha descifrado que la *humanidad* simbolizada en el discernimiento del término *peregrinaje* como estilo de vida, se remonta a la tradición de la antigüedad grecorromana con Plinio el Joven desde el siglo II después de Cristo, donde “el origen divino del hombre, su caída y su deseo de volver al paraíso perdido, se articulan con total coherencia en su teatro sacramental” (p. 1243). El vestuario constituía y sustentaba el signo icónico y la validez alegórica que ayudaba al público a entender el significado de un texto que, aunque literal, resultaba en muchas ocasiones hermético sin la intervención mediática de la estética visual. Amparo Izquierdo (2022), al respecto, enfatiza que el vestuario en la puesta en escena:

[...] evidencia complejas facetas, multiplicando las posibilidades expresivas del signo dramático, desde los usos mimético hasta las más complicadas exposiciones alegóricas apoyadas en el manejo del vestuario y relacionadas con tradiciones culturales, doctrinales y artísticas (de las normas de la pintura hagiográfica a la emblemática o la exégesis de los Padres de la Iglesia). (p. 128)

En referencia a *El año santo de Roma*, Harry W. Hilborn (1948) ubica este texto dramático cronológicamente acorde a la producción dramatúrgica perteneciente al año 1650, es decir justo a mediados del siglo diecisiete, y en base al análisis filológico de *redondillas* y *quintillas* calderonianas (p. 305). En *El año santo en Madrid*, Barbara E. Kurtz (1988) interpreta la función de modalidad

mediática del texto bíblico en nexo diegético con la *modalidad humana* que se registra en el discurso del auto sacramental (p. 266). A manera de nota explicativa, Kurtz (1988) analiza el efecto de la transmisión de parábolas y metáforas presentadas en un lenguaje plano y sencillo pensando en la recepción de la audiencia implícita en el contexto del barroco español. En concreto, en este auto se infiere que es la voluntad divina de Dios quien legitima el uso de esta modalidad alegórica (p. 271). Desde esta misma perspectiva, Kurtz (1990) reitera que, desde esta vertiente de análisis bíblico testamentario, las analogías y alegorías utilizadas por Calderón en la composición del auto sacramental, y por lo tanto en *El año santo en Madrid*, coinciden con la verdad sacra la cual, a su vez, se ajusta a la necesidades filosóficas, teológicas y cognitivas (pp. 241-41). En cuanto a composición y certificación del auto sacramental se refiere, Ignacio Arellano (1994) ha examinado pródicamente los autógrafos de Pedro Calderón de la Barca ratificando la *loa* correspondiente a *El año santo de Roma* con la finalidad de exactitud en datación y posición cíclica de esta composición dramática (pp. 7-14). Hilaire Kallendorf (2022) ha identificado, específicamente en *El año santo de Roma* de Calderón, un ejemplo fidedigno de *confesión sacramental* plasmado a través de toda esta pieza dramática producida en España en la temprana edad moderna (pp. 190-92).

En cuanto al autor de la obra pictórica titulada *San Agustín recibe a Cristo peregrino* (1663), José García Hidalgo (1645-1717), se sabe que comenzó sus estudios de pintura en su pueblo natal con Nicolás de Villacis y Mateo Gilarte. Se ha registrado también el viaje que realizó a Roma en los años sesenta del siglo diecisiete donde se familiarizó con el estilo de pintura barroca de Pietro da Cortona, Giacinto Brandi, Carlo Maratta y Salvator Rosa. Una vez de regreso en España se trasladó a Valencia donde asistió a la Academia de Santo Domingo y tiempo después en 1674 se ubica en Madrid donde entró en contacto con el taller de Juan Carreño de Miranda. Se le encomendó múltiples obras por encargo para las órdenes religiosas de los agustinos y carmelitas incluyendo veinticuatro lienzos de la vida de San Agustín y San Felipe destinadas para el convento de San Felipe el Real. La obra *La Virgen del Carmen* (1674), encargo para el oratorio del rey Carlos II, le concedió el título de *pintor del Rey*. Se sabe asimismo que ha sido reconocido por notorios tratados teóricos tales como ‘Principios para estudiar el nobilísimo y real arte de la pintura’ y ‘La Geometría práctica’, ambos con fecha de publicación de 1693. En 1703 comienza su función de pintor de cámara de Felipe V, período durante el que predominan algunos retratos tales como el de Mariana de Austria; el de Luis I; y el de Don Manuel de Coloma, marqués de Canales. La última obra que se conoce de su producción pictórica data del año 1714 titulada *Matrimonio místico de Santa Catalina* (Ficha bibliografía del Museo del Prado. García Hidalgo, José. Villena (Alicante), 1645 - Madrid, 28.07.1717). Con este preámbulo se prosigue a continuación con el análisis literario de ambos autos calderonianos en diálogo consonante con la obra pictórica del mismo período sociohistórico.

La alegoría constituye el componente mediático más reconocido que conecta la insubstancialidad del marco teológico con la tangibilidad de la escena dramática puesto que el dramaturgo “no dispone de otro procedimiento de transposición que el propio de la técnica alegórica” (Ruiz Ramón, 1996, p. 273). En la primera obra dramática a considerar, *El año santo de Roma*, la codificación alegórica del personaje del *peregrino* se percibe desde los primeros versos del auto con el usual acompañamiento musical e invitando a la audiencia a identificarse con el peregrinaje como metáfora de la vida:

MÚSICA: Venid, venid, peregrinos,  
venid, venid, que este año  
la puerta se abre que estuvo cerrada  
por tantas edades, por siglos tan largos;  
y pues que la vida es jornada de todos,

felices aquellos que peregrinando  
merezcán que el año reparta con ellos

la acción de piadoso, el renombre de *Santo*. (Calderón, 1650; 1995, vv. 1-8)

Los peregrinos no conforman un componente tácito de los personajes alegóricos descritos en el auto; al contrario, la participación intrínseca del peregrinaje conlleva en sí la presencia humana en el sentido físico, mental y espiritual. La presencia de los personajes peregrinos no requiere de una interpretación alegórica por parte del público puesto que se sobreentiende su condición humana. La actividad del peregrinaje, por el contrario, requiere de la codificación metafórica del recorrido del caminante en el sendero de la vida, tal como se infiere en repetidas ocasiones en los versos del auto con acompañamiento musical y en unísono con el personaje del *hombre* quien, desde un sentido figurativo, representa la *humanidad* en su totalidad–hombre y mujer–dentro del código bíblico-testamentario:

MÚSICA: Venid, venid, peregrinos,  
venid, venid, que este año  
la puerta se abre que estuvo cerrada  
por tantas edades, por siglos tan largos.

HOMBRE: ¿Qué puerta será aquella  
que hasta hoy se vio cerrada  
y hoy abierta convida al peregrino? (Calderón, 1650; 1995, vv. 44-50) [...]

[...] MÚSICA: Que pues que la vida es jornada de todos,  
felices aquellos que peregrinando

ÉL Y MÚSICA: merezcán que el año reparta con ellos  
la acción de piadoso, el renombre de *Santo*. (Calderón, 1650; 1995, vv. 62-65) [...]

[...] ÉL Y MÚSICA: Venid, venid peregrinos,  
venid, venid, que este año  
la puerta se abre que estuvo cerrada  
por tantas edades, por siglos tan largos. (Calderón, 1650; 1995, vv. 124-127) [...]

[...] ÉL Y MÚSICA: Que pues que la vida es jornada de todos  
dichosos aquellos que peregrinando... (Calderón, 1650; 1995, vv. 131-132)

El peregrino interactúa de una manera natural con los personajes alegóricos del *albedrío* y del *amor* mientras que el personaje de la humanidad, el *hombre*, funciona a manera de agente mediático durante el discurso teológico, el cual informa a la audiencia la trama del acto escénico en un lenguaje llano y asequible (Calderón, 1650; 1995, vv. 153-168; vv. 186-194; vv. 213-264). Calderón facilita la asimilación de las verdades teológicas representadas en el teorema teatral a través de la simplificación de la textualidad bíblica y dramática enfatizando la trasposición simbólica desde un plano físico y textual a uno metafísico y emblemático. El peregrinaje metafórico desde un punto de partida literal proseguirá con la interpretación dramática en la voz del personaje del *amor*, componente primordial en la composición del auto sacramental (Calderón, 1650; 1995, vv. 421-518):

AMOR: Hasta aquí en lo literal  
se explica el Sagrado Texto,  
de cuyo sentido paso  
al alegórico, haciendo  
de místico y literal  
alegórico concepto,  
que a tu peregrinación  
ha de dar el argumento. (Calderón, 1650; 1995, vv. 421-428) [...]

[...] AMOR: De manera que a dos luces,  
en dos sentidos tenemos  
lo que fue y es y será,  
reducido a un argumento;  
y así, si quieres venir  
a ganar el jubileo  
y indulgencia plenaria  
de tan alto Sacramento,  
mis compañeros y yo,  
cuyos fueron los acentos  
que te sirvieron de auxilio,  
hombre, te acompañaremos:  
todos somos peregrinos,  
todos un camino hacemos  
y todos vamos a un fin,  
y así a seguirnos dispuesto  
consulta con tu albedrío... (Calderón, 1650; 1995, vv. 489-505) [...]

[...] ALBEDRÍO: Tuya ha de ser la elección,  
y siempre el parecer mío  
ha de estar sujeto a ti. (Calderón, 1650; 1995, vv. 521-523) [...]

De este punto en adelante, el diálogo del personaje del *hombre* en correspondencia con la voz alegórica del personaje del *amor* y del *temor* se centra en el peregrinaje de la vida mientras que, al mismo tiempo, el dramaturgo conduce la peregrinación alegórica del texto hacia el punto climático del auto sacramental (Calderón, 1650; 1995, vv. 543-573). La voz del personaje del *culto divino* (Calderón, 1650; 1995, vv. 591-726), de la *seguridad* y de la *castidad* (Calderón, 1650; 1995, vv. 727-750), y las representaciones etéreas del *desprecio* y del *honor* (Calderón, 1650; 1995, vv. 751-873) se unirán al diálogo anterior enfatizando el peregrinaje en escena anexado a las experiencias propias de la existencia humana. La confrontación entre los protagonistas y los antagonistas se realizará en la manifestación dramática entre el bien y el mal con menciones a peregrinos, quienes pasaran a un plano de enfoque procurando

mantener la total atención de la audiencia en estos momentos claves en que se materializa en escena la divergencia entre la naturaleza humana y la sacra. La última mención a caminantes viajeros se realiza literalmente en la voz del ángel caído quien declara el extravío del peregrino en peligro dentro de las premisas de las verdades teológicas, y el destino irrevocable del personaje errante que representa el alud de la humanidad en su complejidad desde una visión bíblico-testamentaria (Calderón, 1650; 1995, vv. 1560-1591). El fin del auto sacramental exalta la llegada del personaje del *hombre* al altar eterno a través del proceso del plan de salvación neotestamentario, con lo cual se codifica el final alegórico de la peregrinación de la *humanidad* rescatada y sustentada en el jubileo del santuario eterno:

MÚSICA

Y TODOS: Llega, Hombre, llega a ganar  
el jubileo, y repara  
que en el ara del altar,  
cualquier año es Santo para  
bien hacer y bien obrar. (Calderón, 1650; 1995, vv. 1844-1848)

La puesta en escena de *El año santo de Roma* codifica y decodifica el patrimonio literario de la escena artística fuera del teatro físico y reposiciona la justicia poética del auto sacramental en espacios de acceso público donde el mensaje–literal y alegórico–llega a un número mayor de espectadores.

En la segunda obra a considerar en este análisis literario, *El año santo en Madrid*, la codificación alegórica del *peregrino* calderoniano no se registra desde el inicio en este auto sacramental, sino que se menciona por primera vez en la voz del personaje alegórico de la *gracia* a manera de referente implícito de la humanidad en el personaje del *hombre*. Aunque se enfatiza el sustantivo de *peregrino* en singular y posteriormente el plural, *peregrinos*, el significado concreto del mensaje en estos versos específicos se centraliza en el *peregrinaje* como experiencia de vida (Calderón, 1615-1652; 2005, vv. 147-212). El antagonismo en este auto se establece en la voz alegórica de los personajes de los vicios capitales y a manera de contradicción del significado etimológico de las virtudes teologales. Se revela la verdadera motivación de la actividad de la peregrinación acorde a la caracterización metafórica de cada uno de los personajes en escena (Calderón, 1615-1652; 2005, vv. 267-320). La rivalidad dramática en el cuadro escénico de este específico auto se lleva a cabo en conjunto y a través de las respectivas voces alegóricas que remiten a los yerros y errores humanos mediante el personaje del *hombre*. Los versos con acompañamiento musical más adelante en el auto fijan la trama protagónica enfrentada al antagonismo del cuadro temático en concordancia al referente de *peregrinaje* como estilo ineludible de vida:

MÚSICA: Aunque la esclavina trueque  
al cortesano vestido,  
no por eso el Hombre deja  
de ser siempre peregrino,  
que es la vida un camino  
que al nacer empezamos,  
al vivir proseguimos... (Calderón, 1615-1652; 2005, vv. 347-353)

La batalla entre el bien y el mal en *El año santo en Madrid* evoca, por consiguiente, la lucha entre los sentidos y la razón representando la *humanidad* en una posición de vulnerabilidad y riesgo continuo:

HOMBRE: ... mas ¡ay de mí, cuánto yerran  
engañados mis sentidos!,  
siendo un peregrino pobre,  
en aspirar al divino  
empleo de una hermosura  
que tan desigual admiro. (Calderón, 1615-1652; 2005, vv. 497-502)

El personaje alegórico de la *gracia* intercede en el desenvolvimiento de la trama en función de asesoría altruista justificando la fragilidad en las acciones que experimenta la condición del ser humano en el peregrinaje de la existencia vitalicia:

GRACIA: Mas, ¡ay de mí!, que no puedo  
taparle yo los oídos,  
que no mereciera el Hombre  
ni el galardón ni el castigo  
si libremente no obrara  
voluntarioso su instinto,  
y así es lo más que hacer debo  
es decirle mis avisos:  
a la corte has venido,  
mas no por eso no eres peregrino. (Calderón, 1615-1652; 2005, vv. 727-736)

El verso “mas no por eso no eres peregrino” se repite varias veces durante la comparecencia metafórica de la humanidad frente al tribunal de Cristo donde la prerrogativa de la gracia divina imperará ante el juicio final. La última vez que se menciona la acción de *peregrinar* en este auto sacramental se encuentra en tiempo pasado en la voz del personaje del *hombre*, es decir la *humanidad* en su totalidad, quien reclama su condición de salvación y se resiste ante la alternativa que le ofrece la debilidad humana:

HOMBRE: No me río  
porque hago de ellas desprecio,  
sino porque para mí  
no vienen hoy a buen tiempo:  
ya pasó aquel en que el Hombre  
peregrinó los desiertos  
comiendo de su sudor  
y de su llanto bebiendo;  
y pues se halla cortesano  
en sus delicias envuelto,  
¿a qué fin viene a buscarle  
hoy a su casa este acuerdo? (Calderón, 1615-1652; 2005, vv. 1169-1180)

El triunfo del proceso de redención dentro de los principios de carácter teologal se reconfirma en los últimos versos del auto sacramental. Se funde el código alegórico en la voz del personaje de la *iglesia* y de la *gracia* con el entendimiento de la naturaleza humana—ubicada en medio de estos dos personajes alegóricos—y representada en el personaje del *hombre*. La escena final culmina con todos los personajes emitiendo al unísono los últimos versos del auto y con el acompañamiento musical correspondiente:

IGLESIA, HOMBRE,

Y GRACIA: Alcáncenle vuestras voces  
porque aun no le valga eso,  
a cuyo compás humilde  
de parte de algún ingenio  
a vista de otros perdones  
yo pida el perdón diciendo:

TODOS Y MÚSICA: Venid, mortales, venid,  
al triunfo donde se ve  
cómo celebra la Fe

el Año Santo en Madrid. (Calderón, 1615-1652; 2005, vv. 1871-1880)

La puesta en escena de *El año santo en Madrid*, por lo tanto, codifica y decodifica el patrimonio literario del proscenio fuera del espacio físico y ubica el tribunal de la gracia en espacios de acceso público donde el fallo de justicia divina—literal y alegórico—contempla y abarca un número mayor de audiencias.

En los auto sacramentales de Pedro Calderón de la Barca, por lo tanto, las referencias bíblico-testamentarias donde se funde el componente teológico con la cotidianidad del ser humano en su totalidad—cuerpo, alma, y mente—se trasluce en el elemento de la identidad individual y nacional. Es a través del teorema dramático que el auto se convierte en eje de escenografía teatral extrapolada del atrio de iglesias hacia el exterior mediante la alegoría de la vida. Calderón eleva a un nivel estético la actividad inscrita en la peregrinación y armonizada con un sentido de realidad universal que demuestra la trascendencia del arte escénico desde el Siglo de Oro español hasta la aurora de la temprana modernidad europea.

En este mismo sentido, la obra pictórica *San Agustín recibe a Cristo peregrino* (1663) constituyó una de las veintisiete pinturas por encargo a José García Hidalgo sobre la vida de San Agustín. La pintura estuvo ubicada en su momento en uno de los claustros principales del Convento de San Felipe el Real en Madrid y se encuentra inspirada en:

[...] las estampas del grabador flamenco Schelte Adams Bolswert, que han ayudado a la correcta identificación de muchas de las escenas del ciclo, cuyos motivos iconográficos habían sido olvidados y confundidos desde tiempos de la Desamortización (Iturbe Sáiz, A.: *Patrimonio artístico de tres conventos agustinos en Madrid antes y después de la desamortización de Mendizábal*, El Escorial, 2007: 335-368). (Ficha bibliografía del Museo del Prado. García Hidalgo, José. Villena (Alicante), 1645 - Madrid, 28.07.1717)

Esta *estampa pictórica* propicia e invita al diálogo con el texto literario que origina la representación escenográfica de *El año santo de Roma* y *El año santo en Madrid* de Calderón de la Barca en el contexto eclesiástico del Corpus Christi. La textura del lienzo, el perfil de las figuras, y la paleta de colores evoca la escena del encuentro dramático entre el *hombre*—representado en la persona de San Agustín—y la sacralidad venerable trazada con la presencia del prójimo contenida en la persona de Cristo. En el trasfondo del cuadro se divisa con colores tenues de menor intensidad la insignia de la

iglesia codificada en su conjunto. El cuadro teatral de la pintura coincide con la trama del auto al codificar el *peregrinaje* como el elemento mediático de vida y salvación. En yuxtaposición, en la pintura al óleo, el *peregrino* es el redentor y la presencia agustiniana alude al reconocimiento cognitivo del componente de la *gracia* divina implícito en ese mismo proceso de reivindicación de la *humanidad* y manifestado en la teatralidad del ámbito sacramental.

La necesidad del sentido alegórico resulta indispensable en la composición dramaturgica de los auto sacramentales donde se translitera lo humano y lo divino, de la misma forma que la puesta en escena traspasa el tiempo y espacio de las paredes físicas del teatro, y la obra pictórica trasciende los límites de los claustros y salones de museo. La humanización del mesías bíblico neotestamentario se esboza y decodifica, respectivamente, en la iconografía textual del *peregrino* inscrita en la experiencia vitalicia del ser humano en el auto sacramental de Calderón de la Barca–Cristo y prójimo–y que se descubre, exterioriza, y revela al público en la obra pictórica de García Hidalgo al quitarse el prójimo el sombrero–en el perfil de Cristo–con marcada pulcritud y reverencia ante la figura agustiniana. Esta dinámica de trasposición metafórica dentro de los confines de la estructura de un orden teológico explícito acarrea la historia bíblica atemporal que se presenta ante el público fuera del tiempo en que realmente se produce la puesta en escena: “como reflejo obligado, la atemporalización propia del auto sacramental, cuya <<historia>> dramática transcurre fuera de todo tiempo histórico” (Ruiz Ramón, 1996, p. 273). La literatura y el arte pictórico producidos en la temprana modernidad del Siglo de Oro español, en conclusión, proveen el conocimiento necesario para justipreciar con mayor precisión el valor existencial y capital–Roma y Madrid–de la herencia histórica y cultural que reside en la actividad de la *peregrinación*. La dramaturgia, por lo tanto, constituye un componente íntegro de tasación y preservación de la riqueza que anida en el patrimonio de la humanidad, y el cual se encuentra vigente e intrínseco atemporalmente en el legado literal de las artes escénicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano, Ignacio (1994). “Para el repertorio de loas sacramentales calderonianas. Un autógrafo inédito de Calderón: la loa auténtica de *El Año Santo de Roma*.” *Criticón*, 62, 7–32.
- Calderón de la Barca, Pedro (1967). *Obras completas III: Autos sacramentales* (Ángel Valbuena Prat), (2da. Edición). Aguilar.
- Calderón de la Barca, Pedro (1650; 1995). *El año santo de Roma*. (Ignacio Arellano y Ángel L. Cilveti), (Serie de Autos sacramentales completos de Calderón, n.º 4). GRISO-Universidad de Navarra.<sup>8</sup> <https://dadun.unav.edu/handle/10171/18066>
- Calderón de la Barca, Pedro (1615-1652; 2005). *El año santo en Madrid*. (I. Arellano y C. Mata), (Serie de Autos sacramentales completos de Calderón, n.º 50). GRISO-Universidad de Navarra.<sup>9</sup> <https://dadun.unav.edu/handle/10171/18209>
- Ehrlicher, Hanno (2008). “Peregrinación, mercado del mundo y la economía del auto sacramental: de Valdivielso a Calderón.” *Calderón y el pensamiento ideológico y cultural de su época* (Manfred Tietz y Gero Arnscheidt). Franz Steiner Verlag, 191–208.
- García Hidalgo, José (1663). *San Agustín recibe a Cristo peregrino* [Pintura]. El Museo del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/san-agustin-recibe-a-cristo-peregrino/3e251721-39c7-4036-b8bc-1e1438ab10b0>
- Hilborn, Harry W. (1948). “Calderón’s *Quintillas*.” *Hispanic Review*, 16(4), 301–10. <https://doi.org/10.2307/470393>

<sup>8</sup> Texto crítico preparado por Ignacio Arellano y Ángel L. Cilveti procedente de la edición Calderón de la Barca, Pedro, *Lo que va del hombre a Dios*, ed. I. Arellano y Á. L. Cilveti, Pamplona–Kassel, Universidad de Navarra–Reichenberger, 1995. ISBN: 3-930700-06-9.

<sup>9</sup> Texto crítico preparado por I. Arellano y C. Mata procedente de la edición Calderón de la Barca, Pedro, *El año santo en Madrid*, ed. I. Arellano y C. Mata, Pamplona–Kassel, Universidad de Navarra Reichenberger, 2005. ISBN: 3-937734-18-X.

- Izquierdo, Amparo (2022). "El vestuario en los autos sacramentales de José de Valdivieso [Valdivielso]." *Confluencia*, 38(1), 128–38.
- Kallendorf, Hilaire (2022). "Staging Penance: Scenes of Sacramental Confession in Early Modern Spanish Drama." *Casuistry and Early Modern Spanish Literature* (Marlen Bidwell-Steiner y Michael Scham). Brill, 176–202.
- Kurtz, Barbara E. (1988). "'No Word without Mystery': Allegories of Sacred Truth in the Autos Sacramentales of Calderón de la Barca." *PMLA*, 103(3), 262–73. <https://doi.org/10.2307/462375>
- Kurtz, Barbara E. (1990). "Defining Allegory, or Troping through Calderón's Autos." *Hispanic Review*, 58(2), 227-43. <https://doi.org/10.2307/473122>
- Ruiz Ramón, Francisco (1996). *Historia del teatro español. (Desde sus orígenes hasta 1900)* (9na. edición). Cátedra.
- Suárez Miramón, Ana (2001). "Peregrinos y pícaros en los autos de Calderón". *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación: Internacional Siglo de Oro (AISO) Münster*, 20-24 de julio de 1999, (Christoph Strosetzki). Vervuert Verlagsgesellschaft, 1243-53. <https://doi.org/10.31819/9783964564894-119>

FABIOLA JURADO MUÑOZ

*GIRTraduvino, Universidad de Valladolid*

JUAN PEDRO MORALES-JIMÉNEZ

*GIRTraduvino, Universidad de Valladolid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las aptitudes del vino han sido narradas en los relatos del ser humano desde el germen de la civilización, ya sea en los tratados de Hipócrates de Cos, hasta nuestros días en las diversas investigaciones que plantean sus bondades. Ha sido un producto que ha acompañado a nuestra cultura y un claro ejemplo lo observamos en la *Obra Satírica y Festivas* de Quevedo titulada *El gran señor de los Turcos* (1880, p. 391):

Lo cuarto, para conservar la salud, y cobrada si se pierde, conviene alargar en todo y en todas maneras el uso del beber vino, por ser con moderacion el mejor vehículo del alimento la más eficaz medicina, y para aumentar las rentas del Gran Señor y de sus vasallos con el tráfico (el tesoro más numeroso) por ser las viñas artífices de muchos licores diferentes con sus frutos, y en todo el mundo mercancía forzosa; y para esforzar los espíritus al coraje de la guerra, y encender la sangre en hervores temerarios, más eficaces que el Aníon, y más racionales.

Tal y como subraya este escritor, el vino ha desempeñado diversas funciones en el devenir de la historia, tanto como pieza clave en la comercialización y enriquecimiento de las naciones como elemento indispensable en los remedios médicos. Se trata de un producto que forma parte del patrimonio, visible en el léxico y la fraseología (Enjuto Martín, 2022), en la gastronomía o en las festividades y celebraciones. Muchos consumidores de estos caldos los beben justificando sus efectos positivos para la salud, y en concreto, para el corazón. Un estudio en México determinó que el público sabe que existen beneficios, pero no conocen con precisión la dosis recomendada (Gutiérrez Goutrez, 2016, p. 31). Por ende, consideramos de gran interés elaborar un material divulgativo que se pueda aplicar en centros de salud, colegios o redes sociales. La finalidad principal de este recurso es difundir adecuadamente información procedente de fuentes contrastadas y de calidad. Con tal objetivo, nos propusimos profundizar en los beneficios del vino en la cardiología, retomar la investigación en torno al lenguaje claro llevada a cabo en Jurado Muñoz y Morales-Jiménez (2024) y emplear las herramientas pertinentes para obtener una historieta que sea comprensible y asequible para un público lego.

## 2. MEDICINA GRÁFICA

La comunicación clara debería ser algo intrínseco a cualquier esfera de la sociedad. Sin embargo, en el ámbito médico en general y en la asistencia sanitaria en particular, se refleja una evidente deshumanización que repercute de manera negativa no solo a la comunicación médico-paciente, sino también a la accesibilidad de la información por parte del entorno familiar o de la ciudadanía. Con el objetivo de facilitar que el usuario lego pueda comprender lo que le sucede o, simplemente, tenga a su alcance un conjunto de recursos fiables y que se ajusten a sus necesidades, surge un movimiento llamado *Graphic Medicine*. Esta iniciativa viene de la mano del médico británico Ian Williams (2007), el cual crea una página web donde explora las ventajas que presentan los cómics de temática biosanitaria como recurso didáctico y divulgativo.

La acogida y repercusión de esta idea embrionaria fue tal que poco a poco captó la atención de otros investigadores y profesionales a nivel internacional. Esto se tradujo en la consolidación del movimiento que pasó a catalogarse como ‘ciencia’ gracias al *Graphic Medicine Manifesto* (Czerwiec *et al.*, 2015), publicación que sienta los principios de esta especialidad. En nuestro país, este movimiento se afianza en 2017 cuando la médica de urgencias Mónica Lalanda decide crear un sitio web bajo el nombre de *Medicina Gráfica*. En él, recopila junto a su equipo de trabajo una serie de recursos visuales que permiten mejorar la relación entre facultativo y enfermo.

A pesar de ser una disciplina emergente, son muchos los autores que han tratado de definir en qué consiste la Medicina Gráfica. El primero fue Ian Williams, quien la define dentro del *Graphic Medicine Manifesto* (2015, p. 1, *apud* Venkatesan y Peter, 2019, p. 3) como una herramienta que «combines the principles of narrative medicine with an exploration of the visual systems of comic art, interrogating the representation of physical and emotional signs and symptoms within the medium». Para su propio precursor, la Medicina Gráfica se concibe como una alternativa vanguardista e ideal para transmitir y divulgar el conocimiento médico a pacientes y familiares por medio de viñetas y elementos icónicos. En ese sentido, destacan también las aportaciones que hicieron algunos de sus compañeros como la de Michel J. Green (2015) que determina que se trata de una forma de «graphic narrative in the context of illness and medical-related situations, that was born in the medical humanities, though, the scope of practice has broadened beyond clinical settings, helping patients and family members work through, experience, and cope with illness».

No obstante, una de las definiciones que más ha trascendido dentro y fuera de nuestras fronteras ha sido la elaborada por Mayor Serrano (2018), autora referente en España sobre este movimiento social sin precedentes. Para ella, la Medicina Gráfica es un:

[C]ampo de estudio interdisciplinar que explora la intersección entre el medio del cómic –en sus diversos formatos y soportes de publicación– y la representación de la vivencia de carencia de salud, la práctica asistencial y la divulgación e información médicas, así como su uso y eficacia en la educación de profesionales de la salud y en la divulgación y educación en salud (Mayor Serrano, 2018).

Tras este breve recorrido por tratar de delimitar una noción tan novedosa, se puede deducir que todas estas definiciones se ajustan más al movimiento anglosajón al situar al cómic y todas sus variantes como el género por excelencia para transferir el conocimiento especializado. Sin embargo, el afán por conseguir que la Medicina Gráfica se expanda cada vez más ha suscitado que entre ambas corrientes haya ciertas discrepancias no solo a la hora de catalogar esta disciplina, sino también para determinar qué géneros forman parte o no de ella. Esto ha provocado que se reestructuren otras taxonomías que defienden la inclusión de todas las clases de texto, e incluso, permitan la adhesión de otros tipos hasta ahora poco explorados.

Para ejemplificar lo descrito en el párrafo anterior, consideramos pertinente hacer una distinción entre ambas posturas. Por un lado, el movimiento anglosajón adopta un carácter más conservador y aboga por considerar el cómic y todas sus variantes (patografía gráfica, historieta y novela gráfica) como única forma de adaptar el contenido especializado a un modelo más accesible y divulgativo. Por otro lado, el movimiento español reivindica la incorporación de las ilustraciones, los folletos para pacientes y las infografías como herramientas comunicativas con diseños y formatos muy variados capaces de ser comprendidas tanto por el profesional como por el paciente y su entorno. En este trabajo, hemos tomado como referencia la clasificación holística que propone Cobos López (2021) en la que aúna los fundamentos de ambas corrientes, tal y como reflejamos en la siguiente tabla:

**TABLA 1.** Géneros textuales que conforman la Medicina Gráfica.

| Géneros textuales de la Medicina Gráfica |
|--|
| Cómic                                    |
| Novela gráfica                           |
| Historieta                               |
| Patografía gráfica                       |
| Ilustración                              |
| Folleto para pacientes                   |
| Infografía                               |

Fuente: elaboración propia basada en Cobos López (2021).

En esta ocasión, nos centraremos en el papel que tiene el cómic, entendido este *sensu lato*, para transmitir información compleja en un lenguaje visual y sencillo con la única pretensión de erradicar las connotaciones negativas a las que siempre ha estado sometido y que describiremos en detalle a continuación.

## 2.1. EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO DENTRO Y FUERA DEL AULA

El cómic conocido como ‘novenno arte’ o ‘arte secuencial’ no siempre ha gozado de la prestancia y buena crítica que tiene en la actualidad. Hasta hace unas décadas, la percepción social de esta palabra despertaba cierto desinterés. También, cargaba con el estigma de ser un mero entretenimiento centrado en contar historias de humor o de ficción y dirigido exclusivamente a un público infantojuvenil (Mayor Serrano, 2016). Con la creación de movimientos como la Medicina Gráfica y la inserción de este material en los centros educativos, esta creencia errónea parece haberse difuminado.

Antes de adentrarnos en su uso como material didáctico, conviene aclarar ciertas cuestiones relativas a su concepción como género y a los rasgos que le caracterizan como medio de comunicación. En lo que respecta a su definición, varios autores han tratado de abordar su objeto de estudio desde distintas perspectivas. En concreto, McCloud (1994, p. 73) apunta que alude a «ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes, en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector». Con el paso del tiempo, la evolución del cómic ha generado que confluyan otras acepciones como la de Altarriba Ordóñez (2011, p. 9) que asegura que «[...] nos encontramos ante una forma de expresión específica, un medio de comunicación perfectamente diferenciado [que sigue] un código, una gramática pictográfica, una retórica escrito-icónica, un combinado léxico-gráfico, que la dota de originalidad al tiempo que la hace legibles». En otras palabras, estamos ante un medio idóneo para transmitir vivencias personales o contenido científico en pequeñas píldoras que se acompaña de elementos visuales para favorecer su entendimiento.

Si algo describe al cómic, sin duda, son los elementos formales que lo integran. De hecho, Mayor Serrano (2016) sugiere que está formado por la **viñeta** o **panel** (unidad mínima que representa un instante del relato en un momento concreto y que puede tener distintas formas según la intención y la información insertada); el **cartucho** (espacio rectangular fuera de la viñeta que sirve de apoyo para complementar la información); el **globo** o **bocadillo** (expresa la información procedente de un diálogo

entre los personajes, así como los monólogos internos) y las **onomatopeyas** (recurso plástico-visual que imita o recrea un sonido).

Asimismo, este género recibe distintas denominaciones según parámetros como la extensión, el contenido o el tipo de emisor y receptor. Según estos criterios, autores como Mayor Serrano (2016) afirman que podemos encontrarnos con **patografías gráficas** (cómic donde el tema principal es la propia enfermedad del autor o de algún familiar); la **historieta** (secuencia de viñetas que cuenta un relato breve y que suele estar elaborada por instituciones u organismos) y la **novela gráfica** (formato de cómic parecido a la novela literaria que cuenta con un tipo especial de encuadernación y con un mayor número de páginas). En este caso, hemos elegido la historieta por dos motivos principales: primero, por ser un relato breve que se ajusta a las normas del presente capítulo y segundo, porque este formato se emplea para mejorar la calidad de vida de las personas recomendando hábitos saludables y prevenir así determinadas enfermedades.

Todo lo expuesto nos lleva a confirmar que el cómic en cualquiera de sus vertientes se ha convertido en el método narrativo perfecto para contar sucesos, sean o no médicos. Esto permite que su uso pueda extrapolarse a ámbitos como el educativo, donde se fomenta la participación activa de los alumnos al mismo tiempo que el desarrollo de competencias trascendentales para su futuro académico. Sin duda, este recurso, que combina la interacción del texto con la imagen, favorece la creatividad y posibilita que cualquier estudiante comprenda el contenido, independientemente de sus capacidades lectoescritoras (Guzmán López, 2011 y Ros Fenollosa, 2023).

### 3. METODOLOGÍA

En pasadas investigaciones (Jurado Muñoz y Morales-Jiménez, 2024), tras compilar un corpus en español de artículos médicos sobre cardiología y vitivinicultura confirmamos las siguientes conclusiones que servirán de pilares para el presente estudio:

- El lenguaje médico cuenta con una rica confluencia de términos procedentes del sector biosanitario y bioquímico vitivinícola, lo cual supone una complejidad para el lector no especializado. Entre ellos, hemos hallado abreviaturas y siglas ('DMed' o 'ECV'), préstamos ('LDL' o '*binge drinking*') o términos creados a partir de formantes grecolatinos ('polifenol' o 'arteriosclerosis');
- Las ideas principales de los textos destacaron que:
  - el vino tinto cuenta con un valor antioxidante, antiinflamatorio o anticancerígeno, entre otros;
  - el sistema de vinificación del tinto es diferente, ya que el mosto, los hollejos y las semillas realizan una fermentación inicial conjunta. Estos elementos son los que le otorgan componentes beneficiosos para el corazón (polifenoles, resveratrol o ácido gálico);
  - para obtener sus aspectos positivos y no acentuar los posibles riesgos, se aconseja una dosis moderada (2 copas al día para hombres y 1 para mujeres) acompañada de una dieta equilibrada (como la mediterránea) y ejercicio físico.
- Existen procesos de desterrminologización en los artículos, pero no son frecuentes y, en su mayoría, se aplican para un público experto y no para legos. Esto no favorece la comprensión de los textos.

Partiendo de estas premisas, optamos por elaborar una metodología que retomase esta labor de utilizar un lenguaje claro. Para ello, seleccionamos las unidades más representativas del corpus en contraste con las ideas principales de los textos. Como la meta final era crear un contenido coherente y que transmitiese un sentido, era fundamental seleccionar los conceptos que guardaran relación con las ideas principales mencionadas con antelación. De manera simultánea, redactamos una breve trama en la que enmarcar estas unidades léxicas especializadas. Dado el carácter cultural del vino, hemos decidido establecer un contexto en el que este producto está arraigado para acercar la información. Toda esta tarea aparecerá representada gracias al empleo de Pixton, una herramienta que permite a docentes aplicarla en el aula como instrumento didáctico, a alumnos poner en práctica los conocimientos adquiridos y a los investigadores generar material divulgativo. Resulta fácil de usar y fomenta la creatividad, ya que brinda la oportunidad de elegir tanto los personajes desde cero como el fondo o la forma de los bocadillos. Empero, consideramos más adecuado emplear Adobe Illustrator para la introducción de los diálogos por motivos estéticos y de espacio. El tamaño de fuente permitido en Pixton era demasiado grande para incluir todo el texto necesario.

## 4. RESULTADOS

La presentación de los datos consistirá, en primer lugar, en una exposición del contexto, de los personajes y de la trama. Posteriormente, aplicaremos los procesos de desterrminologización que harán más accesible los beneficios del vino en cardiología y, por último, mostraremos la historieta.

### 4.1. PRESENTACIÓN DE PERSONAJES Y CONTEXTO

Para la selección del contexto, decidimos tomar Córdoba como ubicación perfecta por la riqueza patrimonial que aúna. Es la única ciudad española que cuenta con 4 Patrimonios de la Humanidad: La Mezquita-Catedral, el casco histórico, Medina Azahara y la Fiesta de los Patios (Turismo de Córdoba, s. f.). En particular, nos centraremos en este último evento por su internacionalidad y por ser algo único de esta ciudad. Consiste en casas particulares o de vecinos con un patio decorado con numerosas flores que cubren todas las paredes formando un bello mural natural. Se celebra en las primeras semanas de mayo gracias a la climatología de la ciudad y supone un impacto económico y cultural dado el alto índice de turismo que visita Córdoba. Su relevancia y acogida tanto a nivel nacional como internacional ha aumentado de forma considerable desde que fue declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad en el año 2012.

Por dicho motivo, hemos enmarcado la historieta en mayo y en un patio cordobés. Dentro de este entorno encontraremos a dos personajes: una abuela llamada Dolores y su nieto Rafael, estudiante de medicina. El motivo de elección viene dado por la afinidad emocional que puede sentir un receptor ante la relación afectiva. Existen diversos programas de televisión (*La tarde, aquí y ahora*) y publicaciones (*Dominga habla sola: Mejor hablar sola que callar acompañada*, 2023) que en los últimos años han prestado mayor atención a las personas mayores por ser un grupo etario que no siempre recibe todo el protagonismo que requiere. Se trata de un público que, de acuerdo con las estadísticas, es el perfil del consumidor de vino más frecuente en España (Federación Española de Enología, 2024), pero no siempre cuenta con las competencias necesarias para comprender a la perfección artículos especializados. Este es el motivo por el cual decidimos plasmar a una abuela y a un nieto que está formándose. De igual modo, los nombres han sido escogidos según la tradición de Córdoba, ya que uno de los más comunes en mujer es ‘Dolores’ y en hombre, ‘Rafael’ (Larrea, 2024).

Como es frecuente, esta pequeña historia se inicia con la visita al mediodía del nieto a casa de la abuela porque está estudiando fuera. Esto deriva en que la protagonista lo invite a comer y se enfrasquen en una conversación en torno al vino y la cardiología.

## 4.2. TENGO EL CORAZÓN CONTENTO

Como resultado final de la presente investigación, compartimos la historieta elaborada *ad hoc*. Su título, *Tengo el corazón contento*, no es solo el emblema que hace alusión a una canción de Marisol, sino también a la sinergia entre vino y salud. Para poder adaptar el contenido médico y vitivinícola, hemos recurrido a distintos procesos de desteterminologización entendidos por Campos Andrés (2013, p. 49) como un «fenómeno formal, comunicativo y cognitivo que se manifiesta a través de una serie de procedimientos relacionados con el tratamiento de las unidades léxicas especializadas y centrados en garantizar la accesibilidad de un texto especializado a unos destinatarios no expertos».

Según esta autora (ídem), existen 6 tipos: **definiciones** (aclarar y explicar el significado de un concepto de forma más sencilla); **ejemplificaciones** (incluir ejemplos para hacer más inteligible un concepto abstracto); **sinonimias** (uso de equivalentes populares para comprender mejor las unidades léxicas especializadas); **hiperonimias** (utilizar una palabra más general que englobe el significado del término en cuestión); **analogías** (establecer una relación de igualdad o semejanza con otra palabra más cercana para el receptor) y **paráfrasis reformulativas** o **explicaciones** (expresar un mismo mensaje con otras palabras).

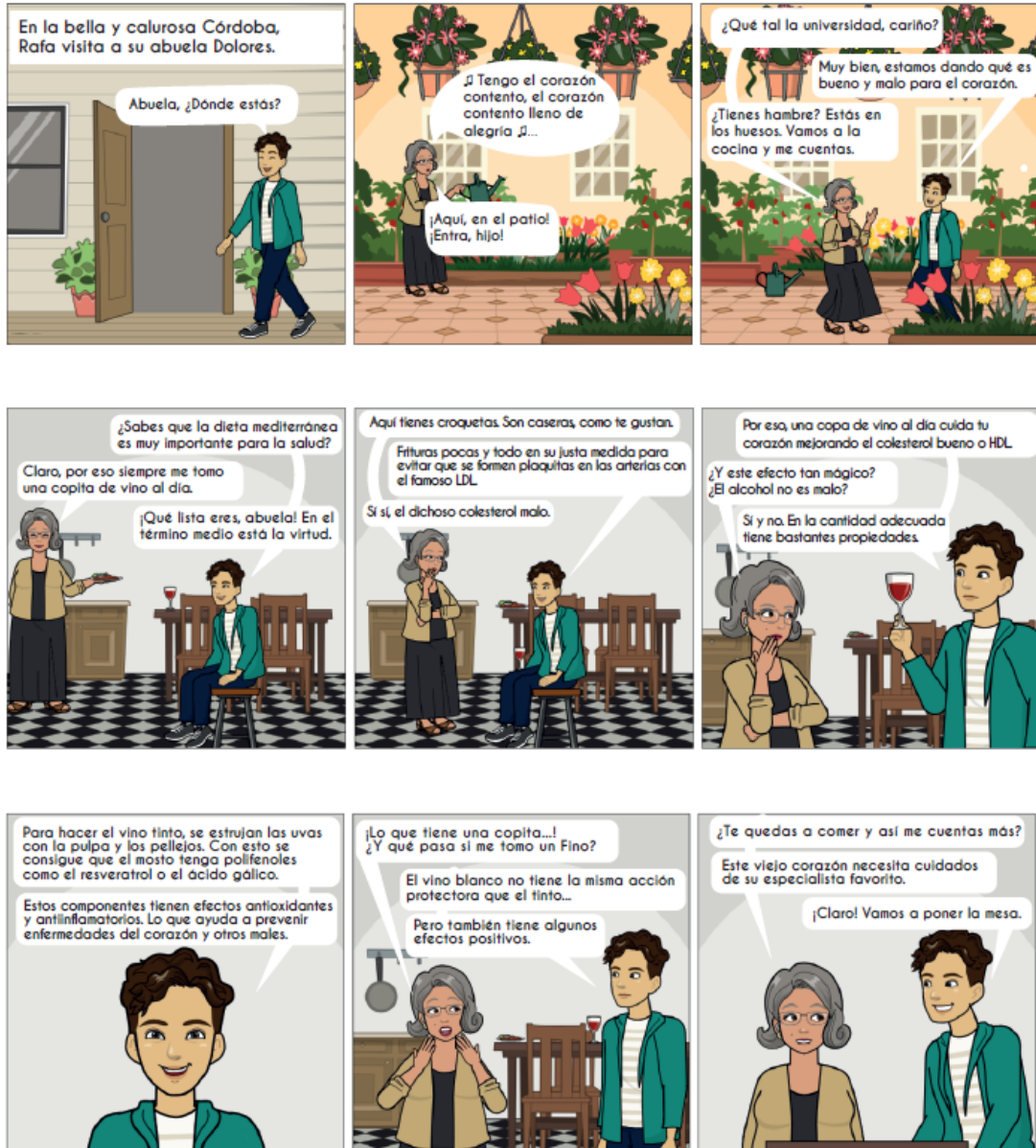
Dada la limitación de espacio que presenta el formato de la historieta, hemos adaptado aquellos conceptos más representativos de ambas ramas del saber. La finalidad de esto reside en divulgar los beneficios saludables que presenta el vino para la prevención de enfermedades cardiovasculares. En la siguiente tabla se muestran tanto los términos como las técnicas desteterminologizadoras llevadas a cabo para que la información se pueda trasladar al formato multimodal elegido:

**TABLA 2.** Procedimientos de desteterminologización empleados y su aplicación en la historieta.

| Término médico o vitivinícola        | Proceso de desteterminologización empleado | Aplicación en la historieta   |
|--------------------------------------|--|---|
| <b>LDL</b>                           | Analogía                                   | En este caso se usa <i>LDL</i> o <i>colesterol malo</i> .                                       |
| <b>HDL</b>                           | Analogía                                   | En este caso se usa <i>HDL</i> o <i>colesterol bueno</i> .                                      |
| <b>Polifenol</b>                     | No se aplica                               | Polifenol (se mantiene igual porque se explica a través de ejemplificaciones).                  |
| <b>Resveratrol</b>                   | Ejemplificación                            | Ilustrar el concepto de polifenol con este término  |
| <b>Ácido gálico</b>                  | Ejemplificación                            | Ilustrar el concepto de polifenol con este término.   |
| <b>Hollejo</b>                       | Sinonimia                                  | Empleo de otro concepto más cercano para el receptor. En este caso, se utiliza <i>pellejo</i> . |
| <b>Enfermedades cardiovasculares</b> | Sinonimia                                  | En este caso se utiliza <i>enfermedades del corazón</i> .                                       |

Fuente: elaboración propia (2024).

# Tengo el corazón contento



Historieta elaborada por Fabiola Jurado Muñoz y Juan Pedro Morales-Jiménez (2024)

Fuente: elaboración propia elaborada con Pixton y Adobe Illustrator

## 5. CONCLUSIONES

El vino ha sido siempre el complemento ideal para cualquier celebración pagana o religiosa, así como elemento indispensable en las antiguas boticas y farmacopeas. Su uso se ha extendido a lo largo y ancho de nuestro país gracias a la tradición vitivinícola y al legado histórico-cultural que presenta desde la antigüedad hasta nuestros días. Muestra de ello son los puntos de vista con las que se ha estudiado este prisma desde distintas disciplinas. En particular, hemos querido profundizar en aquellas investigaciones que conectan el vino y la salud para comprobar los efectos positivos que guarda este caldo para la prevención de enfermedades.

Después del análisis exhaustivo del corpus compilado, hemos localizado que no hay suficientes estudios que aborden esta cuestión de una manera sencilla y clara. Por ello, hemos querido contribuir a la democratización del conocimiento especializado con la creación de una breve historieta que consiga acercar ese tecnolecto a toda la población. Pese a que este género pueda resultar actual, hallamos antecedentes en los retablos medievales cuando la imagen narraba de forma secuencial un acontecimiento o en las aleluyas, un tipo de estampa de temática religiosa que contenía elementos gráficos (Guzmán López, 2011). La difusión de las nuevas tecnologías y el acceso gratuito a la educación ha posibilitado la evolución de este medio.

El cómic y todas sus variantes cuentan con un sinfín de aplicaciones pedagógicas y didácticas que facilitan la educación en salud. Su inclusión en el aula es un hecho consumado que influye positivamente en el desarrollo de competencias transversales en el estudiantado. Además de ser un canal de comunicación directo y gráfico, permite mejorar las habilidades lectoescritoras de los alumnos al explicar, en pequeñas dosis, relatos cargados de moralejas o valores sociales. De igual modo, se le ha otorgado la cualidad de ser el punto de inicio para comenzar unidades didácticas o trabajos interdisciplinarios, lo que, sin duda, motivará a los discentes (Guzmán López, 2011; Ros Fenollosa, 2023). Como conclusión, queremos enfatizar nuestro deseo de seguir divulgando la ciencia, por lo que para futuras líneas de investigación nos gustaría ampliar nuestra historieta *Tengo el corazón contento*, así como nuestro objeto de estudio con la elaboración de otros recursos como las ilustraciones o infografías.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarriba Ordóñez, A. (2011). Introducción sobre el origen, evolución, límites y otros debates teóricos en torno a la historieta. *Arbor*, 187(Extra 2), 9-14.
- Campos Andrés, O. (2013). Procedimientos de desterrminologización: traducción y redacción de guías para pacientes\*. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 14(37), 48-52.
- Cobos López, I. (2021). La traducción social como instrumento para la medicina gráfica. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 22(54), 63-74.
- Czerwiec, M. K., Williams, I., Squier, S. M., Green, M. J., Myers, K. R. y Smith, S. T. (2015). *Graphic Medicine Manifesto*. Pennsylvania State University Press.
- Enjuto Martín, L. (2022). «El “hablar conciso”: fraseologismos en torno al vino. Géneros, tipos textuales y traducción». En M. Ibáñez Rodríguez (ed.), *Enotradulengua. Géneros y tipos textuales en el sector del vino*, (pp. 253-284). Peter Lang.
- Federación Española de Enología (2024). «Perfil del consumidor de vino en España: mayor de 50 años, de clase media/alta que vive en pareja y con hijos mayores», *Federación Española de Enología*. <https://federacionenologia.com/eno0071/>.
- Green, M. J. (2015). Graphic Storytelling and Medical Narrative: The Use of Comics in Medical Education. En Czerwiec, M. K., Williams, I., Squier, S. M., Green, M. J., Myers, K. R. y Smith, S. T. (eds.), *Graphic Medicine Manifesto* (pp. 67-86). Pennsylvania State University Press.

- Gutiérrez Goutrez, A. M. (2016). «Beneficios del consumo del vino en México», *Hospitalidad ESDAI*, 30, 21-32.
- Guzmán López, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*, 10, 122-131.
- Jurado Muñoz, F. y Morales-Jiménez, J. P. (23 de mayo de 2024). *Tengo el corazón contento: efectos beneficiosos del vino en la salud / Paint the town red: benefits fo wine in our health* [comunicación]. VII Congreso Internacional Ciencia y Traducción, Lecce, Universidad de Salento, Italia y Universidad de Córdoba, España.
- Justicia, E. (2023). *Dominga habla sola: Mejor hablar sola que callar acompañada*. Aguilar.
- Lalanda Sanmiguel, M. (2017). ¿Qué es la Medicina Gráfica? *Medicina Gráfica: cómics, novelas gráficas, ilustración e infografías como herramienta sanitaria*. <https://medicinagrafica.blog/que-es-medicina-grafica/>.
- Larrea, Manuel Á. (2024). «Los nombres más comunes en Córdoba envejecen y dejan paso a otros nuevos», *Diario Córdoba*. <https://www.diariocordoba.com/cordoba-ciudad/2024/05/03/nombres-comunes-cordoba-envejecen-dejan-101881815.html>.
- Mayor Serrano, M. B. (2016). *El cómic como recurso didáctico en los estudios de Medicina*. Cuadernos de la Fundación Dr. Antoni Esteve n.º 37. Fundación Dr. Antoni Esteve.
- Mayor Serrano, M. B. (2018). Qué es la Medicina Gráfica. *Revista Tebeosfera*, 3.ª Época, 9. [https://www.tebeosfera.com/documentos/que\\_es\\_la\\_medicina\\_grafica.html](https://www.tebeosfera.com/documentos/que_es_la_medicina_grafica.html).
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics: the invisible art*. Harper.
- Quevedo y Villegas, F. (1880). *Obras satíricas y festivas de Francisco Quevedo Villegas*. Luis Navarro. <https://bibliotecafloridablanca.um.es/bibliotecafloridablanca/handle/11169/7162>.
- Ros Fenollosa, S. (2023). Cómic y desarrollo competencial y sostenible en Educación Primaria. En F. Rodrigo, J. Méndez y D. Fajkisová (coords.), *Enseñar con el cómic: investigación y aplicaciones* (pp. 15-23). Dykinson.
- Turismo de Córdoba (sin fecha). «Córdoba, Patrimonio de la Humanidad», *Turismo de Córdoba*. <https://www.turismodecordoba.org/cordoba-patrimonio-de-la-humanidad#>.
- Williams, I. (2007). *What is "Graphic Medicine"?* Graphic Medicine. <https://www.graphicmedicine.org/why-graphic-medicine/>.

## PROYECTO 1585: TRAS LA PISTA DE LA HISTORIA Y EL ARTE. PATRIMONIO, DESARROLLO TIC Y RECREACIÓN 3D DE LA IGLESIA DEL ESPÍRITU SANTO DEL COLEGIO DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS EN SORIA (1585-1740)

---

JAVIER ARRIBAS PÉREZ

*IES Antonio Machado (Soria)*

LAURA HERNÁNDEZ MARÍN

*IES Antonio Machado (Soria)*

EVA LAVILLA REY

*IES Antonio Machado (Soria)*

JAVIER MARTÍNEZ ROMERA

*IES Antonio Machado (Soria)*

El IES Antonio Machado de Soria ha realizado en los últimos años un importante ejercicio de recuperación y difusión de su destacado patrimonio histórico, atesorado durante su larga trayectoria académica, comenzada en el antiguo Colegio de Jesuitas del Espíritu Santo, fundado de forma efectiva en 1576, o, si preferimos ceñirnos a una fecha más cercana, desde su nacimiento definitivo el 2 de noviembre de 1841, momento en el que se inició su etapa como centro de educación secundaria que continúa hasta hoy.

Es obligado mencionar dentro de esta dinámica el que acaso fue el punto de partida del proceso. Se trata de un interesante proyecto llevado a cabo por el profesor del Departamento de Economía Antonio de Miguel Hernando y realizado junto a sus alumnos de la asignatura *Iniciativa Emprendedora* del curso 2011-2012 y los de 2.º de Bachillerato de 2012-2013 y que dio como resultado la publicación de un magnífico libro divulgativo titulado: *El Instituto y su historia. I.E.S. Antonio Machado*, que sirve de eficaz guía y útil resumen de los avatares históricos del edificio, sus utilidades y sus usuarios. Fue presentado en el transcurso de una recreación histórica inolvidable que repasaba de forma teatralizada la historia de la añeja edificación en mayo de 2013.

Una de las muchas fuentes utilizadas para la elaboración de tan ameno compendio fue la tesis doctoral de la citada profesora María Ángeles Manrique Mayor, miembro del Departamento de Geografía e Historia del Instituto Antonio Machado desde 1975 hasta su jubilación en 2011 y secretaria del centro entre 1978 y 1982. Precisamente en el desempeño de esa responsabilidad tuvo el honor de leer la orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 31 de diciembre de 1981 que rehabilitaba a don Antonio Machado como catedrático.

Por esas mismas fechas se embarcó la profesora Manrique en la elaboración de una excelente tesis doctoral que tituló *Las artes en Soria durante el siglo XVII. Estudio documental y artístico* y que, dirigida por el prestigioso Catedrático de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza Gonzalo M. Borrás Gualis, presentó brillantemente en julio de 1989 ante un tribunal presidido por Federico Torralba Soriano y formado por Ángel San Vicente Pino, Juan José Martín González, y Agustín Rubio Semper, actuando Carmen Morte García como secretaria.

La obra es un ambicioso estudio que cubre la arquitectura, escultura, platería, bordado y artes del metal, además de unas amplias consideraciones generales sobre la Soria del siglo XVII, el sistema de trabajo artesanal, la forma de contratación y organización del trabajo de los artistas, así como valiosas

aportaciones sobre el perfil de la clientela. También se traza un perfil biográfico, personal y profesional, de muchos de los artistas de la época, sorianos o foráneos. Todo ello, apoyado en un importante corpus formado por 1.636 documentos. El gran volumen de la obra, dos volúmenes de análisis, cinco de colección documental, más un octavo de fotografías y planos impidió seguramente su publicación, aunque un resumen se publicó en la revista *Artigrama*.

La información sobre el propio edificio del Instituto, el antiguo Colegio de la Compañía de Jesús, recogida por la doctora Manrique nos aporta interesantes detalles para conocer cómo sería su iglesia en el siglo XVII. Así pues, en 1617 se encargó un retablo de advocación desconocida al ensamblador soriano Francisco Cambero por la cantidad de 60 ducados (documento 323 de la tesis, tomo IV). También se ordenaría un retablo mayor unos años después, el 17 de octubre de 1640. El padre rector del Colegio, Jerónimo de Pedralves, y el pintor y dorador soriano Martín González acordaron su elaboración de forma pormenorizada en cuanto a la traza y materiales, establecieron su finalización para finales de diciembre de 1641 y fijaron su coste en un total de 9.600 reales, pagaderos en tres plazos, 300 ducados a la firma, 200 ducados en 1641 y, el resto, para San Juan de 1642 (documento 697 de la tesis, tomo V).

La consulta del documento original transcrito por la doctora Manrique nos permite entresacar algún detalle sobre la forma y el contenido que presentaría el retablo central, que debió de ser de muy buena factura por el detalle puesto en su construcción: “es condiçion que los baciados de los estipetes de la caja principal vayan con sus subientes de estofado y si ubiere otros algunos donde convenga con colores diferentes que sean finas, bien escureçidas conforme a arte.” También podemos reconstruir, en parte, cuál sería el programa iconográfico del retablo: “los santos doctores, Xristo, Maria y San Juan y las Virtudes ayan de ir todas coloridas lo que mas convenga en ello haciendo brocados para estofados gravados y rrajados según cada figura pida, conforme a las perfecciones de el arte. Yten las encarnaciones an de ir con la diferencia establecida por dicho arte”. Por último, también se dispone hacer de nuevo “el tabernáculo del Santíssimo Sacramento, el qual ansi mismo a de dorar, el que traçare de nuevo y se hará el que oy es a voluntad de el dicho padre rrector”.

Según afirma el doctor Fernando del Ser Pérez, buen conocedor de la historia local y, muy especialmente, de todo lo relacionado con la Orden de Jesús, en su artículo de 2014 “El Colegio de la Compañía de Jesús de Soria. Fuentes y metodología”, de la antigua iglesia solo han sobrevivido dos figuras, un San Ignacio de Loyola y un San Francisco Javier, ambas del siglo XVIII, y que permanecen en la Concatedral de San Pedro de Soria, aunque más bien parece que las imágenes y sus hornacinas forman conjunto con un retablo, ahora también en la Concatedral, que estaría situado en la pequeña capilla del colegio, espacio ocupado por el Museo de Ciencias Naturales y el Aula de Música en la actualidad, y que suplió la función de la iglesia que, como veremos, quedó totalmente destruida por un incendio en 1740.

Además de los elementos decorativos, señala la doctora Manrique, cómo el Colegio amplió sus edificaciones a lo largo del siglo XVII. Según consta en un contrato firmado el 10 de agosto de 1663 entre el cantero montañés Juan Antonio Pérez de Villaviad y el padre rector Antonio de Losada se establece la construcción del primer tercio del pórtico, la fachada delantera con escudo de los jesuitas sobre la puerta y, también, la torre de la iglesia (documento 1096 de la tesis, tomo VI). Según aclara Fernando del Ser podría tratarse de una reparación dado que la fábrica amenazaba ruina por el mucho peso de la torre. Según transcribe la doctora Manrique, el Colegio se comprometía a dar los cimientos abiertos, más el mampuesto, cal, arena, agua, madera y clavazón para los andamios. El maestro, por su parte, se obligaba a terminar esta parte de la obra por 300 ducados pagados de este modo, 100 ducados

al contado para comenzar a trabajar, otros 100 mediada la obra, 50 antes de finalizarla y los 50 restantes al acabarla.

En junio de 1664 el colegio presenta al Ayuntamiento de Soria un memorial sobre las obras para recabar autorización para utilizar un pequeño espacio público, de lo que hoy sería la calle Aduana Vieja. El escrito, recuperado por Fernando el Ser, permite hacernos una idea de cómo sería la traza y dimensiones de la fachada principal y del atrio con gradas o escalones que se situaban delante de la iglesia: “que salgan a la calle los pedestales de las columnas y las gradas de la puerta principal poco menos de dos baras. Y que salgan, así mismo, los pedestales de las pilastras del cuerpo del ebanxelio en la misma proporción que se les den los del cuerpo de la epístola, con sus gradas en medio. Más suplica a Vuestras Señorías se sirva de darle, en la misma calle, espacio para un atrio de tres baras de ancho y del largo de la portada que servirá de adorno a la calle, de comodidad a la entrada y de ningún embaraço por quedar por aquella parte la calle con bastante anchura y desaogo”.

La respuesta del Ayuntamiento, recoge Del Ser, tras revisar el proyecto y la calle los señores “don Juan Zapatta y don Diego Gutiérrez”, llega el 18 de junio de 1664 y es afirmativa: “no resulta perjuicio alguno por quedar la calle con bastante anchura y combenir para el adorno de dicha yglesia el hacerse la obra en la forma conthenida en dicho memorial y que siendo servido la ciudad puede sin escrúpulo dar licencia para ello. Y entendido por la ciudad dicho informe dijo se cumpla y guarde y el colexio de la Compañía pueda proseguir y prosiga la obra y fábrica en la forma que por su memorial lo pide y refiere”.

Cumplidos los trámites administrativos, las obras en la iglesia debieron de quedar terminadas antes de 1681 puesto que, en una escritura del 23 de junio de ese año (documento 1422 de la tesis, tomo VII), suscrita entre el padre Jerónimo de Salcedo, rector del Colegio, y don Manuel Hurtado de Mendoza, caballero de Santiago y Regidor Perpetuo de Soria, se recoge un completo inventario de las reliquias preservadas en una nueva capilla dispuesta a tal efecto, entre ellas una urna con el cuerpo de San Ziricio (o Siricio, papa entre el año 384 y el 389) y una cruz de madera con reliquias de los mártires de Garray, y situada en la iglesia, al lado del presbiterio.

La Iglesia del Espíritu Santo del Colegio, además, también debió de contar con una linterna, previsiblemente sobre el crucero, ya que aparece mencionada en un contrato del 3 de febrero de 1691, en el que el padre Gregorio de Andrade, procurador de la Compañía, contrató la realización de las vidrieras para la linterna de la iglesia con Gabriel León, vecino de Valladolid. El maestro se comprometía a entregar los vidrios el último día de febrero, las redes el 21 de marzo y toda la obra el 27 del mismo mes y año (documento 1545 de la tesis, tomo VII). Apunta la doctora Manrique que el Colegio debía de tener prisa por tener lista la linterna con las vidrieras, puesto que en el contrato se especifica que el maestro comenzaría a trabajar el día 4 de ese mismo mes, con multa de 30 reales por cada día que faltase al trabajo y 5 si solo se tratase de medio día. También se establece que unos peritos examinarían la obra una vez concluida

Por desgracia, la iglesia desapareció por completo en un incendio en 1740, y del siglo XVII, según afirma la doctora Manrique, solo se conserva en el edificio actual la fachada de sillería que da a la calle Aduana Vieja y el piso bajo del claustro. El incendio destruyó la iglesia del Espíritu Santo y parte del Colegio de Jesuitas o Teatinos, puesto que los nombres de ambas órdenes, de fundación casi coetánea, se siguieron confundiendo en España durante siglos, acabó por completo con la obra del arquitecto de la orden, identificado por Fernando del Ser en el Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI) en Roma, el “Hermano Pedro de el Yerro” (Zarzosa de Río Pisuerga, 1536 - Villagarcía de Campos, 1585) que “fue el que dio la admirable traza que esta Iglesia tiene” construida en parte, la otra parte, según explica Víctor Higes, fue para la elevación de la torre de la colegiata de San Pedro de Soria, con piedra procede

del derribo de la vecina iglesia románica de San Miguel de Montenegro, situada aproximadamente en la actual plaza de Bernardo Robles y en la que tenían sus juntas generales los Doce Linajes de Soria.

La Congregación de Seglares que allí se reunía quedó sin sede y el fuego arrasó la linterna y el coro que lucía la iglesia desde su consagración el 1 de julio de 1585 por parte del obispo de Osma, don Sebastián Pérez. Fue aquel un día brillante fielmente recogido, como transcribe Fernando del Ser del archivo romano: “traiendo capilla de cantores y menestres, quiso también festejar a los nuestros obispo, corregidor y a toda la nobleza de la ciudad, con vna magnífica y spléndida comida. A la tarde se hizo vna comedia compuesta por los nuestros y representada por nuestros estudiantes, que dió mucho contento a todos. Acudió a la mañana y a la tarde el concurso de todo el Pueblo, y algunas gentes fuera dél, con increíble y vniuersal regocijo en ver cumplido con tan buen successo”.

Mucha debió de ser la impresión que la iglesia causó en su momento pues el propio padre Pedro Villalba, jesuita al frente de la Provincia de Castilla, mostraba su entusiasmo por la construcción: “en estos Colegios donde edifican iglesias como en Palencia, Segovia, y en la Casa de Valladolid, gusta mucho de hacerlas de tres naves y sin Capillas por ver cuán bien ha salido la de Soria, que es de esta traza, deseo saber si le parece a V. P. que las demás se hicieren se guarde esta forma”, según reza en una carta fechada en Segovia el 24 de agosto de 1585 y exhumada de los archivos de Roma por la investigadora de la Universidad Complutense Cristina García Oviedo para su artículo de 2014, “El Colegio de la Compañía de Jesús de Segovia. Fuentes y metodología de Estudio”.

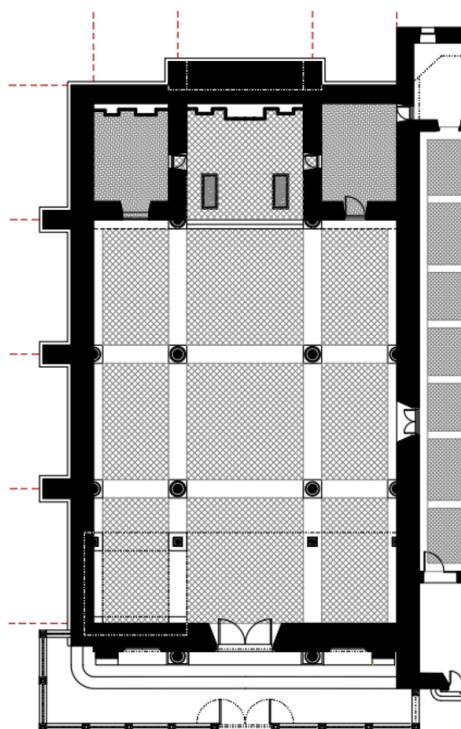
El incendio destruyó asimismo las elegantes diez columnas de piedra de orden jónico de altura “24 pies de bara, y de ancho medido en la parte de abajo dos pies” escrituradas por 142 ducados ante el notario Francisco de Barnuevo el 15 de enero de 1583 entre el cantero cántabro García de Güemes y el padre rector Juan Osorio, y que sostenían la techumbre, según la amplia información recogida por Fernando del Ser.

También consumió el fuego los “500 cuarterones de madera, 34 buenos, de a 16 pies de largo cada uno, que han de proceder de pinos buenos y derechos” que, apunta Del Ser, los carpinteros de Abejar debían entregar al Colegio “antes del último día del mes de mayo de 1583” a un precio de “16 maravedís”. La madera se había transformado en una bella obra, escriturada el 12 de junio de 1583 con el carpintero Francisco de Revilla y consistente en: “labrar y asentar toda la madera que en la dicha yglesia fue menester así para la armadura y guarnycion de la dicha yglesia con su linterna y coro, como los maderamyentos y tejados por el horden siguiente. Luego que las columnas de piedra estén acabadas todas o parte dellas, el dicho Francisco de Revilla comyence a cubrir la dicha yglesia precediendo la guarnyción que después de cubierta no se pudiere acer y en quanto a lo labrado a de labrar y asentar encima de las dichas columnas un arquitrabe, friso y cornisa que todo tenga por lo menos tres quartos de alto moldeadas el arquitrabe con un talón y don tajas y la cornisa con un [...] con sus dos facetas. Esta obra a de cerrar y atar por toda la obra en lo que tocare nabe mayor y crucero y la que la cabecera y el dicho arquitrabe [...] a la parte de las nabes colaterales de manera que todo el grueso dello [...] por la parte de arriba baya lleno de madera labrado o sus artesones”.

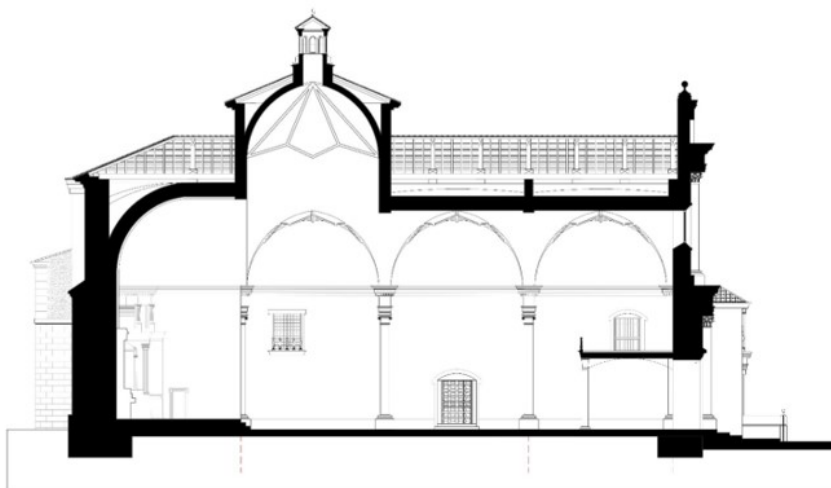
La voracidad del incendio nos la describe con bastante detalle Nicolás Rabal en su obra *Soria. Sus monumentos y artes. Su naturaleza e historia*. publicada en 1889. Así, asegura el historiador y también profesor del Instituto de Soria, como el 22 de abril de 1740 “ocurió el impensado contratiempo de la quema del colegio y de la iglesia de la Compañía de Jesús, de esta ciudad, con la pérdida considerable de quanto adornaba el culto de dicha iglesia sin haberse podido salvar de ella ni aun el Santísimo Sacramento, causando gran sentimiento en los vecinos; toda la fábrica de se redujo a cenizas, a excepción de las aulas de Gramática y Filosofía y parte de la portería contigua a ellas. El fuego amenazaba pasar a las casas vecinas, pero pudo atajarse”.

La reconstrucción del Colegio se llevó a cabo de forma inmediata, con la solidez y el estilo distintivo de las edificaciones de la Compañía de Jesús. También se iniciaron las obras de reedificación de la iglesia, pero como recoge Nicolas Rabal, “no se llegaron a plantear más que tres arcos formeros” cuando Carlos III decretó la expulsión de España de los jesuitas en 1767. El edificio pasó entonces a otros usos, como sede y fábrica de medias al telar de la Sociedad Económica Numantina de Amigos del País, cuartel de la Milicia Nacional y sufrió los destrozos franceses de la Guerra de Independencia, en la que, al igual que en la Primera Guerra Carlista, sirvió de cuartel y hospital, antes de retornar, ya definitivamente, a sus antiguos usos educativos.

**ILUSTRACIÓN 1.** Plano de la planta recreada de la Iglesia del Espíritu Santo de Soria.



**ILUSTRACIÓN 2.** Alzado, sección longitudinal de la Iglesia del Espíritu Santo de Soria.



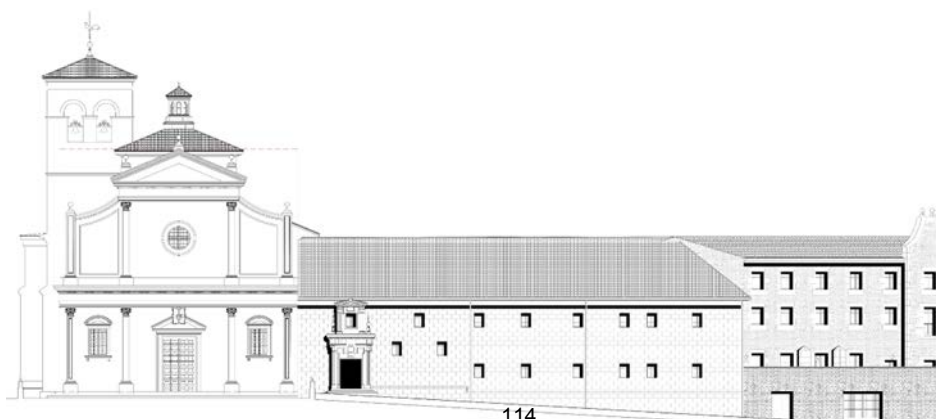
Parecería lógico pensar en la total imposibilidad de reconstruir el aspecto de la iglesia debido al incendio y a la existencia, como hemos visto, de una documentación muy limitada. No obstante, el profesor Antonio de Miguel nos aporta un dato muy significativo, recogido de un artículo del catedrático de Historia del Arte de la Universidad de Salamanca, José María Martínez Frías, publicado en el número 72 de la revista “Celtiberia”, correspondiente a 1986. En él presenta una documentación proveniente del Archivo Histórico Provincial de Soria sobre la contratación de la construcción de la iglesia de San Juan Bautista en la localidad soriana de Fuentepinilla en la que se muestra claramente la vocación de los promotores de la obra de que el nuevo edificio fuese similar a la iglesia en Soria de los jesuitas.

Así, señala Martínez Frías como la iglesia de Fuentepinilla fue levantada a lo largo del siglo XVI, sustituyendo a otro templo románico del siglo XII, del que se conserva la portada. La obra queda configurada como un espacio salón que tiende hacia lo cuadrangular y se articula en tres naves de igual altura divididas en tres tramos separadas por pilares, sin coro a los pies. Las naves se cubren con bóvedas de yeserías que forman motivos geométricos sencillos. El exterior es muy austero, de sillarejo y mampostería, solo alterado por pequeños huecos termales y periódicos contrafuertes prismáticos de sillería. Los muros rematan, siguiendo una cierta tradición mudéjar, en frisos de ladrillos dispuestos a modo de arquillos. Posteriormente se adosó una sacristía a la cabecera sin mayor importancia artística que su práctico uso.

Las obras, explica Martínez Frías, comenzarían antes de 1540, pero a finales de siglo no habían concluido todavía. Así, en un documento fechado el 26 de junio de 1595 ante el escribano Bartolomé de Espinosa, el cura de Fuentepinilla, don Íñigo de Ibarzia, de acuerdo con el Ayuntamiento de la Villa expone a los provisos del Obispado de Osma la necesidad de concluir la iglesia siguiendo unas ciertas condiciones y características. La obra debe ser llevada a cabo por “buenos oficiales” para que, en la medida de lo posible, fuese como “la yglesia de los Teatinos de Soria, porque esta yglesia tiene los mismos pilares y traça en quanto al fundamento de la obra”. El mismo escrito vuelve a incidir, poco después, en la misma idea: “hecha por la traça con que esta hecha la obra de la yglesia de la del Collegio de la Compañia de Jesus de Soria”.

Prosigue Martínez Frías explicando cómo, tras la habitual subasta, se hizo con la construcción de la obra Domingo de Guiçaval, natural de Oyarzun, Guipúzcoa, y residente en El Burgo de Osma en aquel momento. Los trabajos debieron de concluir en torno a 1602. El 22 de agosto de ese mismo año de 1595 y de nuevo ante el notario Bartolomé de Espinosa, se conciertan las condiciones específicas para llevar a cabo la obra en todos sus detalles. La utilización de la iglesia de los jesuitas de Soria como modelo vuelve a aparecer claramente expuesta en la condición “treze”, que reza: “en quanto al luzimiento de las capillas será hecha en mezcla de cal y yeso, la mitad de uno y otro, de suerte que quede muy fuerte y firme, que no venga a perecer ni caerse y sea de la suerte y modo que esta hecha y luzida la yglesia de los Teatinos de Soria”.

**ILUSTRACIÓN 3.** Fachada principal. Alzado oeste.

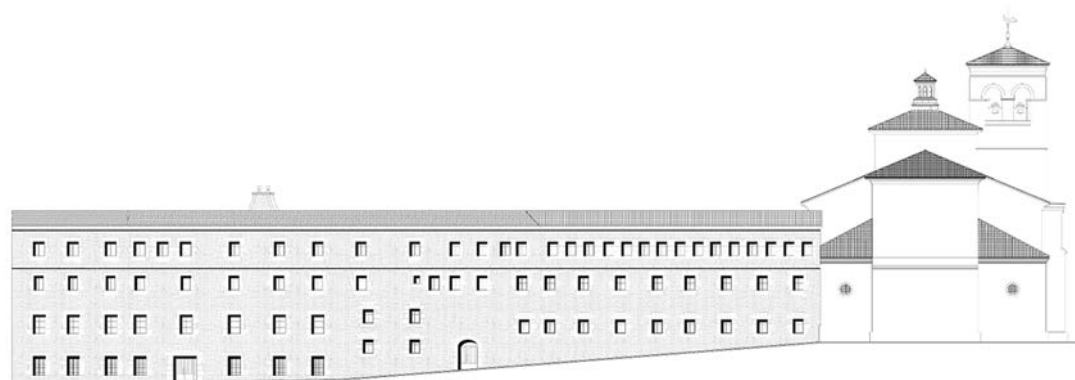


**ILUSTRACIÓN 4.** *Renderización* de la fachada principal de la Iglesia del Espíritu Santo de Soria.



La casualidad quiso que el siempre activo profesor del Departamento de Educación Plástica y Visual del IES Antonio Machado, el doctor Javier Arribas Pérez, plantease al Departamento de Geografía e Historia la realización de un proyecto de colaboración interdepartamental para el curso 2020-2021. De inmediato el doctor Javier Martínez Romera planteó la posibilidad de elaborar una maqueta que, reprodujese la Iglesia del Espíritu Santo de los jesuitas de Soria. La idea, inmediata y de apariencia sencilla en principio, ha supuesto un ímprobo trabajo de investigación desempeñado por el profesor Martínez Romera y la profesora de Historia del Arte, Eva Lavilla Rey, que han rastreado fuentes secundarias y primarias, con la inestimable ayuda de investigadores como el doctor Fernando del Ser y don Juan Ignacio Esteban Jáuregui. Dicha información ha permitido el trabajo, casi mágico, de la arquitecta y profesora de Tecnología, Laura Hernández Marín, que con los datos históricos, ha sido capaz, en un trabajo impresionante, de cuadrar los pocos restos existentes con la documentación antigua y realizar una planimetría completa del edificio que ha sido la base para que el profesor Javier Arribas, con su buen ojo creativo y su gran pericia técnica, diese volumen y vida a un monumento desaparecido y olvidado durante casi tres siglos.

**ILUSTRACIÓN 5.** Fachada y Ábside. Alzado este.



## ILUSTRACIÓN 6. Maqueta 3D de la Iglesia del Espíritu Santo de Soria.



La investigación histórica, el proyecto y la maqueta no dejan de ser un proyecto escolar, pero que ha tratado de fundamentarse y llevarse a la práctica con rigor histórico y, sobre todo, con infinito, contagioso y alegre entusiasmo, elemento imprescindible para que cualquier proceso educativo llega a buen puerto, ya sea en la educación escolástica del siglo XVI o en la digital de nuestros días.

## BIBLIOGRAFÍA

- De Miguel Hernando, Antonio (2013): *El Instituto y su historia. I.E.S. Antonio Machado* en colaboración con los alumnos de “Iniciativa Emprendedora” del curso 2011-2012 y los de 2.º de Bachillerato de 2012-2013. AMPA. IES Antonio Machado. Soria.
- Del Ser Pérez, Fernando (2014): “El Colegio de la Compañía de Jesús de Soria. Fuentes y metodología” en *La Compañía de Jesús y las Artes. Nuevas perspectivas de investigación*. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- García Oviedo, Cristina (2014): “El Colegio de la Compañía de Jesús de Segovia. Fuentes y metodología de estudio” en *La Compañía de Jesús y las Artes. Nuevas perspectivas de investigación*. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Higes, Víctor (1959): “Una historia numantina desconocida y otros tres manuscritos sobre Soria del siglo XVI” en *Celtiberia*, 18, Centro de Estudios Sorianos, Soria.
- Jimeno Martínez, Concepción (2010): *El Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Soria, 1841-1874*. Excma. Diputación Provincial de Soria. Colección Temas Sorianos n.º 53, Soria.
- Manrique Mayor, María Ángeles (1987): *Las artes en Soria durante el siglo XVII. Estudio documental y artístico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Zaragoza.
- Manrique Mayor, María Ángeles, García Encabo, Carmelo y Monge García, Juan Antonio (1989): *Inventario artístico de Soria y su provincia*. Ministerio de Cultura. Madrid.
- Martínez Frías, José María (1986): “La parroquial de Fuentepinilla (Soria) y su posible relación artística con la primitiva iglesia del Colegio de la Compañía de Jesús de Soria” en *Celtiberia*, 72, Centro de Estudios Sorianos. Soria.
- Rabal Díez, Nicolas; (1889) *Soria. Sus Monumentos y Artes. Su Naturaleza e Historia*. Cortezo y Cía. Barcelona.
- Tarifa Castilla, María Josefa (coord.) (2017): *Corpus de arquitectura jesuítica. Fichas catalográficas*. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

# EDUCACIÓN COMO PATRIMONIO: EL ENTORNO ESCOLAR COMO TEMA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SU RELEVANCIA PARA LA CIUDADANÍA

---

SIMONE SANTOS DE OLIVEIRA DAS MERCÊS

*Estudiante de doctorado en Artes Visuales (UnB), Maestro en Arte (UnB, 2014), Licenciatura en Pedagogía (IESB, 2022), Licenciatura em Artes Plásticas (2006, 2008, UnB), Profesora de Artes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília/DF, Brasil. Miembro de Grupos de Investigación Arte, Educação e Mediação Cultural (GAEM/UnB/CNPq); e Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq)*

CLEBER CARDOSO XAVIER

*Universidade de Brasília/UnB e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília/DF, Brasil. Profesor de Artes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil. Doctor (2017) y Maestro (2013) en Artes por Universidade de Brasília, Licenciatura en Pedagogía (IESB, 2023), Danza (IFB, 2013), Matemáticas (UCB, 2014) e Informatica (UCB, 2011). Responsable adjunto del grupo de investigación Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq) y miembro del Grupo de Investigación GPeMC/IPM/CNPq.*

MARIA DA GLÓRIA BOMFIM YUNG

*Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasil. Colaboradora del Departamento de Articulación, Promoción y Educación de la Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Especialista en Gestión del Patrimonio Cultural (UEG, 2006), Licenciatura en Artes Plásticas (FBT, 1994) profesora jubilada (Artes Visuales) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*

THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA

*Universidade de Brasília. Profesora asistente en Universidade de Brasília. Doctorado en Desarrollo Sostenible (UnB), Maestría en arte y tecnología (UnB); Licenciatura en Educación Artística (UnB). Líder del Grupo de Investigación en Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq). Es miembro de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES/MEC)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La ciudad de Brasília fue inaugurada en 1960 tras un gran movimiento nacional para su construcción, a partir de la propuesta de campaña electoral de Juscelino Kubitschek presentada en la ciudad de Jataí/Goiás en 1955. La construcción fue un hito modernista en términos de urbanismo y arquitectura mundial, convirtiéndose en Patrimonio Mundial de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el 7 de diciembre de 1987. El sistema educativo diseñado para la Nueva Capital estuvo a cargo de Anísio Teixeira, un ícono de la educación brasileña.

Desde la década de 1930, Teixeira creó e implementó en diversas localidades brasileñas el concepto de Centro Educacional Elemental<sup>1</sup>, compuesto por dos tipologías escolares singulares: Escola Parque y Escola Classe. Al ser invitado a concebir el Plan de Construcciones Escolares para la Nueva Capital, Teixeira mediaba con Lúcio Costa la disposición de las instituciones escolares en sus distintos niveles y modalidades dentro del contexto urbanístico, pensado para la ciudad, integrando perfectamente el

---

<sup>1</sup> En portugués: Centro Educacional Elementar.

concepto de Centro Educacional Elemental y sus particularidades en el concepto urbanístico básico utilizado por Lúcio Costa, el de Unidade de Vizinhança<sup>2</sup>. En agosto de 2004, la Escola Parque 308 Sur de Brasília fue declarada Patrimonio Cultural del Distrito Federal.

Este capítulo tiene como objetivo divulgar e informar sobre la elaboración del proyecto inicial del sistema educativo básico del Distrito Federal propuesto por Anísio Teixeira a finales de la década de 1950, en diálogo con el Currículo em Movimento<sup>3</sup> utilizado en el Distrito Federal, que propone y promueve contenidos, objetivos y posibles estrategias para la promoción de la educación patrimonial en la Educación Básica.

## 2. LA NUEVA CAPITAL, BRASÍLIA

La construcción de la Nueva Capital comenzó en 1956 cuando Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) asumió la Presidencia de Brasil. JK había propuesto la transferencia de la Capital de Rio de Janeiro al Centro Oeste de Brasil durante su campaña electoral en 1955. Para Duarte (2011), el movimiento para la transferencia comenzó en la década de 1950, con la firma del Decreto n.º 32.976 de junio de 1953 (Brasil, 1953), que creó la Comisión para la localización de la Nueva Capital. De esta manera, en 1957 se organizó el Concurso Nacional para el Plano Piloto de Brasília, en el que Lúcio Costa – arquitecto y urbanista – fue el ganador. Posteriormente, JK invitaría a Oscar Niemeyer – arquitecto y urbanista – a diseñar los edificios y monumentos que formarían la ciudad, y juntos crearon la Nueva Capital del país, Brasília. En 1987, Brasília se convirtió en Patrimonio Mundial de la Humanidad por la UNESCO.

Lúcio Costa diseñó la ciudad en cuatro escalas: la monumental, donde se encuentran los edificios públicos más importantes de la República, como por ejemplo el Congreso Nacional, el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Palacio del Planalto; la gregaria, donde se ubican el comercio, hoteles y bancos; la bucólica, que incluye los espacios verdes que forman parte del Plano Piloto y que se perciben en el paisaje; y la residencial, dividida entre las Alas Sur y Norte, donde se encuentran los edificios residenciales y las áreas de vivienda. De esta manera, Lúcio Costa creó el concepto de Unidade de Vizinhança, compuesta por cuatro Superquadras. Las Superquadras están formadas por aproximadamente 11 edificios residenciales. En las Entrequadras<sup>4</sup> (espacios ubicados entre las Superquadras<sup>5</sup>) hay comercios, iglesias, clubes, cines, bibliotecas y escuelas. Es en la escala residencial donde se encuentran las escuelas del Plan Educacional de Brasília.

Para la creación de Brasília, se invitó a especialistas de las más diversas áreas a planificar los sistemas que conformarían la ciudad, como los sistemas médico-hospitalario, social, agrícola y educativo. Presidido por Anísio Teixeira, el Plan Educacional de Brasília comenzó a ser planificado en 1956, bajo la responsabilidad del Ministério de Educação e Cultura (MEC) y el Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP), con la participación de varios estudiosos (Duarte, 2011; Xavier, 2017).

---

<sup>2</sup> Optamos, en el texto, por usar el término original **Unidade de Vizinhança** en lengua portuguesa, ya que este término fue creado por Lúcio Costa.

<sup>3</sup> Optamos, en el texto, por usar el término original Currículo em Movimento en lengua portuguesa, ya que este es el nombre del currículo del Distrito Federal.

<sup>4</sup> Optamos, en el texto, por usar el término original **Entrequadras** en lengua portuguesa, ya que este término fue creado por Lúcio Costa. Traducido al español el término sería Entrecalles.

<sup>5</sup> Optamos, en el texto, por usar el término original **Superquadras** en lengua portuguesa, ya que este término fue creado por Lúcio Costa. Traducido al español el término sería Supercuadras.

### 3. EL PLAN EDUCACIONAL DE BRASÍLIA

El Plan Educacional de Brasília fue creado en conjunto con el plan urbanístico y arquitectónico, y se inspiró en las propuestas pedagógicas pragmatistas de John Dewey (Pereira, 2015; Xavier, Mercês y Costa, 2022), estableciendo las directrices iniciales para la realización de una educación innovadora para Brasília, buscando la formación integral del ciudadano, en una educación que incentivara el razonamiento, la experimentación, la acción, la autonomía, reflexionando sobre la importancia del individuo para cuestionar y resolver sus propios problemas. Así, el Plan Educacional fue creado para atender a diferentes niveles escolares, desde la educación infantil, pasando por la educación básica y llegando a la postgraduación (Xavier, 2017).

La disposición de las Unidades Escolares dentro del Plano Piloto de Brasília, compuesto por las Alas Sur y Norte, fue ideada por Anísio Teixeira y puesta en práctica por Lúcio Costa. De esta forma, dentro de cada Unidade de Vizinhança habría Jardines de Infancia (para estudiantes de 4 a 5 años), Escolas Classe (para estudiantes de la Enseñanza Fundamental, primeros años, de entre 6 y 11 años), Centros de Enseñanza Fundamental (para estudiantes de la Enseñanza Fundamental, últimos años, de entre 11 y 15 años), Escolas Parque (para estudiantes procedentes de las Escolas Classe), así como Centros de Enseñanza Media (para estudiantes de entre 14 y 18 años) y Universidades a lo largo de las grandes vías que están paralelas a las Unidades de Vizinhança.

Para Teixeira (1961), lo que existiría sería un grupo de espacios disponibles para los estudiantes donde pudieran realizar sus actividades, ya fueran escolares o no, en lugar de escuelas y aulas tradicionales. Los Centros de Educación Elemental, que eran parte del Plan Educacional de Brasília, estaban formados por «pavilhões de “jardim de infância”, de “escola classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviços gerais”. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil” » (Teixeira, 1961, p. 195). El objetivo era que los estudiantes pudieran poner en práctica en el Centro Educacional todo lo que realizarían en su vida adulta en el futuro. Desde esta perspectiva, el Centro Educacional Elemental estaba compuesto por dos escuelas de tipologías singulares: Escola Parque y Escola Classe. De esta forma, el Centro Educacional buscaba la articulación de cinco unidades escolares distintas: una Escola Parque y cuatro Escolas Classe (Mercês, Xavier, 2023).

Las Escolas Classe son escuelas que se ubican dentro de las Superquadras del Plano Piloto, y atienden a estudiantes de entre 6 y 11 años. En estas escuelas, los estudiantes reciben clases de los componentes curriculares de Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Artes y Educación Física, impartidas por un profesor formado en pedagogía. En el plan de Teixeira, la Escola Classe sería responsable de impartir los componentes curriculares enfocados en la Educación Formal (Xavier, 2017).

Las Escolas Parque, ubicadas en las Entrequadras, atienden a los estudiantes de las Escolas Classe asignadas por la Regional de Enseñanza de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, es decir, a estudiantes de los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Los profesores tienen formación en el área de conocimiento de las disciplinas, siendo una escuela de arte y movimiento, donde se imparten los componentes curriculares de Educación Física y Arte, este último dividido en las lenguajes de Artes Visuales, Teatro, Música y Danza. También hay, en algunas escuelas, laboratorios de Informática, donde se imparten clases de Informática de manera interdisciplinar con los componentes curriculares impartidos en la escuela. En el Plan Educacional de Anísio Teixeira, las Escola Parque proporcionarían a los estudiantes actividades de iniciación al trabajo, con oferta de talleres de arte industrial, desarrollando actividades relacionadas con la tapicería, tejido, cerámica, encuadernación, bordado, costura, trabajos con otros materiales como madera, lana y metal. El objetivo era unir la enseñanza dirigida del aula con la autoeducación, al ofrecer actividades en las que los estudiantes

estarían involucrados con total responsabilidad (Teixeira, 1961). En el plan inicial de Anísio Teixeira, habrían 24 Escolas Parque, sin embargo, en el Plano Piloto solo se construyeron cinco (5), que son: Escola Parque 308 Sur, Escola Parque 210/211 Sur, Escola Parque 313/314 Sur, Escola Parque 303/304 Norte y Escola Parque 210/211 Norte.

De esta manera, los estudiantes pasarían ocho horas en la escuela, divididos en cuatro horas en la Escola Classe y cuatro horas en la Escola Parque. El plan se mantuvo así durante algunos años. Sin embargo, con los cambios de gobierno, la gestión en la Secretaría de Educación, el crecimiento poblacional y el cambio del público estudiantil matriculado en las escuelas –que al principio en Brasilia eran residentes de las Superquadras cercanas, y actualmente son residentes de barrios distantes, incluso del estado de Goiás–, las escuelas vieron su funcionamiento modificado.

Actualmente, las Escolas Parque forman parte de la Red Integradora de Enseñanza, donde el estudiante pasa diez horas en la escuela, cinco horas en la Escola Classe y cinco horas en la Escola Parque (Xavier, Mercês, 2022), y el transporte entre las escuelas es realizado por autobuses propios de la Secretaría de Educación. Los estudiantes pasan mucho tiempo desplazándose desde sus casas hasta la escuela y viceversa, estando a menudo más de 12 horas fuera del ambiente familiar, realizando sus principales comidas y su higiene en el entorno escolar.

Los contenidos curriculares impartidos en las Escolas Parque también han cambiado a lo largo de los años, siguiendo las directrices y normativas del Ministerio de Educación. De esta manera, actualmente ya no hay un enfoque en el trabajo, sino una comprensión amplia del arte. Es en este momento que el Currículo en Movimiento de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (Distrito Federal, 2018) introduce la cultura regional y la preservación del patrimonio, entendido de manera amplia.

#### 4. EL PATRIMONIO EN EL ENTORNO ESCOLAR

La Escola Parque 308 Sur, la primera Escola Parque de Brasilia, fue inaugurada en 1960, el mismo año de la inauguración de la ciudad. Posteriormente, esta escuela fue declarada, junto con la Escola Classe 308 Sur, como Patrimonio Cultural del Distrito Federal. Brasilia también fue inscrita en la lista de bienes del Patrimonio Mundial, en 1987, por la UNESCO.

En el currículo utilizado en las escuelas públicas, y en algunas privadas, del Distrito Federal, es perceptible la preocupación por el patrimonio. Por ejemplo, al incluir en los objetivos del 1.º año de la Educación Primaria «conhecer os monumentos/pontos turísticos a fim de despertar o sentimento de pertencimento e a apropriação do patrimônio cultural e ambiental da cidade» (Distrito Federal, 2018, p. 61); en los objetivos del 3.º año de la Educación Primaria «Conhecer os monumentos/pontos turísticos do Distrito Federal e suas motivações históricas a fim de despertar o sentimento de pertencimento e a apropriação do patrimônio cultural e ambiental das regiões administrativas» (Distrito Federal, 2018, p. 63); en los objetivos del 4.º año de la Educación Primaria «Valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas» (Distrito Federal, 2018, p. 66); o en los objetivos del 5.º año de la Educación Primaria « Conhecer, apreciar e valorizar o patrimônio artístico do Distrito Federal » (Distrito Federal, 2018, p. 65).

En este sentido, se requiere que los profesores aborden el patrimonio en el aula. Y aún más, que relacionen el patrimonio con cuestiones locales, trayendo las regionalidades, los espacios de la ciudad, el concepto de patrimonio al entorno escolar. El profesor tiene la posibilidad de partir de lo que es el patrimonio individual, personal de una persona, como por ejemplo, la colección de cromos, la colección

de coches de juguete, los bienes muebles e inmuebles de una persona o familia. Profundizando conceptos y comprensiones para luego ampliar la comprensión sobre el patrimonio público, material, inmaterial y patrimonio mundial.

Los ejemplos de la propia ciudad pueden ser invitados a entrar en el entorno escolar, como los azulejos de Athos Bulcão, las construcciones de Oscar Niemeyer, las obras de arte en espacios públicos dispuestas por la ciudad, el Parque Nacional de Brasília (área de preservación ambiental que cuenta con cerrado nativa y espacios de recreo). Los profesores tienen en Brasília muchas posibilidades de trabajo, al disponer de estos espacios muy cercanos a las escuelas, muchas veces con un corto paseo, como en el caso de la Escola Parque 308 Sur, que cuenta con bienes patrimoniales no solo dentro de la propia escuela, sino también en sus alrededores, como es el caso de la Iglesiasita Nuestra Señora de Fátima, con arquitectura de Oscar Niemeyer, azulejos de Athos Bulcão y pintura interior de Francisco Galeno.

Incluso existe en la Escola Parque 308, desde 2010, el proyecto *PreservArtePatrimonio* que, a través de clases-excursión<sup>6</sup>, desarrolla acciones de educación patrimonial y preservación artística e histórica (Xavier, Yung, Mercês y Costa, 2023). El proyecto utiliza la teoría, investigaciones visuales, trabajos prácticos, paseos por la Supercuadra en la que está ubicada la escuela, así como por puntos turísticos y artísticos de la ciudad para trabajar el patrimonio, teniendo como base el Currículo en Movimiento, acercando a los estudiantes a su localidad y trayendo la noción de pertenencia.

En la Escola Parque 313/314 Sur también se desarrollaron proyectos educativos que trabajaban con el patrimonio en las clases de Artes Visuales de forma interdisciplinaria con la Informática, utilizando el Laboratorio de Informática de la escuela. Estos proyectos son: *Diccionario Infantil: Brasília y su cotidiano* y *Art&Tecnología: expresión artística en la Escola Parque 313/314 Sur*. El proyecto *Diccionario Infantil: Brasília y su cotidiano* se desarrolló en el año 2013, en él los estudiantes investigaban palabras seleccionadas por los profesores para crear una entrada visual y textual, presentando la visión infantil sobre el significado de esa palabra (Xavier y Mercês, 2015; Mercês y Xavier, 2023). Se trabajaron muchas palabras relacionadas con el patrimonio, ya sea individual o colectivo, material o inmaterial, abordando entradas como, por ejemplo: Palacio de Planalto, Palacio de Itamaraty, Iglesiasita Nuestra Señora de Fátima, Brasília, escuela, candangos. De esta manera, los estudiantes se sentían parte del entorno escolar, inmersos en los contenidos escolares de forma lúdica, como creadores de un diccionario, un libro que sería su patrimonio colectivo.

En cuanto al proyecto *Art&Tecnología: expresión artística en la Escola Parque 313/314 Sur*, la profesora trabajaba los contenidos y objetivos del Currículo en Movimiento en la asignatura de Artes Visuales utilizando el Laboratorio de Informática y el aula-taller. Los estudiantes recibían clases teóricas, apreciaban imágenes y luego realizaban sus propias investigaciones en los ordenadores disponibles. Todos los estudiantes eran invitados a crear trabajos utilizando programas de dibujo (Paint o Gimp) tomando como base los temas trabajados. Se abordaron artistas locales o que forman parte de los espacios públicos de Brasília, tales como Athos Bulcão, Cândido Portinari, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Burle Marx, así como los puntos turísticos de la ciudad. Siempre permeando el patrimonio artístico y cultural con un enfoque en Brasília, la ciudad en la que residen.

Estos son ejemplos de proyectos que se desarrollan en las Escola Parque de Brasília que unen las clases de Artes Visuales y el patrimonio, basándose en el Currículo en Movimiento. Sin embargo, como el patrimonio es parte del currículo escolar del Distrito Federal, este contenido se aborda en las clases de Arte de diversas maneras, según el desarrollo propuesto por los profesores.

---

<sup>6</sup> En portugués: Aulas passeio.

## 5. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA EL FUTURO

Brasília es una ciudad que lleva el peso del patrimonio. Ciudad planificada por grandes nombres, no solo de la política, la arquitectura y el urbanismo, sino también del arte y la educación. Una ciudad que nació bajo el signo de las artes, que pronto fue declarada patrimonio y cuyo sistema educativo fue pensado por un gran nombre de la educación nacional, Anísio Teixeira.

Es una ciudad que respira patrimonio, ya sea en una obra en la vía pública donde se descubrió el Marco Cero, colocado por Lúcio Costa durante la construcción de la ciudad y redescubierto en agosto de 2024 al realizarse una reparación en el pavimento del asfalto en el centro de la región, convirtiéndose rápidamente en otro punto turístico y un lugar de preservación de la historia de Brasília; o en el ataque sufrido en el Palacio de Planalto, el Supremo Tribunal Federal y el Congreso Nacional, el 8 de enero de 2023, durante la invasión de manifestantes contrarios a la democracia.

En todos estos momentos, la importancia de la educación patrimonial resurge, siendo necesaria, como un debate importante en las unidades escolares, pero también en la sociedad. Ya que, muy probablemente, una persona con conocimientos básicos sobre patrimonio no destruirá espacios de convivencia, ya sean públicos o privados, sino que los protegerá, como ocurrió recientemente con el Marco Cero.

De esta manera, la relevancia del tema de la educación patrimonial en el entorno escolar se vuelve presente y necesaria para la formación del individuo, del ciudadano, no solo para conocer, sino también para sentirse perteneciente no solo a su espacio de convivencia, sino también al mundo en que vive, preservando el patrimonio en su forma más amplia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. Presidência da República. (1953). *Decreto n.º 32.976 de 8 de junho de 1953*. [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto\\_169\\_32976-8-junho-1953-337949-publicacaooriginal-1-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto_169_32976-8-junho-1953-337949-publicacaooriginal-1-pe.html).
- Distrito Federal, SEE. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental anos iniciais – anos finais*. SEEDF. [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf).
- Duarte, M. S. (2011). *A educação pela arte: o caso Brasília*. Editora Universidade de Brasília.
- Mercês, S. S. de O. y Xavier, C. C. (2023). Tecnologias educacionais para o ensino de arte em ambiente Escola Parque em Brasília. *Revista ComCenso: Estudos Educacionais do Distrito Federal*. 10 (4), 189-194. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1711>.
- Pereira, E. W. (2015). Fontes documentais para a história da educação de Brasília. *III EHECO*. <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/fontes-documentais-para-a-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-de-brasc3adlia.pdf>.
- Teixeira, A. S. (1961). Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35(81), 7-92. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/468>.
- Xavier, C.C. y Mercês, S. S. de O. (2015). Brasília e seu cotidiano descritos em um dicionário. *V Congresso Internacional de Educação Artística y Visual*. Huelva.
- Xavier, C. C. (2017). *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil*. [tese]. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32017>.
- Xavier, C. C. y Mercês, S. S. de O. (2022) Tateando no escuro: construção educacional coletiva em tempos de pandemia. En Coutinho, K. D y Alvez, J. F. (eds.). *(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia*, (pp. 142-150). SEDIS-UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50765>.

- Xavier, C. C., Mercês, S. S. de O; y Costa, T. H. G. (2022). O ensino de Artes Visuais em Brasília, a capital brasileira, no contexto da COVID19 nas Escolas Parque. En INSEA. *Grietas y provocaciones: congreso regional INSEA*. (pp. 429-437). <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2023/04/EBOOK-CUSCO-2021.pdf>.
- Xavier, C. C., Yung, M. da G. B., Mercês, S. S. de O. y Costa, T. H. G. (2024). Educação patrimonial como estratégia de preservação. *Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais*, 23(1), 142–154. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/54951>.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial aterrizó hace tiempo en las aulas (Cuenca, 2003; Gómez, 2014; Fontal y Etxeberría, 2015). En las últimas leyes educativas son habituales las referencias al patrimonio dentro de la educación primaria, podemos concretarlas principalmente en las áreas de Ciencias Sociales y Artística (Molina, 2018; Oriola 2019; Fontal-Merillas & Castro Martín 2023), hablamos de referencias directas donde el patrimonio es tratado como un contenido más.

Paralelamente también han surgido propuestas donde el patrimonio es tomado como un instrumento para trabajar de manera transversal otros contenidos, desarrollar capacidades y ampliar competencias buscando una educación holista del alumnado (López, Cáceres & Jiménez, 2020; Munilla-Garrido & Marín-Cepeda, 2020; Munilla-Garrido, 2023; Munilla-Garrido & Sánchez-Macías, 2024).

La propuesta que presentamos defiende el patrimonio como una herramienta para la formación integral de la persona, estamos hablando de formar individuos que a partir del conocimiento de sí mismos sean capaces de relacionarse con los demás de forma equilibrada y participar en el entramado social, “Precisamente la enseñanza nos permite levantar ese puente entre la sociedad y el patrimonio cultural, salvando el gran abismo que, en ocasiones, separa ambas realidades” (Fontal, 2003, p. 115). Siguiendo a la autora consideramos que el patrimonio histórico, artístico, inmaterial, arqueológico, etc. es una herramienta inmejorable para, además de aportar el componente intrínseco cultural, servir como eje transmisor del desarrollo competencial de los alumnos.

Planteamos dos ámbitos como susceptibles de ser trabajados usando el patrimonio como mediador: la creatividad y las emociones. Dice Rafael Bisquerra (2001, 2009) que la competencia emocional que un alumno atesora está en función de las experiencias que ha tenido, nuestra propuesta pasa por generar experiencias patrimoniales y explorar qué emociones suscitan en el alumnado analizándolas detenidamente. Para Alfonso López (2010), las experiencias estéticas nos unen con distintas realidades lo que permite el desarrollo de la creatividad y nos acerca a la plenitud humana. En nuestro aula perseguimos esto mismo si bien a menor escala, es decir utilizar los elementos patrimoniales como estímulo para generar nuevas creaciones.

Finalmente proponemos las metodologías activas y que fomentan el pensamiento (Martín *et al.*, 2017) como un medio excelente de acercar a los alumnos los elementos patrimoniales de manera amena, sistemática y efectiva.

Un sujeto motivado querrá continuar o recrearse en el proceso perceptivo y eso le permitirá buscar o detectar nuevas posibilidades de la obra. Aquellos sujetos que simplemente esperan recibir quizá nunca encuentren nada; en cambio aquellos que saben que han de ser activos y comenzar a hacerles preguntas a las obras, encontrarán muchas respuestas o, al menos, serán capaces de hacerse numerosas preguntas (Calaf y Fontal, 2010, p. 122)

Teniendo en cuenta todo ello lo que se presenta a continuación es una experiencia donde se profundiza en los ámbitos patrimonial, creativo y emocional, poniendo medios materiales y humanos a disposición una acción educativa a largo plazo.

## 2. PROPUESTA DE TRABAJO

El proyecto se concreta en la utilización de elementos patrimoniales para desarrollar capacidades creativas y emocionales en los cursos de quinto y sexto de primaria amparando su desarrollo desde las áreas de Ciencias Sociales, Música y Plástica.

Para ello, desde el punto de vista de las programaciones se generan distintas situaciones de aprendizaje y proyectos donde tienen cabida los contenidos seleccionados de las áreas citadas. Como planteamiento didáctico se utilizan esencialmente metodologías participativas, colaborativas y de aprender a pensar como medio de acceso a los elementos patrimoniales y culturales.

Por otra parte, se atiende especialmente a las experiencias en primera persona teniendo un papel muy significativo las vistas patrimoniales fuera del centro.

A nivel de espacios se diseña un aula específica al efecto con distintas zonas de aprendizaje y mobiliario polivalente.

Los objetivos perseguidos con el desarrollo de esta iniciativa se concretan de esta manera:

- Explorar la utilidad del patrimonio como vehículo de acceso al conocimiento y comprensión de contenidos de Ciencias Sociales de quinto y sexto de primaria.
- Investigar los beneficios de los elementos patrimoniales como herramientas para la educación emocional de los alumnos de diez y once años.
- Analizar el provecho del patrimonio como estímulo y base para el desarrollo de las capacidades creativas de los alumnos.
- Aunar diferentes metodologías para estudiar un modelo de acceso al patrimonio de manera significativa desde el ámbito de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar las capacidades de atención, escucha, observación y análisis.

El método de trabajo se ordena en primer lugar con la elección de los elementos patrimoniales a trabajar organizándolos por periodos históricos. Para ello se opta por avanzar de las referencias más cercanas hacia otras más ajenas a la realidad de los alumnos, es decir comenzamos por el patrimonio local para posteriormente ir ampliándolo hasta llegar a los grandes iconos internacionales que forman parte del patrimonio de la humanidad (estos elementos han ido variando a lo largo de los distintos años de ejecución del proyecto una vez valorada su idoneidad para cada acción prevista). En segundo lugar se procede al diseño de situaciones de aprendizaje ligadas a los contenidos de historia, así como a la creación de proyectos incluyendo las áreas de artística y música.<sup>1</sup> Una vez realizadas las programaciones se procede a la adecuación del aula, recopilación de materiales y finalmente desarrollo del proyecto.

---

<sup>1</sup> A lo largo de esta década, y debido a las distintas leyes educativas, los contenidos de historia se han repartido de diferente manera a lo largo de los seis cursos de primaria. Por ello cuando se pone en marcha este proyecto se trabaja desde la prehistoria hasta la actualidad y así se ha seguido programando aunque a día de hoy en quinto y sexto solamente se contemplan los periodos históricos que abarcan desde la edad media hasta la contemporánea.

### 3. OBJETIVOS Y DINÁMICA DE TRABAJO

#### DISEÑO DEL AULA Y ESPACIOS

En las últimas décadas se han ido produciendo nuevas propuestas en cuanto al diseño de entornos educativos que pudieran responder a una diversidad metodológica cada vez mayor, así como a una cambiante visión de la educación. En este sentido, el diseño de áreas, aprovechamiento de espacios y mobiliario dotacional de nuestra aula está inspirado en alguna medida en las corrientes que vienen proponiendo arquitectos e investigadores del ámbito educativo como pueden ser David Thornburg (2013), Hudson y White (2019) o Rosan Bosch (2018, 2022).

El aula de patrimonio se conforma como un espacio diáfano de unos 120 m<sup>2</sup>. Cuenta con una iluminación natural idónea que proporcionan sus cuatro amplios ventanales con dos orientaciones diferentes, de la misma manera se habilita una iluminación eléctrica con múltiples bombillas colgantes que permiten su adaptación en altura. Al techo se le eliminan las planchas que lo cubrían dejando visible el acabado de obra y de esta manera permitiendo la utilización del entramado de sujeción de los paneles para el colgado de elementos visuales y producciones de los alumnos.

El mobiliario con que se dota el aula es completamente móvil para optimizar al máximo la polivalencia que aporta un espacio tan amplio y diáfano. Así se aportan 6 mesas abatibles para trabajo en grupo, taburetes apilables, carros para portar materiales de dibujo y pintura, muebles con cajoneras para materiales de creación, o “palas” individuales para trabajo con ordenador o cuaderno. Como elementos fijos ubicados en los flancos se cuenta con un graderío de madera, alfombras y cojines. En cuanto a los materiales audiovisuales se cuenta con una pizarra digital portátil, ordenadores personales y una sábana-fondo-croma para las grabaciones de vídeo.

Las paredes soportan palabras y frases agrupadas teniendo en cuenta las áreas de trabajo nombradas, son 36 palabras y 14 frases inspiradas en la taxonomía de Bloom (1977) y de Anderson y Krathwohl (2001), lo que nos ayuda a organizar las actividades en procesos cognitivos de orden inferior y superior, o dimensiones de conocimiento y cognitivas. Algunos de los términos y expresiones que encontramos son: en el área de investigación y conocimiento: Pregunta, Clasifica, Revisa, Resume, Lee, Identifica, Localiza, Examina, Investiga, Organiza, ¿Quién fue...?, ¿Qué es...?, ¿Por qué...?, ¿Cómo ocurrió...?, ¿Cómo es...?. En el espacio de reflexión: Demuestra, Pregúntate, Interpreta, Implementa, Atribuye, Deconstruye, Esquematiza, Estructura, Razona, Infiere, Elige, Concreta, Selecciona, ¿Cómo usarías...?, ¿Cómo aplicarías lo aprendido para desarrollar...?, ¿Por qué opinas que...?, ¿Qué ideas justifican...?, ¿Qué elección hubieras tomado si...?. En el área de creación: Construye, Diseña, Compón, Monta. Y finalmente en la zona de exposición: cuenta, presenta, relata, actúa, canta, baila.

Conceptualmente el espacio diáfano se distribuye en cuatro grandes áreas: investigación, reflexión e intercambio de ideas, creación y exposición. Cada una de ellas acoge distintas acciones de aprendizaje.

El primer área incluye acciones de investigación, visionado de vídeos o escucha al profesor. Aquí se utilizan recursos como graderío, pizarra digital o biblioteca.

La segunda zona incluye acciones de reflexión individual, deliberación, colaboración, resolución, etc. Se utilizan recursos como alfombras o palas. Las alfombras son espacios dedicados para acciones múltiples con la polivalencia que aportan los cojines, se prestan tanto al debate grupal como a momentos de introspección individual.

La tercera esfera de trabajo acoge labores de construcción de elementos artísticos, grabación y edición de vídeo, diseño y elaboración de maquetas, montaje de obras de teatro, coreografías, ritmos, etc. Los

recursos más utilizados son ordenadores, palas, mesas o cromas. Cuando el trabajo grupal es más intenso a nivel material las mesas o el propio suelo son una solución mucho más efectiva.

El último espacio es el lugar donde se presentan los trabajos finales: exposiciones orales, vídeos, bailes, canciones, obras de teatro o pequeñas exhibiciones de elementos artísticos. Aquí se precisan recursos como pizarra digital o grada. El graderío está ubicado en una esquina del aula y diseñado para generar un pequeño anfiteatro que permite a los alumnos asistir a las representaciones, este diseño compone también una escena central donde presentar las producciones de los alumnos.

Las cuatro grandes áreas citadas se generan alternativamente según el trabajo a realizar y las necesidades que este provoca, es posible utilizar todo el aula a la vez o compartimentar el espacio global con el mobiliario. Las mesas abatidas y los carros portátiles pueden fraccionar el aula generando pequeños puntos donde distribuir grupos más pequeños de alumnos.

## METODOLOGÍA

El patrón básico de unidad de trabajo y metodología es el siguiente:

- a) Presentación del elemento patrimonial.

Se muestra a los alumnos la pieza patrimonial en el aula por medio de herramientas audiovisuales o físicamente dependiendo la naturaleza del elemento elegido.

- b) Análisis metodológico.

Se realiza una primera exploración mediante la utilización de recursos de pensamiento emanados de Visible Thinking y Artful Thinking del Project Zero de Harvard (<https://pz.harvard.edu/>).

- c) Visita del sujeto patrimonial si su naturaleza lo requiere.

Análisis in situ con las metodologías citadas. Se pueden utilizar también otros enfoques metodológicos como “las puertas de entrada” (Rigo, 2017).

- d) Exploración emocional.

Reflexionamos sobre qué nos sugiere el elemento patrimonial analizado. En este apartado seguimos la filosofía de Rafael Bisquerra (2011, 2015) para generar nuestras dinámicas, también se utilizan los materiales visuales de universo de emociones (<https://universodeemociones.com/shop/>).

- e) Contextualización histórica.

Ubicamos el elemento patrimonial en la época y sociedad a la que pertenece investigando el contexto social donde se genera deliberando qué aporta a su tiempo. Podemos estudiar al autor e incluso realiza un análisis formal si es una obra de arte.

- f) Contextualización artística de época.

Al elemento patrimonial motor le asociamos otra manifestación artística de la época que le aporte algo para concebirlo mejor. Es decir, lo arropamos con otras manifestaciones culturales como pueden ser música, fotografía, teatro, pintura, cine, escultura, gastronomía, literatura, etc.

- g) Planificamos una recreación.

Especulamos como lo hubiera realizado el autor si lo hubiera concebido hoy teniendo en cuenta los adelantos tecnológicos y el desarrollo artístico actual.

h) Recreación-creación.

Proponemos una revisión de ese elemento hoy, puede ser una recreación o solamente tener algún pequeño detalle del original.

i) Contextualización artística actual. (opcional)

Arropamos nuestra recreación con otro elemento artístico actual.

j) Justificación.

Razonamos por qué hemos elegido esa reinterpretación y lo hemos asociado con ese nuevo elemento.

k) Mapa mental.

Realizamos un mapa mental que contenga y ordene todo lo trabajado. Seguimos la metodología de Tony Buzan (1996, 2019).

l) Metacognición.

Partiendo de la escalera de la metacognición pretendemos que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje.

Las actividades se realizan de forma cooperativa (Johnson & Johnson, 1987, 1998) no obstante, durante las distintas actividades pueden realizarse agrupamientos distintos (Kagan, 19965, 1997).

A lo largo de todo el proceso se genera un portafolio físico o virtual donde se recoge cada paso seguido en el proceso de conocimiento y análisis de momento histórico, elemento patrimonial, análisis emocional y creación.

Para la evaluación se utilizan distintas herramientas, las más usadas son rúbricas de trabajo cooperativo, rúbricas de exposición oral, rúbrica de producto final, rúbrica de portfolio, guías de observación, listas de cotejo, etc.

Como se ha comentado son esenciales en esta propuesta las experiencias en primera persona lo que indisolublemente nos lleva a realizar distintas salidas para conocer in situ museos, salas de exposiciones, abrigos rupestres, yacimientos arqueológicos, palacios, iglesias, castillos, murallas, cascos antiguos, pequeños pueblos, centros históricos de grandes capitales, etc. A la vez que conocemos estos grandes espacios patrimoniales también apreciamos el patrimonio mueble a pequeña escala, así analizamos objetos de prácticamente todos los períodos históricos: utensilios domésticos, armamento, cuadros, vestimentas, juguetes, grabados, etc.

En este sentido no olvidamos el patrimonio inmaterial, aunque en este caso y por motivos obvios no siempre se puede hacer en primera persona y nos decantamos por la solución audiovisual.

#### UNA DÉCADA DEL AULA DE PATRIMONIO

Por esta experiencia educativa han pasado durante diez cursos escolares más de 1000 alumnos que han podido conocer el patrimonio en la escuela de manera más profunda y significativa.

Como sistema de evaluación y análisis de nuestra acción en los últimos años hemos planteado a los alumnos encuestas antes y después de sus experiencias en el aula de patrimonio. No obstante, los resultados definitivos no están disponibles a día de hoy, situándonos en este momento en un proceso de revisión y análisis de resultados cuantitativos.

Por el contrario, sí que exponemos seguidamente otros datos extraídos de baterías de preguntas realizadas en los primeros cursos de la puesta en marcha del proyecto. Estos formularios se plantearon en su momento como una instantánea del proceso a modo de evaluación formativa con el ánimo de mejora y retroalimentación teniendo como público objeto a padres, alumnos y profesores del centro o implicados en el proyecto.

Las preguntas de este estudio están establecidas en tres grupos: un primer bloque que busca información sobre el conocimiento global que se tiene de patrimonio, emociones y creatividad; un segundo bloque que aborda la importancia que otorgan los encuestados a estos tres elementos; y un tercero que persigue conocer la idea que se tiene de ellos como elementos útiles para la formación personal de los alumnos.

Desde el ámbito del profesorado no implicado en el proyecto y que conoce la iniciativa de manera coyuntural, extraemos como significativos los siguientes resultados.

Un porcentaje superior al 88 % entiende que no está suficientemente formado para trabajar con el patrimonio, este porcentaje se reduce hasta el 22 % al valorar su preparación como negativa para trabajar la creatividad y las emociones en un aula. En un porcentaje cercano al 99 % se asegura que conoce qué es el patrimonio, y la mayoría de ellos señala que el patrimonio cultural, artístico y natural (en este orden) es donde mejores ejemplos conoce. Un porcentaje superior al 55 % asegura que el patrimonio sí se trabaja en la escuela, y el 100 % considera que es importante que se trabaje.

En cuanto a las preguntas sobre qué importancia puede tener el trabajo patrimonial en el desarrollo personal y futuro del alumnado, los maestros entienden que podría resultarle útil para encauzar su ocio en un 66 %, pero en cambio solamente el 11 % entiende que el trabajo patrimonial en el aula resulta crucial para la valoración y conservación del mismo. El 100 % del profesorado ve una relación directa entre el patrimonio y las emociones, valora positivamente la necesidad de trabajar la inteligencia emocional en la escuela, considera útil el patrimonio como vehículo para trabajar las emociones, entiende que la creatividad debe trabajarse en la escuela desde todas las áreas, y piensa además que el patrimonio puede ser una herramienta útil para ello.

En el caso de las familias del alumnado involucrado en el proyecto, los resultados más relevantes apuntan al desconocimiento sobre el tratamiento del trabajo patrimonial en las aulas de primaria. Así, casi un 38 % asegura que no se trabaja el patrimonio en la escuela o desconoce si se hace. Un 62 % entiende que debería trabajarse y un 6,9 % piensa que no resulta esencial trabajarlo. En cuanto a la relación entre patrimonio y emociones el 89 % de los padres ve clara su existencia y el 11 % estima que no lo sabe. Con respecto al trabajo emocional en el colegio un 93 % piensa que debería trabajarse, frente a un 7 % que no sabe si esto es necesario. En relación con el trabajo creativo el 65 % estima que debe trabajarse en la escuela y el 3,5 % piensa que no es esencial. Finalmente, al valorar la importancia de patrimonio, emociones y creatividad como pilares educativos básicos para ser un ciudadano capaz en la sociedad del futuro, más de un 24 % considera rotundamente que sí, frente a un 10 % que entiende que no es algo básico. No obstante, si sumamos los porcentajes que desprecian alguno de los tres ámbitos por separado el porcentaje asciende por encima del 20 %.

Los cuestionarios destinados a los alumnos nos reportan los siguientes resultados: más de un 33 % afirma que no sabe lo que es el patrimonio, lo que sumado al 23 % que ha contestado que no exactamente, nos da un porcentaje reseñable de alumnos que no asocian el concepto con los elementos patrimoniales. Los que afirman que sí lo saben, o creen que sí lo saben, conforman un 33 % los primeros, y un 9 % los segundos.

En cuanto a los elementos patrimoniales que más conocen el 29 % se decantan por el cultural por encima de artístico, natural, histórico, arqueológico o inmaterial que no designa ningún alumno. No

obstante, el mayor porcentaje por encima del 37 %, señala que no sabe ubicar los elementos patrimoniales en esta clasificación.

A la pregunta de si se trabaja el patrimonio en los colegios el 40 % señala que no, frente a un 52 % que afirma rotundamente que sí, o cree que sí. Esta misma pregunta trasladada a las emociones lleva el porcentaje del sí hasta el 82 % y en el caso de la creatividad se sitúa por encima del 97 %. Al preguntar por la existencia de relación entre patrimonio y emociones el 40 % afirma que existe, si realizamos la pregunta con la relación entre patrimonio y creatividad la afirmación positiva asciende hasta el 82 %.

Un análisis reflexivo de los datos extraídos nos lleva a destacar el hecho de que los profesores no se consideren formados para acometer estos contenidos, sin duda es una tarea pendiente de solucionar por parte de las facultades de educación de los títulos de grado de maestros. De la misma manera destacamos que el profesorado no valore la utilidad de la educación patrimonial en el proceso identitario, de valoración y conservación de los bienes patrimoniales; ambas cuestiones resultan claves para entender en qué momento se sitúa el profesorado con respecto al desarrollo de la Educación Patrimonial en nuestro país.

Desde el punto de vista de las familias encontramos como un porcentaje muy estimable el número de padres que no ven clara la utilidad del trabajo escolar en alguna de las tres áreas que se acometen, lo que resulta valioso para conocer el grado de importancia que las familias pueden otorgar a nuestro proyecto, y por tanto el esfuerzo que se debe hacer para transmitirlo de manera adecuada.

En cuanto a los alumnos, es muy destacable que un 56 % de ellos tenga dudas sobre la concreción del término patrimonio. En este sentido y teniendo en cuenta el porcentaje señalado no sorprenden las dificultades que presentan los alumnos para diferenciar los tipos de patrimonio.

Los resultados descritos han servido para regular algunas de las actividades realizadas en el aula de patrimonio y hacer más hincapié en aquellos aspectos que las encuestas revelan como debilidades. De la misma manera se ha estimado necesario realizar una labor de información más exhaustiva hacia todos los agentes implicados, principalmente los padres; aclarando los procesos y metas perseguidos por el proyecto.

#### 4. CONCLUSIONES

El proyecto presentado muestra una intención divulgativa sobre un modo concreto y sistemático de trabajo con el patrimonio, poniendo a disposición de éste medios y tiempo suficiente para que pueda ser efectivo según los objetivos establecidos en su momento.

Pese a no tener los datos definitivos de las últimas mediciones, que sin duda nos darán parámetros fiables para analizar pormenorizadamente todo el proyecto, podemos hacer una primera valoración contrastando ciertos resultados provisionales con algunos aspectos señalados en este escrito. En este sentido señalamos que los porcentajes de desconocimiento en la concreción de patrimonio por parte de los alumnos, y las dudas sobre la utilidad formativa de los ámbitos trabajados por parte de las familias, descienden significativamente hasta un porcentaje cercano al 5 % en ambos casos, lo que nos puede hacer pensar que la sistematización del proyecto del aula de patrimonio a lo largo de la década nos acerca a los objetivos deseados. En el caso contrario se sitúa la percepción del profesorado en cuanto a su falta de formación para trabajar con el patrimonio, en esta cuestión los datos actuales parecen indicar que los porcentajes no han tenido cambios sustanciales, lo que nos indica que este hándicap formativo no ha sido resuelto por las facultades de educación.

De manera genérica podemos concluir que la propuesta ha conseguido por un lado normalizar el patrimonio como un elemento más dentro de un centro de primaria, y como consecuencia de ello sensibilizar sobre su importancia a nivel educativo, social, de conservación, y de disfrute del mismo para alumnos, familias y profesorado. De forma paralela se ha producido un trabajo emocional y creativo programado y constante, con el que varias promociones de alumnos han podido desarrollar estas capacidades adecuadamente.

Entendemos que el proyecto muestra una clara orientación social y cultural al incidir directamente en la formación integral de las personas; persigue la educación de individuos tolerantes, sensibles y creativos, comprometidos con la conservación de los bienes comunes; buenos gestores de su propio patrimonio emocional, y en definitiva mejores ciudadanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc.
- Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Univ. Barcelona.
- Bisquerra, R. (coord). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. & García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bloom, B. S. (1977). Taxonomía de los objetivos de la educación. El Ateneo.
- Bosch, R. (2022). Aprender jugando, diseñar para la incertidumbre. Rosan Bosch Studio.
- Bosch, R. (2018). Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela. Saxo Publish.
- Buzan, T. (1996). El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente. Urano.
- Buzan, T. (2019). Mapas mentales: La guía definitiva para aprender a utilizar la herramienta de pensamiento más efectiva jamás inventada. Alienta.
- Calaf, R. & Fontal, O. (2010). Cómo enseñar arte en la escuela. Síntesis.
- Cuenca López, J. M. (2003) “Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nro.2, pp. 37-45.  
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>.
- Fontal, O. (2003). La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Gijón: Trea.
- Fontal-Merillas O. y de Castro-Martín P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), 461-481. <https://doi.org/10.5209/aris.83752>
- Fontal-Merillas, O., & Ibáñez Etxebarria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1 Marzo), pp. 15–32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Gómez Barreto, I. M., Rubiano, E. y Gil Madrona, P. (coords.) (2019). Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula. Madrid, Pirámide, 242 pp.
- Gómez Redondo, C. (2014). Integración de la Educación Patrimonial en la Educación Formal: esbozando la competencia patrimonial. In *Reflexionar desde las experiencias [Recurso electrónico]: una visión complementaria entre España, Francia y Brasil: actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial: [28-31 oct. 2014, Madrid]* (pp. 1059-1066). Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Hudson, M & White, t. (2019). Planning learning spaces a practical guide for architects, designers and school. Laurence king publishing.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (Eds) (1987). Structuring Cooperative Learning: Lesson Plans For Teachers. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* (2nd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, M., Robertson, L., & Kagan, S. Cooperative. (1995). *Learning Structures for Classbuilding*. Kagan Publishing.
- Kagan, L. Kagan, M. & Kagan, S. Cooperative. (1997). *Learning Structures for Teambuilding*. Kagan Publishing.
- Krathwohl, D.R. & Anderson, L.W. (2010). Merlin C. Wittrock y la revisión de la taxonomía de Bloom. *Educational Psychologist*, 45(1), 64–65. <https://doi.org/10.1080/00461520903433562>
- López, A. (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- López, J. M. C., Cáceres, M. J. M., & Giménez, J. E. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54.
- Martín, N. G., González, R. P., Rapp, C. V., & Puente, C. G. (2017). Metodologías activas y pensamiento visible en educación. In *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2017* (pp. 895-901). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Molina Torres, M. P. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 199–213. <https://doi.org/10.18172/con.3087>
- Munilla-Garrido, C. y Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 177-196.
- Munilla-Garrido, C. (2023). Patrimonio y creatividad, una mirada educativa. Estado de la cuestión desde una perspectiva nacional. En A. Soto; R. de la Fuente y R. J. Coca (eds.), *De cuerpos y almas, estudios culturales*. (pp. 363-373). Tirant Humanidades.
- Munilla-Garrido, C. & Sánchez-Macías, I. (2024). Análisis de los componentes creativos en la normativa educativa y universitaria en España. En E. Jiménez; C. Munilla; A. Martínez; R. de la Fuente; B. Valverde (eds.), *Estudios sobre Educación, Patrimonio y Creatividad*.( pp. 59-74). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/estudios-sobre-educacion-patrimonio-y-creatividad/9788410704053/>
- Oriola Requena, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 535-553. <http://hdl.handle.net/10481/60605>
- Rigo, D. Y. (2017). Pensando las puertas de entrada al conocimiento. En *Anuario de investigaciones de la facultad de psicología. II Congreso Internacional de psicología-V Congreso Nacional de psicología “Ciencia y profesión”*. Vol. 3, n.º 1, pp. 19-3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18297>
- Thornburg, David, 1943-. (2014). *From the campfire to the holodeck: creating engaging and powerful 21st century learning environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

# ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS DE RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL APLICADO AL CASO DEL PENAL DE VALDENODEDA

---

MARÍA DEL PILAR BERMÚDEZ MARTÍNEZ

*Universidad de Burgos*

## 1. INTRODUCCIÓN

La reconstrucción virtual del patrimonio arquitectónico se ha convertido en una herramienta fundamental para la preservación y divulgación del patrimonio. A lo largo de los años y según han ido apareciendo nuevas herramientas y avances tecnológicos, varios autores han creado distintas metodologías adaptadas a casos concretos para este tipo de reconstrucción. Estas metodologías permiten no solo recrear visualmente estructuras desaparecidas o deterioradas, sino también entender y analizar su valor cultural, estético y funcional en contextos contemporáneos.

El presente texto tiene como objetivo comparar estas metodologías que han sido empleadas para distintos casos, en su mayoría de restos arqueológicos, y encontrar una acorde a un edificio del siglo XIX en estado de ruina. Por lo tanto, se examinarán los criterios de precisión, eficiencia, gestión de datos, y viabilidad económica y técnica de cada caso, aspectos clave para determinar la mejor opción para el proyecto.

El Penal de Valdenoceda es un nombre que engloba varios subproyectos que giran en torno a un lugar, el penal de Valdenoceda. Con el fin de divulgar la memoria histórica que gira en torno a él, se han planteado algunos medios de difusión que incluyen una reconstrucción 3D de lo que fue el penal. Es por ello, que se pretende encontrar el método que se ajuste a sus características.

## 2. METODOLOGÍAS DE RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL DEL PATRIMONIO

### 2.1. METODOLOGÍA 3D-OSSRW (OSS 3D RECONSTRUCTION WORKFLOW)

Desde el Centro de Investigación e Innovación Athena surge el método 3D-OSSRW (Koutsoudis *et al.*, 2008). La metodología fue hecha, en 2008, para proyectos de bajo presupuesto empleando bajos recursos económicos y softwares libres como GIMP o Blender. Además, este flujo de trabajo de reconstrucción 3D de software de código abierto se hizo para fines promocionales y no para que el modelo formara parte del archivo digital o el estudio científico.

El método está formado por dos fases principales: Adquisición de datos (DAP) y Fase de Reconstrucción (REP). En la primera fase de adquisición de datos es donde se realiza el estudio y el trabajo de campo del lugar de reconstrucción. El primer paso es determinar los aspectos que se formalizarán en la fase de modelado, el qué y el cómo se llevará a cabo el trabajo. Una vez establecido lo anterior empezarán los trabajos de recolección de datos visuales. Se realizan fotografías y vídeos de los restos para reconocer la información visual. Las imágenes se procesan y forman una nube de puntos que sirve para establecer medidas brutas y que será utilizada en la segunda fase.

Tras la recopilación de datos, comienza la fase de reconstrucción. La nube de puntos básica obtenida anteriormente se procesa hasta formar una versión más densa que genera una malla de aproximación. Las dimensiones extraídas del software se ajustan a las medidas reales, dando inicio al proceso de

modelado. Para las texturas, se emplean las imágenes capturadas del sitio, las cuales se editan en software libre para ser adaptadas al modelo 3D final.

## 2.2. METODOLOGÍA PARA ARQUEOLOGÍA DIGITAL

Fabio Bruno, Giovanna de Sensi, Stefania Mancuso y Maurizio Muzzupappa crean un método en 2010 para la reconstrucción virtual del patrimonio (Bruno *et al.*, 2010). Esta metodología surgió para ser aplicada al proceso de creación de una aplicación de realidad virtual promovida y organizada por la Universidad de Calabria y Herakles, un centro turístico. El objetivo de la aplicación fue crear un museo virtual a partir de piezas arqueológicas. Aunque los autores describen todo el proceso del proyecto, en este caso se considerará específicamente la fase de reconstrucción virtual de las piezas.

Para recrear todas las piezas de la colección se realizaron dos fases principales: el escaneado y el mapeado de texturas. Cada pieza fue colocada en un escáner 3D, transformando los puntos detectados en un modelo tridimensional. Para prevenir errores en el escaneado, cada objeto fue revisado y corregido, o incluso recreado manualmente desde cero si era necesario.

Una vez finalizado el modelo, se procedía a la fase de texturizado. Las texturas se generaron a partir de fotografías de los objetos y, para asegurar su rigor histórico, fueron ajustadas mediante distintos programas que corregían el color y la perspectiva.

Finalmente, las piezas terminadas se integraron en el software para su posterior difusión.

## 2.3. METODOLOGÍA DE MÜNSTER

Sandor Münster, en 2013 desarrolla una metodología establecida en 3 fases: fuentes, modelado y visualización (Münster, 2013).

Dentro de las fuentes se distinguen tres tipos: históricas como planos o texto, contemporáneas como fotografías o escaneados láser y lógicas como sistemas arquitectónicos o analogías.

En la fase de modelado se encuentran tres tipos: modelado semiautomático, procedural y manual.

Por último, dentro de los tipos de visualización que se entiende por productos finales se encuentran las imágenes estáticas, animaciones, visualizaciones interactivas y banco de datos.

## 2.4. MATRIZ EXTENDIDA DE CINCO PUNTOS

En 2021, Emanuel Demetrescu y Daniele Ferdani crean la Matriz extendida de cinco puntos. En esta se desarrolla un método para la reconstrucción virtual de restos arqueológicas. Esta metodología se divide en cinco fases (Demetrescu & Ferdani, 2021).

La primera fase implica la recolección de información. Esta comienza con la identificación del contexto arqueológico e histórico del lugar mediante excavaciones. Para lograr una reconstrucción precisa y detallada, se consultan diversas fuentes, entre las que se incluyen documentos, análisis arquitectónicos, estudios de las estructuras y comparaciones con edificaciones de características similares.

En la segunda fase, una vez que la información se procesa y analiza, se procede a crear una réplica digital del lugar utilizando tecnologías de reconstrucción 3D. Estas pueden ser mediante fotogrametría o escaneado láser. Los archivos digitales resultantes se organizan y catalogan para que puedan ser accesibles en cualquier momento.

La tercera fase es la de implementación y reconstrucción virtual. En ella los modelos generados a través de fotogrametría se comparan con la documentación histórica. De esta forma se permite formular hipótesis que se reflejan en los modelos 3D. Se emplea un modelo inspirado en los restos reales como

base para modelar las estructuras existentes, y después se genera otro modelo que será evaluado por especialistas para asegurar su validez científica.

Una vez que el modelo ha sido validado, comienza la cuarta fase. En esta se desarrolla un modelo de representación, que incluye los materiales y texturas adecuados para ofrecer una reconstrucción lo más fidedigna posible.

Finalmente, en la quinta fase, tras completar la reconstrucción digital, se procede a su difusión mediante los métodos más apropiados según las necesidades y características que exija cada proyecto.

## 2.5. METODOLOGÍA DE PIETRONI Y FERDANI

Más que una metodología, en 2021 Eva Pietroni y Daniele Ferdani establecen un Estado de la Cuestión y proponen una metodología para la reconstrucción virtual que consta de cinco fases (Pietroni & Ferdani, 2021). El protocolo defiende la multidisciplinariedad que deben llevar a cabo distintos profesionales. El primer paso es el reconocimiento del caso. Esta fase consiste en crear una réplica digital del estado actual del lugar de estudio. Esta digitalización puede hacerse a través de tecnologías adecuadas para ello como el uso de herramientas específicas o fotogrametría. El topógrafo evaluará qué técnicas serán las más adecuadas para la reconstrucción del sitio u objeto y el producto final.

La segunda fase es la de documentación donde varios profesionales deberán revisar toda la bibliografía e información existente del caso.

Una vez realizado lo anterior se procede al procesamiento y la interpretación de los datos. Los profesionales deberán analizar toda la información y formular una propuesta de reconstrucción que se ajuste a la máxima fiabilidad histórica. Las distintas versiones de modelado deberán ser revisadas y aprobadas por ellos.

Simultáneamente a la fase de documentación también se realizará la creación de la hipótesis reconstructiva en 2D o 3D. Dependiendo del estado de conservación del lugar u objeto esta fase puede ser compleja. Cada modelo tendrá señalado el grado de fiabilidad y el reconocimiento de las partes interpretativas.

El último paso será el mapeo de fuentes y la transparencia. Todas las fuentes que han servido para formular las hipótesis y los datos procesados deben ser puestos en conocimiento para hacer el proceso fiable. También será de interés comunicar el uso del resultado final puesto que este puede influir en el estilo y enfoque del modelado.

## 3. MÉTODO SELECCIONADO Y RESULTADOS

Este proyecto surge a raíz de una beca de Colaboración con Departamento concedida por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. La cuantía concebida fueron 2000 euros y 7 meses como periodo para llevarlo a cabo. El departamento donde se ha realizado el trabajo ha sido CAYPAT, un centro de investigación de la Universidad de Burgos. Las tareas se hicieron presencialmente en el centro de Innovación y Tecnología en Videojuegos y Comunicación Audiovisual (ÍTACA), parte del grupo de investigación.

Debido al límite de tiempo establecido, el reducido equipo y el presupuesto para llevar a cabo todo el proceso de reconstrucción la metodología que más se adaptaba al proyecto ha sido la Matriz extendida de cinco puntos de Emanuel Demetrescu y Daniele Ferdani. El método, a pesar de estar más dirigido hacia restos arqueológicos, recoge las competencias necesarias para ser adaptado al caso concreto.

### 3.1. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

El penal de Valdenoceda se encuentra en la zona de Las Merindades en la provincia de Burgos. El uso de este edificio comienza siendo, a finales del siglo XIX como fábrica de harinas y posterior industria sedera. En 1938 se convierte en prisión improvisada por el gobierno franquista. En 1943 su actividad penitenciaria cesa y desde ese momento las instalaciones caen en manos privadas que dan varios usos al recinto hasta la actualidad. En 2007 se procede a exhumar varios restos en el cementerio de la localidad y en 2019 el edificio entra dentro de la Lista Roja del Patrimonio por Hispania Nostra. Actualmente la mayoría de los edificios que contenía la prisión han desaparecido y los que quedan se encuentran en peligro de derrumbe. Con el fin de preservar el edificio y difundir los acontecimientos, patrimonio inmaterial y preservar la historia más reciente de España, se procedió a reconstruir virtualmente las instalaciones.

El proceso de documentación comenzó liderado por Andrés Ruiz Navarro, historiador de la Universidad de Murcia, quien recopiló información sobre la historia del edificio. También se utilizó el libro “El Penal de Valdenoceda” (Azofra & Elso, 2011), que incluía documentos y fotografías relevantes de las instalaciones. En noviembre de 2023, tras la aprobación de la beca de Colaboración con Departamento se inició la investigación a fondo y se hicieron los primeros contactos con la asociación de familiares de los represaliados del penal para obtener nueva información. Se contactó al mismo tiempo con los arqueólogos y participantes de la exhumación que se realizó en 2007 en el cementerio de la localidad que aportaron nueva documentación en la investigación.

Por otro lado, con base en el artículo “El ‘gulag’ más extremo de la posguerra está a punto de derrumbarse” (Brunat & Martín, 2021), se compararon los restos que había en pie dentro del recinto con las explicaciones del artículo. A partir de ello se creó un plano preliminar de las instalaciones, identificando los edificios aún en pie y las celdas de castigo.

Aparte, se recogió material gráfico del penal, incluyendo fotografías aéreas de 1945 obtenidas de la Fototeca Digital (De Información Geográfica, 2020), que ayudaron a identificar las estructuras actuales y realizar un plano detallado de cómo fue el lugar en vista aérea. Además, se hizo un reconocimiento de algunos personajes célebres que fueron encarcelados y se encontraron ilustraciones y dibujos realizados por presos como Ernesto Sempere y José Robledano, que proporcionaron más detalles de los edificios y su uso.

La investigación también se benefició de testimonios locales, como el del exalcalde Ángel Arce, quien aportó información sobre las modificaciones de las estructuras y del uso de los edificios.

Al mismo tiempo, se pretendía tomar imágenes actuales del interior, pero el acceso a las instalaciones, en litigio de propiedad, complicó la recolección de datos in situ. Aun así, se utilizaron imágenes de archivo y fotografías y videos tomados con dron.

### 3.2. PROCESADO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Todos los datos recopilados fueron ordenados en dos tipos de formato: analógico y digital. Los documentos impresos y físicos fueron archivados y catalogados en diferentes carpetas. Estos también fueron digitalizados para poder ser guardados en un repositorio de archivos online.

Los archivos digitales se almacenaron en primera instancia en discos de memoria externa. Para evitar pérdidas repentinas, tener un mejor acceso y poder disponer de ellos durante todo el proceso, se cargaron en One Drive. De la misma forma, fueron ordenados por categorías y carpetas de acceso fácil y reconocible.

Una vez estuvieron los archivos en orden se procedió a su análisis y se identificaron nuevos descubrimientos en la investigación que revelaron un lugar más dentro del recinto que confirmaba que este era más amplio y disponía de más instalaciones de las previas.

Antes de comenzar con las siguientes fases se confirmaron los análisis teorizados con un historiador profesional. Este corroboró la información y las hipótesis obtenidas.

### 3.3. IMPLEMENTACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN VIRTUAL

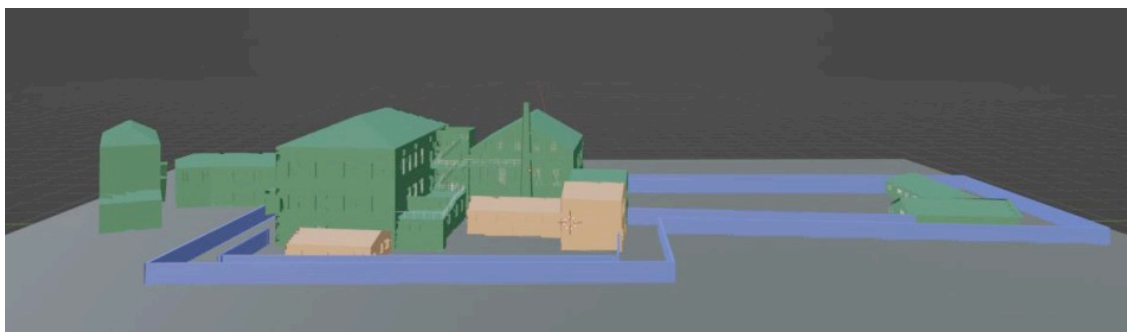
Con la información obtenida, se procedió a la creación del modelo 3D del recinto, utilizando herramientas de reconstrucción digital para mantener la estructura original lo más fiel posible. Se consideró hacer fotogrametría para los edificios aún en pie mediante drones, pero el estado de deterioro, la vegetación densa y los tejados colapsados dificultaron el proceso. Esto hubiera generado un modelo con numerosas imperfecciones que requeriría una limpieza intensiva de la malla y la reconstrucción de elementos faltantes, lo cual resultaba inviable por el tiempo y esfuerzo necesarios.

Ante estos obstáculos, se decidió realizar el modelado digital manualmente desde el inicio, empleando polígonos simples. Para ello, se crearon planos detallados de la localización de las estructuras con Google Earth, utilizando su herramienta de medición para comparar las dimensiones de los edificios actuales con los planos históricos. El plano se puso de base y se creó el modelo sin detalles para ubicar los espacios en el recinto y asegurar su localización.

### 3.4. MODELO REPRESENTATIVO

Para la creación del modelo 3D final, se utilizaron imágenes propias y visitas presenciales que ayudaron a recrear y ubicar correctamente las instalaciones. El resultado final incluyó dos tipos de edificios: aquellos con alta fiabilidad histórica, basados en imágenes y datos comprobados, y otros que son aproximaciones sin la suficiente comprobación histórica. Se identificaron los edificios más precisos en verde y los de aproximación en amarillo.

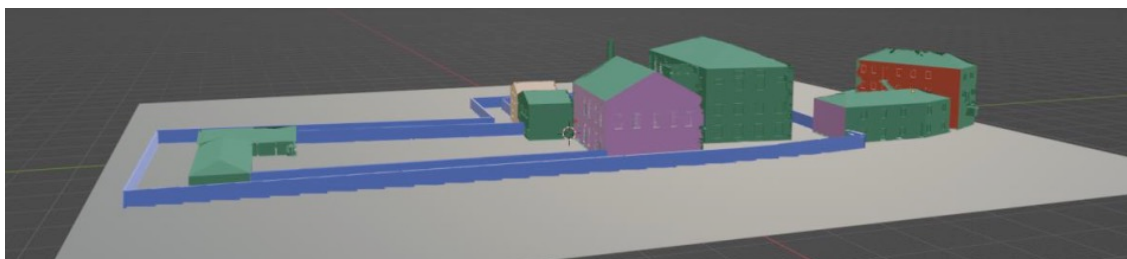
**FIGURA 1.** Clasificación de rigor histórico por edificios.



Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, la fiabilidad se clasificó también por fachadas. El verde se sigue manteniendo para señalar aquellas que tienen mayor fiabilidad mientras que las fachadas dudosas se representaron en rosa, aquellas que no se tiene seguridad de su estética, y rojo, para las que actualmente son así, pero han podido sufrir modificaciones con el tiempo.

**FIGURA 2 .** Clasificación de rigor histórico por fachadas.



Fuente: elaboración propia.

Aunque se intentó reproducir los interiores en 3D con cámaras 360, el mal estado de las estructuras, el poco tiempo y la imposibilidad de acceso hizo que el resultado final se limitara a la reconstrucción exterior.

El modelado final se realizó con Blender, utilizando principalmente técnicas poligonales y modelado basado en imágenes (IBMR). Se emplearon texturas bidimensionales creadas en Photoshop, adaptadas a partir de fotografías de los propios edificios, lo que permitió mantener la escala y los detalles arquitectónicos originales.

El texturizado también fue llevado a cabo en el mismo software que el modelado. Los edificios fueron divididos por fachadas para hacer imágenes individuales. Las texturas se ajustaron para asemejarse a los elementos y estilos originales, adaptando color y forma cuando fuera necesario. También se usaron imágenes de alta resolución obtenidas de bancos de imágenes. Todo esto permitió crear un modelo fiel que podría ser utilizado en futuros proyectos.

**FIGURA 3.** Resultado final.



Fuente: elaboración propia.

### 3.5. DIFUSIÓN

Aunque no se tiene una difusión específica de la que hablar en este apartado, la reconstrucción se hizo con el fin de crear varios productos para ser divulgados. Con el fin de que el modelo pueda tener futuros usos, las texturas se han creado con gran calidad para que se puedan adaptar fácilmente a ellos.

Algunos de los productos finales que se han planteado son la Realidad Virtual, la creación de un videojuego, una maqueta o exposiciones que puedan contener audiovisuales o imágenes estáticas.

## 4. CONCLUSIONES

Las metodologías de reconstrucción virtual del patrimonio presentadas en este estudio muestran la evolución y adaptación de técnicas digitales aplicadas a la conservación del patrimonio histórico. Desde enfoques como el 3D-OSSRW, diseñado para proyectos con recursos limitados, hasta propuestas más complejas como la Matriz Extendida de Cinco Puntos, se observa una progresión hacia métodos más precisos y detallados que integran diversos procesos. La aplicación de esta última metodología en el caso del Penal de Valdenoceda permitió desarrollar una reconstrucción virtual detallada y adaptada a las necesidades del proyecto, superando las limitaciones de tiempo y presupuesto.

La investigación realizada ha permitido no solo documentar las estructuras del penal, sino también preservar digitalmente un espacio de gran valor histórico y en peligro de desaparición. La creación del modelo 3D se basó en proceso de recopilación y análisis de datos históricos, complementado con técnicas de modelado manual y texturizado a partir de imágenes originales. Este tipo de reconstrucción potencia la difusión y preservación del patrimonio a través de nuevas formas interactivas y educativas que conecten al público con la historia del sitio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Azofra, F. C., & Elso, F. C. (2011). El penal de Valdenoceda. CÁLAMO.
- Bruno, F., Bruno, S., De Sensi, G., Luchi, M.-L., Mancuso, S., & Muzzupappa, M. (2010). From 3D reconstruction to virtual reality: A complete methodology for digital archaeological exhibition. *Journal of Cultural Heritage*, 11(1), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2009.02.006>
- Brunat, D., & Martín, L. (2021, 27 marzo). El gulag más extremo de la posguerra está a punto de derrumbarse. *elconfidencial.com*. [https://www.elconfidencial.com/espana/2021-03-27/valdenoceda-ruina-carceles-guerra-civil\\_3003780/](https://www.elconfidencial.com/espana/2021-03-27/valdenoceda-ruina-carceles-guerra-civil_3003780/)
- De Información Geográfica, C. N. (2020, 15 diciembre). Fototeca digital. <https://fototeca.cnig.es/fototeca/>
- Demetrescu, E., & Ferdani, D. (2021). From field archaeology to virtual reconstruction: A five steps method using the extended matrix. *Applied Sciences (Switzerland)*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/app11115206>
- Koutsoudis, A., Arnaoutoglou, F., Pavlidis, G., Tsiafaki, D., & Chamzas, C. (2008). A Versatile Workflow for 3D Reconstructions and Modelling of Cultural Heritage Sites Based on Open Source Software. *Virtual Systems and Multimedia Dedicated to Digital Heritage*.
- Münster, S. (2013). Workflows and the role of images for virtual 3d reconstruction of no longer extant historic objects. *ISPRS Annals of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, II-5/W1, 197-202. <https://doi.org/10.5194/isprsannals-II-5-W1-197-2013>
- Pietroni, E., & Ferdani, D. (2021). Virtual Restoration and Virtual Reconstruction in Cultural Heritage: Terminology, Methodologies, Visual Representation Techniques and Cognitive Models. *Information*, 12(4), 167. <https://doi.org/10.3390/info12040167>

# HISTORIA DEL MONUMENTO CASA DEL MUSEO DE CULTURA POPULAR (HEREDIA, COSTA RICA) E ITINERARIOS CULTURALES PARA EDUCAR EN PATRIMONIO HISTÓRICO

---

LUIS PABLO OROZCO VARELA

*Costarricense. Director del Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Máster en Educación de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Investigador del proyecto “Historia sociocultural de la casona”, Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica*

JAVIER GATGENS CORRALES

*Costarricense. Bachiller en Historia, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Participó como investigador del proyecto “Historia sociocultural de la casona”, Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica*

MIGUEL HERRERA MEZA

*Costarricense. Estudiante de Bachillerato en Historia, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Investigador del proyecto “Historia sociocultural de la casona”, Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica*

FABIÁN GONZÁLEZ RAMÍREZ

*Costarricense. Bachiller en Historia, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Máster en Estudios Latinoamericanos, Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Estudiante de la Maestría en Pedagogía con énfasis en Docencia Universitaria, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica. Investigador del proyecto “Historia sociocultural de la casona”, Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, Universidad Nacional (UNA), Heredia, Costa Rica*

## 1. INTRODUCCIÓN: LAS PRIMERAS HUELLAS HACIA UN ITINERARIO CULTURAL

El presente ensayo aborda los desafíos que se presentan para generar un proyecto de itinerario cultural, a partir de relatos, memorias e historias relativas al expresidente de Costa Rica, don Alfredo González Flores, cuyo gobierno se inscribe entre 1914-1917. La figura del expresidente rememora no solamente episodios de la historia política del país, sino que convoca a investigar sobre la provincia, sus culturas, sus paisajes, sus memorias y las oportunidades que pueden ser abiertas mediante iniciativas de turismo histórico, educativo y sociocultural. Es la ventana para que las nuevas generaciones, los estudiantes, los turistas y los ciudadanos en general aprendan de manera creativa en torno a la historia de Heredia, sus familias y el patrimonio biocultural que caracteriza a la provincia.

Los retos en el trazado de una ruta de turismo histórico cultural son numerosos, como bien apunta Carlos Hiriart (2006), la preservación y reactivación del patrimonio constituye un terreno de oportunidades, la apertura de iniciativas sociales, educativas, económicas y turísticas, potenciadoras de un uso social y comunitario del pasado y sus saberes. Sin embargo, existe el riesgo de generar “un espectáculo o escenario que banaliza la propia historia y el patrimonio arquitectónico, urbano y arqueológico dentro de un proceso de marketing para la atracción del turismo cultural” (p. 27). De ahí, la relevancia de nutrir el diseño de un itinerario cultural, a través de un proceso más complejo y sistemático de investigación histórica, tal como lo ha planteado el Museo de Cultura Popular de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica. En esa línea, el ha investigado detalladamente en torno a la historia de una casona cafetalera, monumento nacional, que fue construida

a finales del siglo XIX y perteneció por décadas a la familia del expresidente González Flores. La labor investigativa ha implicado el estudio de fuentes secundarias y primarias, destacando en el caso de las últimas, el abordaje de documentos de inicios del siglo XX, el análisis de contenido de fotografías históricas, la realización de gran cantidad de entrevistas, entre otras fuentes.

La historia del vínculo entre don Alfredo, su familia y la casona se remonta a 1915, cuando don Domingo González Pérez adquiere la casona y la finca denominada “El Pedregal”, ubicada en Santa Lucía de Barva, en la provincia de Heredia, Costa Rica, destinada por años al cultivo de café. La casona y la propiedad estuvieron en manos de la familia González Flores por décadas, especialmente fue administrada por el menor de los hijos de Domingo llamado Rubén. Durante años fue Rubén González Flores y el trabajo de campesinos, como Rafael Valerio, quienes mantuvieron en pie la casa, hasta que en el año 1990 el Estado adquirió el inmueble, lo declaró patrimonio nacional y se inició un proceso de restauración del bien. Esto concluyó en 1994, cuando el Estado puso en manos de la Universidad Nacional la salvaguarda del patrimonio y se fundó allí el Museo de Cultura Popular.

A lo largo de este trabajo, se analizará cómo se tejió una red de actores interinstitucionales, ligados a la memoria del expresidente y su patrimonio. Asimismo, se describirán con detalle los puntos del circuito, las actividades y oportunidades que se derivarían del proyecto. La propuesta posee una matriz conceptual, tal como se desprende de la Carta de Itinerarios Culturales de ICOMOS (2008), en ella los itinerarios revisten de elementos como: contexto, contenido (remitiendo a bienes tangibles e intangibles con carácter patrimonial), valor de conjunto compartido (producción de sentido comunitario), carácter dinámico y participativo y un entorno claramente definido.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

### 2.1. ACLARACIONES GENERALES SOBRE LA CULTURA

Si algo caracteriza a cualquier sociedad, son sus vaivenes (des)controlados entre la continuidad y el cambio, procesos que ocurren a diario y que resultan más o menos condicionados por factores estructurales históricamente instituidos. Dada tal complejidad, es improbable argumentar cuáles son y cómo se manifiestan las conexiones del acontecer de la vida cotidiana que protagonizan determinados grupos sociales con la conformación de sus múltiples y variadas identidades, sin que se dilucide la relevancia del carácter histórico de la dimensión cultural que interviene. El embrollo se torna todavía mayor, cuando se supone que una población o grupo étnico en particular, ha estado emprendiendo procesos de reconfiguración identitaria, en el que las significaciones de los sentidos de pertenencia no solamente fomentan la concurrencia de universos simbólicos comunes,<sup>1</sup> sino que transcurre entre los intersticios de imaginarios interseccionales, ya sea en el plano de la clase social, las relaciones de género, la edad y hasta la raza en su sentido ideológico. Entrando en detalle, si por vida cotidiana se entiende todas aquellas acciones individuales y colectivas que, articuladas desde la cultura, rigen e imprimen consecuencias sobre la habitualidad doméstica, laboral, familiar, religiosa, política, económica, etc., entonces, el panorama que posibilita comprender la interacción entre lo que cotidianamente han llevado a cabo y hacen los habitantes de una localidad para subsistir y su enlace con la construcción de identidades, se complejiza aún más puesto habría que definir qué aspectos de esa vida cotidiana son suficientes y/o “representativos” para los cometidos propuestos.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Guerrero Arias (2002): “Los universos simbólicos son el conjunto de significados construidos por una cultura, que ordenan y legitiman los roles cotidianos [...] están cargados de historicidad, ya que son un producto social e histórico concretos; de ahí que no pueda entenderse los procesos de significación y de sentido de las diversas culturas sin analizar los procesos históricos que los hicieron posible” (p. 77).

Atender estos matices, necesariamente, debe pasar por la aclaración de qué es y cómo funciona la *cultura* y cuál su relación con la *identidad*, aspectos que el antropólogo peruano Guerrero Arias (2002) establece como concepciones distintas, pero mutuamente interrelacionadas. A partir de allí, será posible plantear el por qué se trata de una concepción apta para el estudio de la conformación de identidades y culturas populares.

Dos advertencias sugeridas por Guerrero Arias (2002) son preferibles para empezar la discusión. La primera se relaciona con el equívoco de pretender asignar a uno o varios sectores sociales en específico, la facultad de raciocinio, en detrimento de otros grupos que, sencillamente, carecerían de esta capacidad. Se trata de una óptica romántica e ilustrada de la cultura, que corresponde únicamente al mundo de las “ideas”, la educación formal, el conocimiento, la investigación académica, las bellas artes, la filosofía, la economía política y, en fin, todo lo que destile “razón”. Con la razón, sobreviene la relación de poder establecida entre países “civilizados” y “bárbaros”, “desarrollados” y “subdesarrollados” (o “en vías de desarrollo”), cuya línea abismal se sustenta en bifurcaciones cartesianas propias de la modernidad colonial. Llevada al extremo, se concebiría a la cultura como un atributo elitista, al cual tienen acceso solamente los intelectuales, los gobernantes, los directores de galerías, los ministros, los hombres de Estado, los críticos literarios, los entornos museísticos, entre otros actores. “Tener cultura significa ser culto, saber tocar el piano, vestir bien, leer a Joyce, escuchar a Scarlatti, admirar la pintura de Picasso o las esculturas de Rodín” (Guerrero Arias, 2002).

La contraparte de la cultura ilustrada sería propiedad exclusiva de sujetos (si es que acaso se les considera como tales, y no como meros objetos de estudio, de gestión gubernamental o agentes de consumo) ignorantes, alienados y, por consiguiente, carentes de tan siquiera algún apéndice que los acerque al privilegio cultural. De otro modo, se manifiesta la variante que consiste en otorgar a los sujetos subalternos y deficientes de ilustración elitista, la posibilidad de acceder a un tipo de “cultura popular” adecuada para ellos, y que resulta incentivada a través de medios masivos de desinformación (o *mass medias*): “Estar bien informado” por medio de telenoticieros, saber navegar en la internet o actualizarse a diario sobre las novedades de las estrellas del espectáculo, la moda y el deporte (Guerrero Arias, 2002, p. 47). Sin embargo, en términos generales, la asimetría sustancial que se establece en medio de la élite culta y los sectores populares, subalternos o enajenados, recaería aun en la división positivista (en tanto racial) que concede cuáles son las manifestaciones sociales para identificar y juzgar dónde comienza o termina el mundo civilizado, que se diferencia de aquel submundo bárbaro, salvaje, inmaduro, infantilizado y gobernado por los placeres del juego y de la carne. Como sintetiza Guerrero Arias, el peligro de esta perspectiva es que (des)orienta la eventual comprensión de la construcción de las sociedades, sobre la base de dualismos muy extendidos en el habla y discursos cotidianos: “Mientras las unas poseen ciencia, las otras poseen magia; las unas crean cultura, las otras producen folklore; las unas tienen religión, las otras idolatrías; las unas medicina, las otras hechicería; mientras las unas tienen literatura, las otras simplemente mitos” (Guerrero Arias, 2002, p. 47).

Si la anterior se trata de la perspectiva cognitiva de la cultura (que ocasiona el sesgo de considerar como un atributo o prerrogativa única de grupos o clases sociales, generalmente, pudientes y asentadas en la cima de una estructura de jerarquización), una lectura universalista de la misma acarrea el empobrecimiento del concepto (Guerrero Arias, 2002, p. 48). De esta manera, para Guerrero Arias, es inverosímil afirmar que las costumbres y las conductas que se creen sostienen el eje aglutinador del conjunto de una sociedad, mecánicamente se transmuta en “cultura propia”, es decir, como característica homogeneizante de todos los individuos que conforman al conglomerado social. No existen “valores” ni “morales universales”, puesto es la diferencia, la diversidad y las relaciones de alteridad las que definen a la cultura como constituyente cambiante e histórica. Remitir el análisis al prejuicio de salvaguardar o defender lo que se considera una “cultura de la paz”, “cultura democrática”, “cultura del amor”, “cultura

política”,<sup>2</sup> “cultura ciudadana” o, en su defecto, pretender la denuncia de lo que se rechaza como una “cultura de la violencia”, “cultura del robo”, “cultura del despojo”, no solamente corre el riesgo de negar el desenvolvimiento sociohistórico de los múltiples actores de la historia, sino que insinúa o acepta que, a pesar de que las sociedades son cambiantes y dinámicas, persisten “valores” que están por encima de la misma historia, que se mantienen incólumes y se transmiten, como los genes, intergeneracionalmente.

Aclaradas las críticas acerca de las nociones cognitivas e universalistas de la cultura, es funcional para la continuación de esta marco conceptual detenerse en las consideraciones de la cultura como una construcción social y simbólica. En esta línea, prosiguiendo con la argumentación de Guerrero Arias, debe partirse de que la cultura no se trata de alguna invención meramente inconsciente, sino que existen seres constructores de la misma, quienes, desde su cotidianeidad, la reconstruyen y modifican acorde a la dialéctica histórica de sus realidades colectivas y particulares. Adicionalmente, si se parte de los comportamientos culturales, al ser recreados y compartidos por una sociedad, se compone de idearios, comportamientos y normas más o menos transferibles de una generación a otra, al mismo tiempo debe entenderse que el inventario de características comunes que creen compartir un grupo social (identidad), se constituye como un constructo en comparación u oposición a la otredad. Por ello, plus ultra de la cultura como aquella que viabiliza la identificación colectiva en una coordenada común específica que da sentido a la vida de un grupo, también es necesario tener claro que “la cultura constituye un acto supremo de alteridad” (Guerrero Arias, 2002, p. 51).

El aprendizaje, igualmente que el patrón de pautas o normas integradas que rigen la vida en grupo, no solamente dotan de sentido a la propia existencia, sino que asegura su continuidad (Guerrero Arias, 2002, p. 52). El mecanismo para aprender conductas compartidas de padres, madres, hermanos o demás familiares, así como el proceso mediante el cual nos comparamos y sentimos identificados sectores sociales que vemos y sentimos afines (verbigracia, en el plano de lo nacional, etario, genérico, etc.), se manifiesta a través de interacciones sociales y simbólicas, cuya principal transferencia recae en el lenguaje, cuando por supuesto no es el único modo con que se interactúa. Las expresiones corporales, la semántica de las palabras y las oraciones, los idearios, los valores morales y, en general, el universo de creencias que media en el sistema simbólico construido por una sociedad, juegan un rol relevante en la funcionamiento de esta interacción. Añádase, por ejemplo, cómo las dimensiones culturales que pululan en una familia cuya ascendencia económica le ubica en el plano de una clase social propietaria y capitalista, pueden determinar su identificación particular y justificar el status social de su jerarquía, a partir del contraste con sectores subalternos y empobrecidos de una población que, aunque hipotéticamente pertenecen al mismo “universo nacional” (la identidad nacional), les distancia en el ámbito de las significaciones que le dotan al valor del trabajo o, en otras palabras, trabajar para subsistir, permanecer en el desempleo, etc. Y, sin embargo, las clases sociales capitalistas y populares perfectamente pueden cantar, juntos, el himno nacional previo al partido de la selección de fútbol que “les representa”. Se aprenden a reproducir patrones de comportamiento propios de una clase social mediante ese acto supremo de alteridad, pero al unísono, se asimila que, al menos en la órbita de un imaginario “homogeneizante”, pobres y ricos pueden llegar a ser “compatriotas”.

Claro está, pese a que la cultura puede discernirse como conductas aprendidas y compartidas, la herencia social del inventario de “rasgos culturales” que un grupo social construye, no está exenta de conflictos, ambigüedades y contradicciones. “Si expresamos que la cultura es una conducta compartida,

---

<sup>2</sup> Al respecto, Guerrero Arias (2002) anota: “[...] resulta equívoco y empobrece la riqueza del significado del término cultura cuando se lo utiliza para hablar de la existencia de una ‘cultura política’ con este sentido universalista y totalizante. No existe en ninguna sociedad una cultura política que haya sido sancionada socialmente y transmitida como tal. Además, si queremos comprender los significados y significaciones de lo político, debemos hacerlo en referencia al conjunto de significados y significaciones de los distintos sistemas culturales, de los que lo político forma parte” (p. 49).

esto no quiere decir que todos sus aspectos son compartidos por igual entre los miembros de una sociedad en un momento determinado” (Guerrero Arias, 2002, p. 54). Esto se debe a la imposibilidad de que la totalidad de los miembros de una sociedad, compartan los atributos que comúnmente se aprenden y comparten como normales. Al contrario, la vida en grupo está entrelazada por roles especiales que atañen a las relaciones de género, de edad, por posición ideológica o económica, etc., ocasionando las fisuras y brechas que aparecen y al mismo tiempo desmienten el sesgo de la homogeneidad cultural.

Hasta este punto, se ha sostenido conforme a los planteamientos de Guerrero Arias, que la cultura es un comportamiento aprendido y compartido, en el que interactúan procesos de especialización cultural. Asimismo, se ha señalado lo equivocado que resulta el asumir percepciones cognitivas o universalistas que restan valor analítico, simplifican o pretenden esquematizar la realidad sociohistórica, bajo determinismos dualistas que separan los grupos “cultos” de los “incultos” (esto es, los sectores populares y subalternizados). Tomando en cuenta estas aclaraciones, ahora vale concentrarse en evidenciar brevemente el carácter sistémico de la cultura, y cómo ésta se evidencia por medio de *manifestaciones y representaciones*.

En este sentido, existe un plano de la cultura que actúa de manera patente y que, precisamente, *se manifiesta* por medio de prácticas, acciones, comportamientos o conductas, resultantes del *registro cultural* que determinado grupo social o sociedad comparte, aprende y reconstruye como sentido de pertenencia y alteridad. Estas manifestaciones visibles y tangibles de la cultura, se constituyen más o menos evidentes, y bien pueden observarse en discursividades emitidas por actores e instituciones, como también se perfilan en cuanto entidades o actitudes, “[...] frente a las cuales la cultura establece relaciones y regulaciones que permiten ciertas formas de comunicación, de auto comprensión, identificación de un grupo” (Guerrero Arias, 2002, p. 79). De igual forma, todo lo correspondiente a artefactos o ecofactos utilizados por el ser humano, cualquier objeto, artesanía, ritual, danza, música, vestido, prácticas culinarias, comportamientos económicos, desarrollos arquitectónicos, el lenguaje y cualquier otro vestigio, aspecto denotativo o en el que haya participado un grupo humano en específico, se considera una manifestación de la cultura (Guerrero Arias, 2002, p. 79). Aunado a ello, es preciso mencionar de inmediato que lo que se entiende por *identidad*, pertenece al orden de las manifestaciones culturales, por cuanto se trata del discurso que un sector social articula, reconstruye constante e históricamente acerca de los patrones de sentido que les hacen sentirse y compartirse como grupo, en el sentido estricto del término. La identidad se ve, se siente, se comparte, se discrimina, se disputa, se corrompe, se transforma, se resiste, se practica...

Por otra parte, se hallan los ejes referenciales latentes que se retroalimentan o salen a flote por medio de manifestaciones. Lo que no siempre o difícilmente se comporta de manera evidente, sino que se desenvuelve en el nivel simbólico y que para observarse con alguna plenitud, explicado o manifiesto, necesita ser conceptualizarse, etiquetarse, cuantificarse, acomodarse o nombrar de alguna manera para así evitar perderse en su carácter profundamente subjetivo. Las mentalidades, las cosmovisiones, los imaginarios, los doctrinarios político-económicos, los sistemas de valores, de creencias, ideas, significantes y significaciones de la cultura, corresponden al orden de las representaciones. Es de suma importancia subrayar que, como anota Guerrero Arias, “el subsistema de representaciones está sujeto a un proceso de historicidad de más larga duración, pues es allí donde se estructuran matrices que son más permanentes y cuyo proceso de cambios en la historia es mucho más lento” (Guerrero Arias, 2002, p. 81). En otras palabras, las representaciones, al igual que las manifestaciones, conforman subsistemas de la cultura cambiantes, siendo el primero uno mucho más difícil de reformar, puesto es éste donde se sustentan los referentes colectivos que dan sentido a las propias identidades. Entre ambos subsistemas, se establece una relación dialéctica que transita entre la continuidad, el cambio o combinaciones no siempre inteligibles de ambas.

Dialécticamente, las representaciones y las manifestaciones reproducen a la cultura y hacen de ésta no un mero *hecho*, dado por encima del tiempo y del espacio, sino un *proceso* que estructural y cotidianamente construye a los diversos grupos humanos. Para ejemplificar esta relación, Guerrero Arias menciona cómo en situaciones de crisis o de amenaza, un grupo social en particular puede, a manera de *insurgencia simbólica*, recurrir a la revitalización de sus prácticas culturales específicas (Guerrero Arias, 2002, p. 81). Esto es, la capacidad que se tiene de poner en práctica manifestaciones de la cultura que, ineludiblemente, tienen que requerir de la memoria colectiva (como constitutiva del subsistema de representaciones), las formas socialmente correctas de articular y direccionar a la acción del propio grupo.

## 2.2. REDUCCIÓN DE LA ESCALA DE OBSERVACIÓN: LA CULTURA POPULAR A TRAVÉS DE LA VIDA COTIDIANA

Uno de los objetivos principales de la investigación sobre el monumento “Casa del Museo de Cultura Popular” (estrechamente relacionado con el proyecto “Tras las huellas de don Alfredo”), se enfoca en enriquecer los guiones de la exposición contenida en dicho inmueble, la cual pretende una reconstrucción histórica del uso cotidiano que se le dio al edificio de acuerdo con las fuentes de información disponibles. Llevar esto a cabo, no obstante, solo tiene sentido en tanto la cotidianidad experimentada por los individuos que ocuparon la casa durante la segunda mitad del siglo XX contribuya a profundizar la comprensión de la cultura popular en el Valle Central de Costa Rica. Por este motivo se consideró pertinente optar por un enfoque que se nutre de la microhistoria, cuyos aportes potenciales al estudio de la vida cotidiana en la casa del Museo, y de la cultura popular del Valle Central costarricense, serán explicados a continuación.

De acuerdo con Giovanni Levi (1996) existen unos cuantos elementos que son comunes y constitutivos de la microhistoria. En sus términos, esta última consiste esencialmente en la reducción de la escala de observación, el estudio intensivo de material documental, y la elaboración de análisis microscópicos (p. 119-122). En este caso particular interesa poner énfasis en lo que significa la reducción de la escala de observación, y cómo se puede entender la investigación histórica de la casa del Museo como un estudio en el que efectuar tal reducción resulta de utilidad. Es necesario, entonces, esclarecer lo primero. Una reducción de la escala de observación en microhistoria no implica, como lo podría sugerir de manera errónea el término, centrar la atención en un objeto de dimensiones reducidas; ejemplos de esto podrían ser: una comunidad local (Levi, 1996, p. 123), o la vida cotidiana de una familia que ocupó la casa que es hoy en día un monumento, caso concreto de esta propuesta. Más bien, consiste en discernir la manera en que los individuos se relacionaron con el sistema normativo en el cual estuvieron inmersos, y cómo actuaron frente a este aprovechando las “contradicciones” e “intersticios” existentes en dichos sistemas. La reducción de escala, entendida de este modo, hace posible revelar factores obviados por investigaciones que se preocuparon por realizar generalizaciones explicativas (Levi, 1996, pp.124-126).

Un ejemplo que permite comprender la utilidad de reducir la escala de observación se puede encontrar en un estudio cuyas conclusiones consistieron en que los precios de un mercado de tierra variaron de modo considerable dependiendo de la relación de parentesco entre las partes involucradas. Esto en un pueblo donde (supuestamente y según generalizaciones anteriores) la presencia de un mercado autorregulado, y por ende de un capitalismo incipiente, había despersonalizado este tipo de transacciones (Levi, 1996, p. 125). ¿Qué es lo que se quiere develar, entonces, para el caso de esta propuesta? Tal interrogante se puede atender a través de una analogía. En el ejemplo anterior las generalizaciones se realizaron sobre las relaciones “despersonalizadas” en un mercado de tierras, percepción que cambió al aplicar una reducción de escala que permitió observar la variación de precios en función del parentesco entre las partes. En este caso, una propuesta plausible sería aplicar una reducción de escala que preste atención a la cotidianidad de la familia Valerio Orozco, los últimos

habitantes de la casa-monumento. Pero, no por su dimensión “reducida”, sino, más bien, para generar un acercamiento a la cultura popular del Valle Central de Costa Rica (fenómeno comprendido a través de generalizaciones) por medio de las acciones concretas de una familia a la cual se encomendó al cuidado de la casa y de la propiedad en que esta se ubicó.

Señalar la condición con la cual los Valerio Orozco habitaron la casa-monumento (es decir, como personas no propietarias, encargadas de su cuidado) no es desdeñable. Por el contrario, la valorización de este hecho se comprende al considerar lo que Carlo Ginzburg denominó “anomalía”. En una entrevista el autor afirmó “(desde el punto de vista cognitivo) la anomalía es más rica que la regla, ya que la incluye. La norma no puede incluir todas las anomalías, todas las transgresiones; en cambio, toda anomalía, incluye por definición la norma” (Ginzburg, Boarelli y Pons, 2014, p. 97). La anomalía, por otro lado, se puede asociar con las contradicciones e intersticios presentes en los sistemas normativos, y el modo en que los individuos se aprovechan de estos espacios ambiguos para actuar con cierta libertad, aunque sea relativa y limitada. Al contrastar tales consideraciones con la información extraída de entrevistas realizadas a Rafael Valerio Orozco (hijo de la última familia que habitó la casa) se puede considerar que la realidad cotidiana de la familia Valerio Orozco constituyó una anomalía. Esto en más de un sentido, ya que, como se puede inferir a partir de las afirmaciones del entrevistado, la familia en cuestión provenía de un sector con recursos económicos escasos. Y, sin embargo, tuvieron la oportunidad de vivir durante muchos años en una casa que perteneció a una familia de capital considerable; fenómeno “anómalo” (si se quiere) explicable a través de la particularidad de las relaciones construidas entre el padre de la familia Valerio Orozco, con Rubén González Flores y otros miembros de la familia propietaria de la casa. Valerio mencionó, por ejemplo: “Nos contaba mi papá que [...] Don Rubén [...] le había dejado la casa [...] para que él la cuidara [...] porque esto era una propiedad muy demasiado grande [...] estaba la casa, y era cinco manzanas de terreno [...]” (Valerio, 2023).

En dicho inmueble, por otro lado, y como se puede afirmar al menos de manera preliminar, los miembros de la familia Valerio Orozco desarrollaron su vida cotidiana adaptando sus costumbres a un espacio habitacional concebido por personas pertenecientes a un estrato socioeconómico diferenciado. Es decir, la casa constituyó un espacio “anómalo” en el cual existe la posibilidad de observar (aunque de manera indirecta) la vida cotidiana de una familia de escasos recursos, desarrollándose en una vivienda pensada por individuos que pertenecieron a un sector pudiente. En pocas palabras, la reducción de la escala de observación brinda la oportunidad de revelar la manera en que se desarrolló la cotidianidad de la familia Valerio Orozco en una propiedad que, desde una perspectiva económica, estaba fuera de su alcance. Esto permite un acercamiento a la comprensión de la cultura popular del Valle Central de Costa Rica a través de unas dinámicas intrafamiliares que tuvieron lugar en un espacio poco común para el costarricense de la época. Fenómeno que, por otro lado, debe ser entendido a través de las características particulares que tuvieron las relaciones establecidas entre la familia Valerio Orozco y los dueños de la propiedad

### 3. “TRAS LAS HUELLAS DE DON ALFREDO”: UNA INICIATIVA DE ITINERARIO CULTURAL

En la ciudad de Heredia, Costa Rica, se ha generado una iniciativa de turismo histórico cultural, la cual está basada en la memoria histórica del expresidente Alfredo González Flores (1877-1962), sus relatos, sus lugares y su patrimonio cultural. Se trata de un itinerario cultural que favorece el aprendizaje de la historia, coadyuva a potenciar el atractivo turístico de la provincia de Heredia y contribuye en la

apertura de oportunidades, campos de trabajo y desarrollo profesional en ciencias sociales, artes, humanidades y otros ámbitos del saber.

El expresidente Alfredo González Flores nació en 1877 en la ciudad de Heredia y falleció allí mismo en 1963. Su gobierno inició en 1914, en medio del clímax de la Primera Guerra Mundial, y finalizó abruptamente en 1917 por motivo de un golpe de estado, incentivado principalmente por élites económicas, que, entre otras razones, le cobraron una reforma tributaria progresista y el veto del contrato Pinto-Greulich para la explotación petrolera, acuerdo claramente inclinado en favor de los intereses económicos de la compañía norteamericana Greulich y leonino contra el interés nacional (Aguilar, 2017). Se considera que González Flores, figura histórica, de luces y sombras, es uno de los pioneros del estado de bienestar en Costa Rica, evidenciado en su reforma tributaria, la creación de la Escuela Normal, primera institución de formación de docentes en el país, la creación del Patronato Nacional de la Infancia, entre otros avances sociales (López, 1919).

La historia del expresidente González Flores y sus familiares forman parte del proceso de construcción de la memoria histórica de la provincia de Heredia, tanto es así que ubicada en la avenida 0 y calle 0 de la ciudad, se ubica uno de los principales inmuebles patrimoniales del país, una casona de origen colonial, que con el tiempo perteneció y fue la residencia principal de don Alfredo (véase figura 1).

**FIGURA 1.** Monumento Casa Alfredo González Flores, Heredia, Costa Rica.



Fuente: <https://www.dircultura.go.cr/casa-cultura/casa-cultura-alfredo-gonzalez-flores>

El inmueble fue declarado monumento nacional y su resguardo está a cargo del Monumento Casa Alfredo González Flores, instancia adscrita al Ministerio de Cultura y Juventud de Costa Rica. El legado de la familia del expresidente traslada la mirada hacia el entorno de la ciudad, el campo, especialmente las plantaciones de café, y la montaña herediana, sitios donde el expresidente y los suyos tuvieron propiedades y desarrollaron toda una vida.

La provincia de Heredia, así como otras del valle central costarricense, potenciaron el cultivo del café en sus territorios. En línea con esta tradición, fue la familia de don Alfredo y principalmente la de su esposa Delia Morales Gutiérrez (1882-1957), integrantes de una élite cafetalera, acaudalada y propietaria de numerosos terrenos e inmuebles a finales del siglo XIX y primera mitad del XX. Todo esto, combinado con el estudio de la vida cotidiana del expresidente y su familia, fue material de interés investigativo para el Museo de Cultura Popular y otros actores. Es así como surge la iniciativa de itinerario cultural denominada “Tras Las Huellas de don Alfredo” (ver figura 2), un proyecto que reúne una serie de instancias públicas y empresa privada, las cuales velan por la salvaguarda de un bien inmueble patrimonial vinculado a la familia González Flores o resultan ser propietarios de terrenos que otrora pertenecieron a don Alfredo, tal es el caso del Hotel El Tirol,<sup>3</sup> que está situado en las montañas del norte de Heredia.

**FIGURA 2.** Logo del proyecto Tras las huellas de don Alfredo



Fuente: elaboración propia.

A través de un diálogo interinstitucional, liderado por el Museo de Cultura Popular y el Monumento Casa Alfredo González Flores, el proyecto reúne a cuatro destinos, que constituyen los puntos nodales articuladores del circuito de turismo histórico cultural: 1) El Monumento Casa Alfredo González Flores, cuyo inmueble, como se mencionó anteriormente, fue la residencia de don Alfredo la mayor parte de su vida, 2) La Casa Domingo, la cual pertenece a la Municipalidad de Heredia y es considerada la casa de los padres de don Alfredo, donde este nació y la mayoría de sus hermanos, 3) La casona del Museo de Cultura Popular, patrimonio nacional, casa de finca cafetalera de la familia y 4) El Hotel El Tirol, localizado en un entorno de montaña, donde se situaba antiguamente “La Villa Delia”, casa de descanso de don Alfredo y su familiares (ver figura 3).

<sup>3</sup> Para más información sobre el hotel, véase: <https://www.eltirolcostarica.com/>

FIGURA 3



Fuente: elaboración propia.

El objetivo del proyecto es desarrollar recorridos socioculturales y educativos que favorezcan el fomento del turismo histórico cultural y la reactivación económica en la provincia de Heredia. Como bien expone, Carlos Alirio Jiménez (2014), el turismo histórico-cultural “al tiempo que es una actividad, es el resultado de procesos históricos, por cuanto posee dos factores determinantes, un bien histórico y un conjunto de bienes, ambos en constante equilibrio que permiten no solo el conocimiento de la identidad de una sociedad, sino también el desarrollo de la misma” (p. 11).

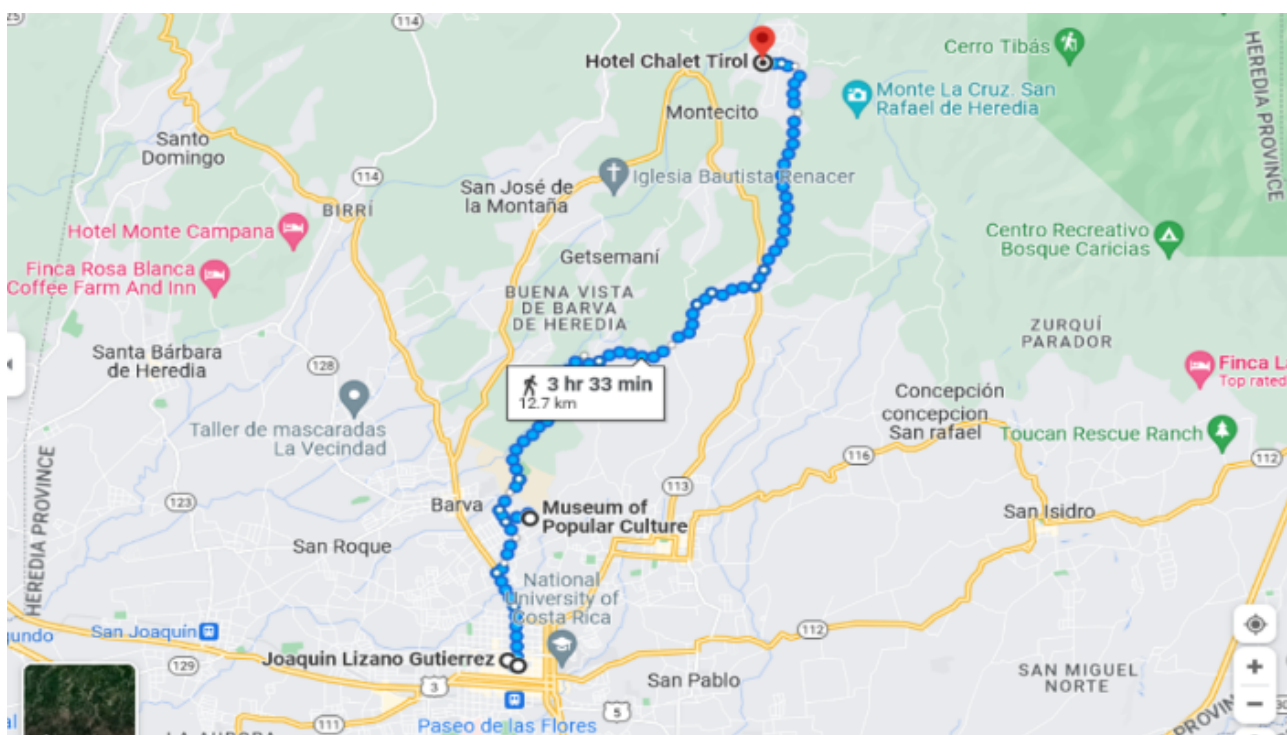
En esa dirección el proyecto “Tras Las Huellas de don Alfredo”, ha implicado un proceso sistemático de investigación en torno a la historia política y vida del expresidente y su familia, a la vez que se entiende como el resultado de dinámicas culturales, nutridas de memorias de heredianos, que recuerdan a don Alfredo y reconocen el valor patrimonial de sus espacios históricos. La articulación de estos elementos habilita un terreno fértil para iniciativas de turismo cultural y educativo como esta. En ese sentido, “Tras las Huellas de don Alfredo” plantea otra serie de objetivos como:

- Potenciar la investigación histórica acerca de la vida y obra de la figura de don Alfredo González Flores, su historia de vida, trayectoria política, administración y legado, tanto al país como a la comunidad herediana.
- Generar espacios de participación para grupos y sectores interdisciplinarios en el área de la gestión cultural a través de actividades artísticas y culturales que formen parte del recorrido.

Con respecto a este último objetivo, la iniciativa coloca la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes, donde “el conocimiento no es de ninguna persona en particular, él se gesta en procesos colectivos” (Bernal, 2014, p. 23) y la apertura de oportunidades profesionales para aquellos vinculados a las ciencias sociales (Historia, Antropología, Sociología y otros), a las artes (teatro, diseño gráfico, danza, etc), y el comercio (emprendedores, especialistas en turismo, mercadeo, entre otros). Además de abrir campos para el ejercicio profesional de jóvenes graduados, el proyecto plantea estrechar el ligamen con las comunidades (DeCarli, 2008), integrarlas al proyecto como gestores, emprendedores y público meta. Esta perspectiva involucra directamente al museo, que, al partir de teorización inspirada en la nueva museología, conciben a las comunidades como socias y aliadas del museo, que tienen “la responsabilidad en la preservación y perpetuación del patrimonio, pero también el derecho a su usufructo” (p. 34).

Para ilustrar el alcance del proyecto, cabe mencionar que el recorrido en su globalidad involucra diversas comunidades, tales como Heredia centro, Santa Lucía de Barva, comunidad del interior de Heredia, décadas atrás dedicada al cultivo de café y sectores del norte del cantón de San Rafael de Heredia, cuyo paisaje está compuesto por montañas y nacientes de agua. En suma, el desarrollo del proyecto vendría a incorporar a sectores sociales varios como: jóvenes estudiantes y graduados, cultores populares (DeCarli, 2008), mujeres emprendedoras, pequeños comerciantes, docentes, públicos escolares, turistas nacionales, extranjeros y más. Véase en figura 4 un mapa que traza el recorrido de sur a norte que caracteriza la ruta:

**FIGURA 4.** Recorrido completo de la ruta del proyecto “Tras las huellas de don Alfredo”



Fuente: captura de pantalla de Google Maps.

A nivel de programación, se establece el inicio de los primeros recorridos para el año 2024, una vez que finalice el trabajo de investigación y montaje museográfico de la Casa Domingo. Justamente el inicio del circuito comenzaría con la visita grupal a dicho inmueble, donde se llevaría a cabo una presentación del recorrido, aparecen actores, en cuyo caso interpretarían a los padres de don Alfredo. Estos personajes serán los encargados de guiar las primeras charlas educativas, acompañar el recorrido por las salas y realizar la entrega de materiales. Habrá performance, interacción entre los públicos y los personajes, lo cual se refleja también en la etapa del circuito consiguiente, el Monumento Casa Alfredo González, situado a escasos metros de la Casa Domingo. Allí se incorporarán los personajes de don Alfredo y doña Delia, quienes son recordados por sus caminatas a través de los corredores de la casona en una etapa muy madura de sus vidas.

Posterior a la visita del inmueble y su exposición, el grupo de participantes se trasladará en buseta hacia el Museo de Cultura Popular, cuyo encuentro sería animado por un actor que interpretaría a Rubén González, hermano de don Alfredo y administrador de la finca por décadas, así como otros actores que habrían de recrear un escenario campesino cafetalero. Además de visitar la casona del museo y la

exposición, este punto del recorrido ofrecerá la posibilidad de realizar un taller gastronómico tradicional. El circuito habría de concluir con el traslado hacia el Hotel El Tirol, situado a 15 kilómetros del Museo, donde se ofrecerán presentaciones artístico-culturales, el recorrido por la exposición museográfica del hotel y otras actividades, como una mesa redonda conclusiva acerca de la experiencia del itinerario.

#### 4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las ciudades están llenas de historias, de relatos y memorias compartidas, que contribuyen a forjar las identidades de los pueblos. Cuando surge el recuerdo se produce un viaje en el tiempo, las ciudades hablan, nos cuentan sobre la vida de los pueblos, sus personajes, sus sitios emblemáticos, sus costumbres, entre otros. De esa forma, el estudio de la historia cultural local se puede potenciar como un recurso válido con miras al usufructo responsable y la puesta en valor de ese patrimonio.

Por lo tanto, el itinerario “Tras Las Huellas de don Alfredo” es el producto del encuentro dialógico entre la investigación histórica, la enseñanza de la historia y el turismo cultural orientado hacia la preservación activa del patrimonio (DeCarli, 2008). Las memorias alrededor del expresidente y sus familiares, son una palanca para estudiar el contexto social más amplio, es decir, permite abordar el patrimonio biocultural de Heredia, sus relatos, sus paisajes y sus comunidades. A través de la figura de don Alfredo, es posible recorrer las calles de la Heredia de inicios del siglo XX, entender las dinámicas de la ciudad, los espacios cafetaleros y la vida en la montaña.

El itinerario ha sido concebido por etapas, cuyo inicio partió del proyecto de “Historia Sociocultural de la Casona de la finca El Pedregal” del Museo de Cultura Popular. Esta investigación abrió la puerta para el encuentro con otras instancias para conformar un equipo interinstitucional, cuyas acciones han estado destinadas hacia el estudio histórico y la formulación de un circuito socioeducativo y turístico. Esta experiencia pone de manifiesto que la investigación histórica y la gestión sociocultural son palancas para la realización de itinerarios culturales, la generación de oportunidades a nivel profesional y el fomento de la reactivación integral de las comunidades.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, O. (2017). *Alfredo González Flores. Visionario de un cambio para Costa Rica*. ESPH-UNA.
- Bernal, F. (2014). Diálogo de saberes. Los aportes de la otredad en la generación de conocimientos. (Tesis para optar por el grado de Doctorado en Educación con Especialidad en mediación pedagógica., Universidad La Salle, San José, Costa Rica). Repositorio. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Di%C3%A1logo-de-saberes.pdf>
- DeCarli G. (2008). *Un museo sostenible*. EUNA.
- Ginzburg, Carlo., Boarelli Mauro (2014). Historia y Microhistoria. *Revista de Pensamiento Contemporáneo*, (44), 89-101. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/f2ac0f5b-9b45-47b6-9c10-e39a16bc3ee4/content>
- Guerrero Arias, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito, Ecuador: Escuela de Antropología Aplicada, Universidad Politécnica Salesiana; Ediciones Abya-Yala.
- Hiriart, Carlos (2006) Panorama mundial del turismo cultural. En *Patrimonio Cultural y Turismo*. Cuadernos 18 URL: <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf18/articulo1.pdf>
- ICOMOS (2008). Carta Itinerarios Culturales. URL: [https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/culturalroutes\\_sp.pdf](https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/culturalroutes_sp.pdf)

- Jiménez, Carlos (2013). Guía temática sobre los hitos de las Misiones Geodésicas francesas en la provincia del Carchi para el rescate del turismo histórico-cultural. (Tesis de grado para la obtención del título de Ingeniero en Turismo y Ecoturismo, Facultad de Industrias Agropecuarias y Ciencias Ambientales Universidad Politécnica Estatal del Carchí) Repositorio. Repositorio UPEC: Guía temática sobre los hitos de las Misiones Geodésicas francesas en la provincia del Carchi para el rescate del turismo histórico-cultural
- Levi, Giovanni. (1996). Sobre microhistoria. En P. Burke (ed.). *Formas de hacer Historia*. (Alianza Editorial, segunda edición, pp. 119-143).
- López, J. (1919). La caída del gobierno constitucional de Costa Rica. De Laisne y Carranza.

# EMOCIONES DE FUTUROS PROFESORES EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ITINERARIOS DIDÁCTICOS CREATIVOS EN PATRIMONIO CULTURAL <sup>(1)</sup>

---

ANTÓNIO PAIS

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes,  
Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

FÁTIMA R. JORGE

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes,  
Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

PAULO AFONSO

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes,  
Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

FÁTIMA PAIXÃO

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes,  
Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

La formación de los futuros profesores debe abarcar tanto los aspectos cognitivos como los emocionales del aprendizaje, integrando la literacia emocional y proporcionando experiencias que impacten positivamente su desarrollo personal y profesional. En este contexto, el proyecto (e-Amato Lusitano: Itinerarios Didácticos en Patrimonio Regional), desarrollado bajo la metodología Design-Based Research (DBR), se presenta como una iniciativa clave para fomentar la creación de itinerarios didácticos que integren el patrimonio cultural en la educación primaria. La metodología DBR, reconocida por su enfoque iterativo y colaborativo, busca no solo diseñar soluciones educativas innovadoras, sino también generar nuevo conocimiento pedagógico a través de la interacción constante entre la teoría y la práctica.

El proyecto plantea un desafío significativo para los futuros docentes, ya que deben diseñar e implementar itinerarios didácticos que conecten al alumnado con el patrimonio cultural local, específicamente con el entorno de Amato Lusitano y su huerto pedagógico. Esta experiencia formativa resalta la dimensión emocional del aprendizaje, un aspecto fundamental de la metodología DBR, que promueve la reflexión y el ajuste continuo de las prácticas educativas en respuesta a las emociones y necesidades observadas en tiempo real.

El trabajo de investigación tiene como objetivo sensibilizar a los futuros maestros sobre la importancia de preservar el patrimonio cultural a través de la educación. Su propósito principal es explorar las emociones que estos futuros docentes experimentan al diseñar e implementar itinerarios didácticos creativos en contextos relacionados con el patrimonio cultural.

---

<sup>1</sup> Este trabajo está financiado por fondos nacionales a través de la FCT – Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal, I.P., en el marco del proyecto con la referencia UID/05488/2020.

## 2. MARCO TEÓRICO

El estudio ofrece un marco innovador que conecta el diseño de itinerarios didácticos creativos con la exploración de las emociones de los futuros profesores en el contexto del patrimonio cultural. A través de la metodología Design-Based Research (DBR), este estudio no solo pretende mejorar las prácticas pedagógicas, sino también profundizar en cómo las competencias emocionales de los futuros maestros afectan la construcción de su perfil profesional. La literacia emocional, comprendida como la capacidad para identificar, comprender, expresar y gestionar emociones, es un aspecto central en este contexto. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional, entendida como capacidad de reconocer, entender y gestionar nuestras propias emociones, así como de reconocer, comprender e influir en las emociones de los demás, es crucial para el éxito en la enseñanza, ya que afecta tanto el bienestar del docente como la efectividad en el aula.

Diversos estudios han demostrado que los docentes con mayor inteligencia emocional no solo logran un mayor control sobre sus emociones, sino que también crean un ambiente de aprendizaje más positivo y motivador para el alumnado (Jennings & Greenberg, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). En el caso del Proyecto IDeAL, los futuros maestros enfrentan el desafío de diseñar e implementar itinerarios didácticos en torno al patrimonio cultural, lo cual puede generar una serie de respuestas emocionales, desde la frustración ante las dificultades técnicas hasta la satisfacción de ver los resultados positivos en los estudiantes.

La investigación de Hagenauer y Volet (2014) subraya cómo las emociones docentes influyen directamente en la toma de decisiones pedagógicas, así como en su disposición para reflexionar sobre la práctica. En este sentido, el Proyecto IDeAL fomenta la reflexión emocional en los futuros docentes, proporcionándoles una mayor conciencia sobre cómo sus emociones impactan sus decisiones pedagógico-didácticas y, por ende, el éxito de las experiencias de aprendizaje. Además, al incluir el patrimonio cultural como eje, el proyecto introduce una dimensión adicional de emociones relacionadas con el contexto histórico y cultural, lo que puede enriquecer el proceso reflexivo de los futuros profesores.

En este sentido, el trabajo se estructura en torno a tres pilares fundamentales de la literacia emocional en contexto de formación inicial del profesorado: (1) comprensión y gestión de las emociones, (2) la relación entre emociones, reflexión y toma de decisiones pedagógicas, y (3) resiliencia emocional aplicada a la creación de itinerarios didácticos creativos en patrimonio. Estas áreas no solo son fundamentales para la creación de un perfil profesional docente, sino que también facilitan la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en entornos educativos diversos, como el del patrimonio cultural.

1. Comprensión y gestión de las emociones - la comprensión y gestión de las emociones es esencial en el desarrollo de itinerarios didácticos creativos, ya que los futuros maestros se enfrentan a una amplia gama de emociones mientras exploran nuevas formas de enseñanza en contextos desconocidos. Según Chen (2023), la gestión emocional permite a los docentes reconocer y regular tanto sus emociones como las del alumnado, lo que es crucial cuando se trabaja con el patrimonio cultural, donde las emociones pueden ser amplificadas por el significado histórico y personal del contenido. El proyecto IDeAL fomenta esta dimensión al situar a los futuros docentes en contextos de aprendizaje que van más allá del aula tradicional, implicándolos en el diseño de experiencias educativas en torno al patrimonio cultural. Este enfoque no solo promueve una mayor conciencia emocional, sino que también desafía a los futuros maestros a adaptar sus estrategias de gestión emocional en situaciones que son tanto creativas como emocionalmente intensas. Los entornos de patrimonio cultural, por su naturaleza, evocan una variedad de respuestas emocionales, y los futuros docentes deben ser capaces de reconocer y aprovechar estas emociones para crear itinerarios que enriquezcan la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

2. Relación entre emociones, reflexión y decisión pedagógica - el vínculo entre emociones, reflexión y toma de decisiones pedagógicas ha sido ampliamente discutido en la literatura (Hagenauer, 2014), y es particularmente relevante en el contexto del Proyecto IDeAL, donde los futuros docentes deben tomar decisiones creativas sobre

cómo presentar el patrimonio cultural a sus alumnos. Este proceso implica una reflexión constante sobre cómo sus emociones y las de sus estudiantes influyen en el éxito de las actividades didácticas. Al diseñar itinerarios didácticos en torno al patrimonio de Amato Lusitano, los futuros maestros no solo deben lidiar con la planificación técnico-didáctica de las actividades, sino también con las emociones que emergen durante el proceso creativo. Hagenauer (2014) resalta que la toma de decisiones pedagógicas está profundamente influenciada por las emociones que los docentes experimentan en el aula, y este fenómeno se intensifica cuando los futuros maestros se enfrentan a la incertidumbre que conlleva la innovación en la enseñanza. En el Proyecto IDeAL, la reflexión pedagógica se convierte en un componente esencial. Los futuros docentes necesitan reflexionar sobre cómo las emociones experimentadas durante el diseño e implementación de itinerarios didácticos influyen en su capacidad para tomar decisiones pedagógicas eficaces. Este proceso reflexivo (microciclo DBR) no solo mejora la calidad de los itinerarios diseñados, sino que también facilita el desarrollo de estrategias pedagógicas más adaptativas y sensibles a las necesidades emocionales de los estudiantes.

3. Resiliencia emocional aplicada al diseño de itinerarios didácticos creativos - la resiliencia emocional es otro aspecto crucial cuando los futuros maestros se enfrentan a la creación e implementación de itinerarios didácticos creativos, especialmente en el contexto del patrimonio cultural. Hargreaves (1998) enfatiza que la resiliencia emocional es una habilidad necesaria para los docentes, ya que les permite sobrellevar los desafíos y contratiempos que surgen en el proceso de enseñanza. En el Proyecto IDeAL, los futuros maestros deben enfrentar múltiples desafíos, desde la planificación de itinerarios creativos que conecten con el patrimonio cultural, hasta la adaptación de sus ideas al entorno y a las necesidades de los estudiantes. Este proceso puede ser emocionalmente demandante, ya que los docentes en formación pueden sentir incertidumbre sobre su capacidad para integrar el patrimonio cultural de manera significativa en sus propuestas de prácticas pedagógicas. La resiliencia emocional, en este contexto, permite a los futuros maestros mantenerse motivados y enfocados en sus objetivos a pesar de los obstáculos. Según Jennings y Greenberg (2009), los maestros emocionalmente resilientes no solo son capaces de gestionar el estrés y la frustración de manera efectiva, sino que también son más propensos a crear entornos de aprendizaje positivos y adaptativos. Esto es especialmente relevante en el diseño de itinerarios didácticos creativos, donde los futuros maestros deben ser capaces de ajustarse a las circunstancias cambiantes y encontrar soluciones innovadoras para problemas complejos.

La inclusión de la literacia emocional en la formación del profesorado dentro del Proyecto IDeAL no solo pretende mejorar las competencias emocionales de los futuros maestros, sino que también les permite crear experiencias educativas más ricas y emocionalmente significativas para sus estudiantes, especialmente en el contexto del patrimonio cultural. Las emociones no son solo un componente adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que juegan un papel central en la capacidad de los futuros docentes para innovar y adaptarse en sus prácticas pedagógicas.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología se basa en el enfoque de Design-Based Research (DBR), específicamente en los microciclos de reflexión, los cuales permiten explorar las emociones manifestadas por los futuros maestros durante el proceso de diseño e implementación de itinerarios didácticos creativos en contextos de patrimonio cultural. El DBR es un enfoque iterativo que combina la investigación educativa con la práctica, facilitando la creación y mejora de teorías educativas a través de la experimentación en contextos reales (Barab & Squire, 2004). En el caso de este estudio, el foco se coloca en los microciclos de reflexión como una herramienta clave para que los estudiantes examinen sus emociones y su desarrollo profesional durante el proceso formativo.

Este estudio sigue un enfoque de naturaleza cualitativa, con especial atención al análisis de contenido de los registros de reflexión elaborados por los 18 futuros profesores participantes. El análisis cualitativo es una metodología eficaz para comprender fenómenos complejos como las emociones, dado que permite captar matices y detalles de las experiencias subjetivas de los individuos (Creswell, 2013). En este sentido, la investigación busca identificar patrones emocionales relevantes para la construcción del perfil profesional docente, con énfasis en la comprensión, gestión y resiliencia emocional, aspectos cruciales en la formación de los futuros maestros.

### 3.1. FASES DE LOS MICROCICLOS DE REFLEXIÓN

El proceso de los microciclos de reflexión en este estudio se articula en dos fases principales:

- **Elaboración de la memoria reflexiva:** en esta primera fase, los futuros maestros documentan sus experiencias emocionales y pedagógico-didácticas vividas durante el diseño y la implementación de los itinerarios didácticos creativos. Estas memorias no solo relatan los hechos ocurridos, sino que también profundizan en las emociones experimentadas, proporcionando una visión interna de cómo las emociones influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Schön (1983), la reflexión sobre la práctica es un mecanismo central para el desarrollo profesional, ya que permite a los futuros profesionales reconsiderar sus experiencias y aprender de ellas.
- **Análisis de contenido:** posteriormente, se realiza un análisis de contenido de las memorias reflexivas, en el que se busca identificar tendencias emocionales significativas. El análisis se centra en dos aspectos clave: las emociones que surgen durante los procesos de diseño y implementación de los itinerarios didácticos, y su relación con las decisiones pedagógico-didácticas tomadas por los estudiantes. Este enfoque permite explorar cómo las emociones influyen en la creatividad, la resiliencia y la toma de decisiones pedagógicas. El análisis de contenido, según Krippendorff (2004), es una técnica valiosa para interpretar datos textuales en contextos de investigación educativa, ya que permite identificar patrones significativos que reflejan aspectos importantes del desarrollo emocional y profesional.

A través de estos microciclos de reflexión, los futuros docentes participan en un proceso iterativo que fomenta una mejora continua, tanto en el diseño pedagógico como en su propia formación emocional. Este enfoque alineado con el DBR (Design-Based Research Collective, 2003) garantiza que las reflexiones de los estudiantes y los análisis resultantes se utilicen para ajustar y optimizar futuras intervenciones educativas, promoviendo así un aprendizaje emocional y profesional más profundo. En definitiva, este método permite vincular la investigación teórica con la práctica real, proporcionando una base sólida para el desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes.

## 4. RESULTADOS

El análisis de contenido de las memorias reflexivas de los estudiantes reveló una clara diferenciación en las emociones experimentadas en las distintas fases del proceso de diseño e implementación de los itinerarios didácticos. Mientras que la fase de planificación estuvo caracterizada por emociones predominantemente negativas, la fase de implementación mostró un predominio de emociones positivas. Esta distinción subraya el impacto emocional que puede tener la creación y ejecución de actividades didácticas en los futuros docentes, y cómo el éxito de la implementación influye en el desarrollo de su confianza y satisfacción profesional.

A continuación, se presentan los porcentajes de las emociones señaladas por los profesores en formación inicial en relación con la planificación y la implementación.

**TABLA 1.** Porcentaje de emociones positivas y negativas señaladas en relación con la planificación y la implementación de los itinerarios didácticos.

|                  | <b>Emociones</b>  | <b>Planificación</b> | <b>Implementación</b> |
|------------------|-------------------|----------------------|-----------------------|
| <b>Positivas</b> | Apoyo             | 3,1 %                | 4,5 %                 |
|                  | Confianza         | 6,3 %                | 4,5 %                 |
|                  | Entusiasmo        | 3,1 %                | 6,8 %                 |
|                  | Compromiso        |                      | 4,5 %                 |
|                  | Felicidad         |                      | 11,4 %                |
|                  | Placer            |                      | 4,5 %                 |
|                  | Satisfacción      |                      | 20,5 %                |
|                  | Sorpresa positiva |                      | 15,9 %                |
|                  | Tranquilidad      | 3,1 %                | 2,3 %                 |
|                  | Valoración        |                      | 4,5 %                 |
|                  | Superación        | 6,3 %                | 2,3 %                 |
| <b>Negativas</b> | Cansancio         | 18,8 %               | 4,5 %                 |
|                  | Desagrado         |                      |                       |
|                  | Desinterés        |                      |                       |
|                  | Duda              |                      |                       |
|                  | Frustración       | 6,3 %                | 2,3 %                 |
|                  | Nerviosismo       | 18,8 %               | 6,8 %                 |
|                  | Preocupación      | 25,0 %               | 2,3 %                 |
|                  | Temor             | 3,1 %                | 2,3 %                 |
|                  | Timidez           | 3,1 %                |                       |
|                  | Aburrimiento      |                      |                       |
|                  | Ansiedad          | 3,1 %                |                       |

Los datos presentados en la tabla revelan un cambio notable en las emociones experimentadas por los futuros profesores entre las fases de planificación e implementación de los itinerarios didácticos.

Durante la fase de planificación, los futuros profesores tendieron a manifestar una serie de emociones predominantemente negativas, lo cual refleja la incertidumbre y las dificultades propias de la etapa inicial de diseño de los itinerarios didácticos. Entre las emociones más destacadas se encuentran el cansancio (18,8 %), debido al esfuerzo requerido para diseñar actividades desde cero y al tiempo

invertido en la planificación minuciosa. También se observa una alta prevalencia de nerviosismo (18,8 %) y preocupación (25 %), ya que los estudiantes temían no cumplir con las expectativas o no lograr diseñar actividades atractivas para el alumnado. Emociones como la frustración (6,3 %) surgieron ante la dificultad de integrar de manera creativa y efectiva los contenidos con el patrimonio cultural, especialmente en un contexto en el que se espera la inclusión de tecnologías y prácticas pedagógicas sólidas. Además, el temor (3,1 %) a equivocarse o a que sus propuestas no funcionaran en la práctica fue una emoción común debido a la novedad del desafío y la responsabilidad implicada.

Es importante destacar que, a pesar de estas emociones negativas, ningún estudiante expresó desagrado o desinterés explícitamente, lo que subraya su compromiso con el proceso a pesar de las dificultades. Este hecho indica que, aunque la fase de planificación impuso una carga emocional y cognitiva considerable, los futuros docentes se mantuvieron enfocados en su objetivo de crear actividades de valor. Estos resultados reflejan las complejidades de esta fase inicial, en la que los futuros docentes todavía están desarrollando sus competencias didáctico-pedagógicas y construyendo su identidad profesional.

En contraste, la fase de implementación reveló un cambio significativo en el perfil emocional de los estudiantes, con un predominio de emociones positivas. A medida que los futuros profesores pusieron en práctica sus itinerarios, ganaron confianza (4,5 %) al observar que sus actividades funcionaban, y el apoyo mutuo entre compañeros y profesores contribuyó a reforzar esta seguridad. Emociones como el entusiasmo (6,8 %) y el compromiso (4,5 %) aumentaron, especialmente cuando vieron la participación activa del alumnado. La felicidad (11,4 %) y la satisfacción (20,5 %) también destacaron en esta fase, reflejando el éxito percibido de las actividades y el reconocimiento del esfuerzo realizado en la etapa de planificación.

Asimismo, la sorpresa positiva (15,9 %) surgió cuando los resultados de las actividades superaron las expectativas iniciales, lo que generó una mayor valoración de sus propias habilidades y trabajo. Finalmente, muchos futuros profesores experimentaron una sensación de superación personal y profesional (2,3 %) al enfrentarse a sus miedos iniciales y lograr resultados exitosos. En resumen, los datos revelan cómo la implementación permitió transformar las emociones negativas predominantes en la fase de planificación, proporcionando a los estudiantes una experiencia formativa enriquecedora que no solo desafió sus competencias pedagógicas, sino que también fortaleció su autoestima y confianza en sus capacidades docentes.

La diferencia entre las emociones negativas asociadas a la planificación y las positivas vinculadas a la implementación refleja una transformación emocional fundamental en los futuros maestros a lo largo del proceso formativo. En la planificación, la incertidumbre, el nerviosismo y la frustración dominan debido a la falta de experiencia y la presión de diseñar itinerarios didácticos efectivos. Estas emociones iniciales están en línea con estudios que indican que el miedo y la ansiedad son reacciones comunes en los profesores en formación cuando enfrentan tareas complejas y desconocidas (Chen, 2023). Sin embargo, al llegar a la fase de implementación, estas emociones negativas suelen dar paso a experiencias más positivas, como la satisfacción, la confianza y el entusiasmo, a medida que los estudiantes observan los resultados concretos de su trabajo en el aula.

Esta transformación no solo destaca la capacidad de los futuros maestros para adaptarse emocionalmente a los desafíos educativos, sino también el valor del trabajo realizado en el proyecto IDeAL en términos de literacia emocional. Al integrar un enfoque explícito sobre las emociones en el proceso de formación docente, el proyecto permite que los estudiantes no solo tomen conciencia de sus propias respuestas emocionales, sino que también las gestionen de manera más efectiva, promoviendo la resiliencia emocional. Según Hargreaves (1998), la resiliencia es un componente clave en la formación

del profesorado, ya que ayuda a los maestros a perseverar y a superar obstáculos emocionales en su práctica profesional.

Asimismo, la reflexión estructurada que forma parte del ciclo DBR en este proyecto es crucial para el desarrollo de la literacia emocional. La oportunidad de reflexionar sobre sus emociones durante y después de las fases de planificación e implementación permite a los futuros docentes adquirir una mayor conciencia emocional y mejorar su capacidad para gestionar estas emociones en situaciones futuras (Hagenauer & Volet, 2014). Esta capacidad reflexiva no solo fortalece su identidad profesional, sino que también los prepara para abordar con mayor confianza los retos del aula.

## 5. CONCLUSIONES

Este estudio evidencia que la comprensión y gestión de las emociones son componentes esenciales en la formación de los futuros profesores, especialmente cuando se enfrentan a la creación e implementación de itinerarios didácticos en contextos de patrimonio cultural. Al inicio del proceso, los estudiantes manifestaron emociones negativas, como el nerviosismo, la preocupación y la duda. Estas emociones, vinculadas a la planificación, reflejan la incertidumbre que enfrentan los futuros docentes al diseñar actividades educativas innovadoras. Sin embargo, a medida que los estudiantes se sumergen en la práctica y se involucran activamente en la implementación, dichas emociones se transforman, predominando sentimientos positivos como el entusiasmo, la satisfacción y la confianza. Esto apoya la idea de que la introducción del patrimonio cultural en la práctica pedagógica no solo enriquece el contenido de enseñanza, sino que también sirve como herramienta eficaz para transformar emociones y mejorar el desempeño profesional de los docentes en formación.

Las emociones experimentadas a lo largo del proceso de diseño de los itinerarios didácticos influyen de manera directa en la toma de decisiones pedagógico-didácticas. Durante la fase de implementación, emociones como la empatía y el descubrimiento parecen actuar como impulsores para la toma de decisiones creativas y la adaptación de las actividades al contexto y al alumnado. La empatía, en particular, facilita una mejor comprensión de las necesidades del estudiante, lo que favorece una mayor implicación emocional y un ajuste más preciso de las actividades a sus intereses. Este hallazgo es consistente con el trabajo de Pais (2024), quien destaca la importancia de integrar dimensiones afectivas y cognitivas en la planificación didáctica para fomentar aprendizajes más significativos y transformadores. La reflexión posterior a la implementación, donde emociones como la satisfacción y la superación predominan, promueve una reflexión positiva sobre las competencias pedagógicas desarrolladas, consolidando la confianza de los futuros profesores en su capacidad para enfrentar retos profesionales.

Además, los resultados del estudio subrayan el desarrollo de resiliencia emocional a lo largo del proceso. Los estudiantes demostraron ser capaces de superar los sentimientos iniciales de nerviosismo y preocupación, transformando estas emociones en confianza y satisfacción tras la implementación exitosa de las actividades. Esta capacidad de superar los desafíos emocionales es clave para el desarrollo profesional de los futuros docentes, dado que les prepara para afrontar de manera más efectiva las tensiones inherentes a la práctica educativa. La participación activa en actividades relacionadas con el estudio del patrimonio cultural local no solo contribuyó a mejorar sus habilidades pedagógicas, sino que también fortaleció su capacidad para gestionar el estrés y mantener un enfoque positivo en su desarrollo profesional, como lo señala Hargreaves (1998) en sus estudios sobre la resiliencia en la docencia.

Finalmente, los hallazgos demuestran el valor del proyecto IDeAL, que integra el estudio del patrimonio cultural con la literacia emocional como una estrategia formativa innovadora. Al trabajar en microciclos de investigación reflexiva (DBR), el proyecto no solo permitió a los estudiantes mejorar su comprensión sobre cómo diseñar itinerarios didácticos, sino también a gestionar de manera más efectiva sus emociones, facilitando un aprendizaje más profundo y una mayor adaptación a los desafíos profesionales. Como destaca Pais (2012), esta metodología promueve una enseñanza integrada y reflexiva, donde la conexión entre teoría, práctica y emociones es esencial para el desarrollo de un perfil docente sólido y resiliente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Chen, J., Li, Y., Yang, L., & Xu, W. (2023). Longitudinal trajectories of teacher emotions among teachers in role transition: The role of emotional intelligence and teacher-student relationships. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04689-5>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 251-275. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0190-0>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Pais, A. (2024). Lexical knowledge and lexiculture as elements of curricular integration: Experiences in pre-service teachers training context. *Edulearn24*, 8970-8978. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2024.2164>
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, II (2), 37-52. <https://doi.org/10.25757/invep.v2i2.49>

## LOS TEBEOS DURANTE EL FRANQUISMO COMO PATRIMONIO Y LEGADO CULTURAL DE INCALCULABLE VALOR

---

M.<sup>a</sup> CRISTINA FERRER GONZÁLEZ

Los tebeos han sido y son un género polifacético que permite adentrarse en infinidad de temas como la historia y la cultura, entre otros, así como reflejar valores éticos y sociales. Todo ello, eso sí, con un tono humorístico y costumbrista. Además, su narrativa visual potencia la inmersión en el mundo literario de un modo atractivo y divertido, fomentando la creatividad y la imaginación.

A través de una investigación analítica y crítica realizada sobre fuentes primarias (los propios tebeos) y secundarias (realizadas por investigadores y documentalistas) que tiene como primordial objetivo recuperar el conocimiento de esas publicaciones infantiles y ponerlas en valor, como patrimonio y legado cultural que son, se estudiarán diferentes personajes y estereotipos que marcaron una época desde sus historietas, a veces como reflejo de la dura realidad de una postguerra fratricida, otras caricaturándola con ironía y sarcasmo y, la mayoría, denunciando necesidades, carencias, anhelos o rebeldía al sistema dictatorial.

Dada la amplitud de los posibles objetos de estudio para su investigación resulta imprescindible acotar la misma, seleccionando algunas de esas publicaciones, así como su campo de estudio. Las publicaciones diana son: *TBO*, *DDT contra las penas*, *Tío Vivo* y *Pulgarcito*.

El *TBO*, Revista infantil (1917-1998) fue una revista de historietas españolas de periodicidad semanal que apareció en 1917 y se publicó, con interrupciones, hasta 1998. Casi desde sus inicios, y hasta 1983, fue editada por los socios Bigas, Estivill y Viña; en 1986 por Editorial Bruguera y entre 1988 y 1998 por Ediciones B. La familia Ulises, Los inventos del TBO, Josechu el vasco, o Melitón Pérez se paseaban por sus páginas.

El *DDT contra las penas*, Revista Juvenil (1951-1978) se publicó semanalmente entre 1951 y 1978. Existieron otras tres revistas de Bruguera asociadas a El DDT: *Selecciones de Humor de El DDT* (1957-1959), *Suplemento de Historietas de El DDT* (1959) y *Super DDT* (1973-1981), con populares historietas de La familia Cebolleta, Doña Tula, suegra, Doña Tomasa con fricción va y alquila su mansión, Las hermanas Gilda, El botones Sacarino y La familia Churumbel.

El *TIO VIVO* Revista Juvenil (1957-1986) *Tío Vivo* comenzó a publicarse en 1957 y desapareció en 1986, aunque con un intervalo a principios de los ochenta. Fue una iniciativa de un grupo de dibujantes de la Editorial Bruguera (Escobar, Peñarroya, Conti, Cifré y Giner) que con el deseo de los derechos sobre sus creaciones y menos explotados por la citada editorial, se independizaron fundando la cooperativa D.E.R. (Dibujantes Españoles Reunidos). Por la revista se paseaban Rompetechos, Pepe Gotera y Otilio, chapuzas a domicilio, Don Pío. Era un «semanario de humor para mayores» inspirado en la argentina *Rico Tipo*.

El *PULGARCITO* Revista Infantil (1921-1986), inicialmente titulada «Periódico infantil de cuentos, historietas, aventuras y entretenimientos», de periodicidad semanal fue publicada por la editorial El Gato Negro, luego Bruguera, desde 1921 y recuperada en 1987 por Ediciones B, Tuvo muy buena acogida, pasando de 5.000 a 50.000 ejemplares por edición (Guiral, 2004). Tras el *TBO* fue la más longeva, con entrañables personajes como Carpanta, Las hermanas Gilda, Zipi y Zape, La familia Cebolleta, Mortadelo y Filemón, Gordito relleno y Doña Urraca (Cuadrado, 2000),

Todas las historietas de esas y otras revistas contribuyeron a moldear el imaginario colectivo de varias generaciones, y algunos de sus personajes trascendieron de lo anecdótico para encarnar a todo un colectivo o una época: desde «pareces el abuelo Cebolleta» a «pasar más hambre que Carpanta», personaje muy mal visto ya que, según la maquinaria propagandística del sistema, en España nadie pasaba hambre o «montar un Zipi Zape» cuando se generaba una trifulca o un conflicto.

La revista *TBO* llegó a ser tan popular que su título acabó convirtiéndose en un sustantivo para designar los cómics infantiles y juveniles. Nació como Semanario infantil y acabó como pieza de nuestro máspreciado patrimonio cultural. Su primera aparición la hizo el 17 de marzo de 1917 a un precio de 5 céntimos y con una tirada de 9.000 ejemplares. En 1931, ya era de 100.000 ejemplares y, en 1972, se afirmaba que eran 600.000 los lectores de cada número, dado que se consideraba que cada ejemplar era leído, al menos, por cuatro personas, desde niños a adultos. Además, acudir a establecimientos a cambiar el tebeo ya leído por otro, pagando un módico precio, también formó parte de nuestra cultura popular.

En el primer número, su editorial ya advertía que *TBO* que su objetivo era crear un juguete literario y tanto éxito tuvo que la RAE incorporó, en 1968, la palabra «tebeo» como ese genérico de publicaciones infantiles y de historietas, así como la locución coloquial «estar más visto que el tebeo», para designar algo o alguien demasiado visto.

Consecuencia de la censura establecida desde las normativas legales *El DDT* y *Tiovivo* se vieron obligadas a enmarcarse como revistas para mayores, para adultos. Tal como afirma Álvaro M. Pons *El DDT contra las penas* eran fiel reflejo de la sociedad española, relatada desde la perspectiva de sus autores, alejados de las élites y la alta cultura, pero muy cercanos a las miserias, desastres y penalidades de la posguerra (Barrero, 2016).

En lo que se refiere a la temática sucede algo similar. La variedad de personajes y arquetipos representados obliga a estructurar el trabajo en torno a centros de interés, estructuras sociales, afinidades laborales u otra temática. En este caso estructurado en torno a dos bloques:

- A) Estudio sobre la familia, analizando y comparando las más populares: La Familia Cebolleta, La Familia Trapisonda y La Familia Ulises, así como Don Pío y Doña Benita y,
- B) Análisis representativo, desde una perspectiva de género, de diferentes estereotipos femeninos sociolaborales o familiares: Petra, Doña Urraca, Doña Tula, Blasa o las Hermanas Gilda, entre otras.

A lo largo del franquismo, como en otros momentos, los tebeos presentaron personajes estereotipados que consolidaban los arquetipos predominantes de la época impuestos ideológicamente e incidiendo en el desarrollo social, cognitivo y psíquico de la infancia que los leía, especialmente en las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta. Los estereotipos son imágenes mentales que se construyen como representaciones esquemáticas y simplificadas de una sociedad. Son modelos a seguir. Modelos que se inculcan desde la educación formal y la no formal, con el objetivo de cumplir las expectativas de la comunidad a la que se pertenece y alcanzar la deseada aceptación social. En este periodo marcados por el poder vigente que apostaba claramente por una sociedad patriarcal y androcéntrica que relegaba a la mujer a papeles secundarios e infravalorados y ensalzando los valores morales que emanaban de la Iglesia.

Así pues, los tebeos incidían y tejían perfiles en el imaginario social, entendiendo por imaginario, la red de significaciones simbólicas que articulan las creencias y percepciones de un grupo sobre su realidad. Estos imaginarios engendran un conjunto de valores, ideales y conductas, instaurando un orden y estableciendo un límite de lo que puede ser imaginado, pensado, deseado y/o las conductas a seguir.

El imaginario social, entendido como conciencia colectiva y depositario de la memoria es patrimonio, entendiendo éste como el conjunto de bienes materiales e inmateriales, heredados de las generaciones pasadas y que se hallan fuertemente vinculados a la identidad social y cultural de esa comunidad. Y si entendemos legado cultural como el resultado de la transmisión de conocimientos, valores y costumbres de una generación a otra a través de la educación formal e informal, la familia, la religión, la literatura y un largo etcétera, los tebeos son un valiosísimo legado cultural. Consolida esta afirmación la conceptualización antropológica de «enculturación» como esa experiencia de aprendizaje, parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionalmente, a través de la observación, la educación y el refuerzo.

Para poder modelar y controlar, desde las instituciones franquistas se impuso, desde el primer momento, una censura cuyo objetivo era recortar libertades, con toda una serie de exclusiones dirigidas a proteger la religión (rechazo de sortilegios y hechizos, separación de lo divino y lo fantástico, respeto absoluto a los dogmas de fe, evitar invocaciones diabólicas, tratar con respeto a autoridades civiles y eclesiásticas, supresión de referencias a otras religiones, promocionar la moralidad determinada por la dignificación de la familia, el rechazo al desprecio a la vida, la prohibición de representar cualquier aspecto erótico, e incluso ciertos elementos políticos como la representación de lucha de clases.

El gran Vázquez decía que la forma de inocular este sentimiento católico debía tener en cuenta, tanto la edad como el sexo del menor. A partir de los diez años, a los niños debía mostrárseles la espiritualidad a través de las aventuras heroicas, a las que se sentían inclinados. A las niñas, por su parte, había que mostrarles y potenciarles el papel que Dios les había asignado en el mundo de buenas mamás y auténticas esposas. Recordar algunas de aquellas curiosas familias, donde pasaba de todo un poco y donde sus sueños se veían truncados en muchas ocasiones rememorar alguno de aquellos emblemáticos personajes femeninos, facilitará el conocimiento más cercano y valioso de ese patrimonio literario tan extenso y rico.

En aquellas publicaciones infantiles, las representaciones estereotipadas de la mujer es que no ejercían profesión alguna, salvo de sirvientas, porteras o caseras que realquilaban habitaciones para percibir unos ingresos. El resto, la mayoría, eran esposas, madres o suegras, de profesión sus labores o las clasificadas como “solteronas”. En las estructuras familiares, destacan Doña Benita de *Don Pío*; Doña Laura de *La Familia Cebolleta*, Doña Leonor de *La Familia Trapisonda* y Doña Sinforosa de *La Familia Ulises*. A todas ellas les gustaba aparentar, preocupándoles mucho más el qué dirán y menos las tareas del hogar, aspirando a ascender en la escala social y requiriendo a sus maridos que trabajasen un poco más para conseguirlo. Solo la de Ulises, según la censura, se salvaba al presentarse como una familia muy unida. En cambio en *La Familia Trapisonda* el matrimonio pasó a ser una pareja de hermanos con sobrinos ya que no reunían las características idílicas de la familia de la postguerra.

*La familia Cebolleta* (Vázquez, 1951) es una familia en la que cada uno va por su lado. Sus desavenencias son constantes, generando constantes conflictos y criticando, con ironía sagaz, el ejemplar concepto de familia que se quería imponer. Rosendo, el padre, siempre lleva pajarita y está metido en líos. Su esposa, Leonor, ama de casa conforme con su destino se aprovechaba, aveces, de la ingenuidad de su marido. Tienen dos hijos, el travieso Diógenes y la atractiva Pocholita (Guiral, 2004). El abuelo, se convirtió en un icono desde el primer momento, durando hasta nuestros días, generándose la locución «pareces el abuelo Cebolleta» al referirse a una persona que no para de contar batallitas e historias como hacía el célebre personaje, del que huían todos por su incansable verborrea. Tienen una mascota, el loro Jeremías, fumador empedernido de puros. Sufrieron censura por no ajustarse al modelo

de familia que se esperaba, perdiendo gran parte de su mal carácter y desapareciendo su hija Pocholita, una joven demasiado voluptuosa para los cánones femeninos del régimen.

*La Familia Trapisonada, un grupito que es la monda* (Ibáñez, 1958) relata las aventuras y desventuras de una familia, de clase media, mal avenida, Leonor, ama de casa a quien no le gustan nada las tareas del hogar, considera a su marido, Pancracio, un inútil y así lo manifiesta. Tienen dos hijos pequeños, uno travieso y otro empollón. Su mascota, el perro Atila, no habla pero deja patente cuáles son sus pensamientos, siempre irónicos y sarcásticos en contra de su dueño. Tan mordaces resultaban sus historias que la censura los acorraló tanto que se convirtieron en hermanos y los hijos en sobrinos (Barrero, 2017).

*La Familia Ulises* (Buigas y Benejam, 1945) se convirtió en un icono cultural y social. Fue la serie más popular de la postguerra, representando una familia de clase media típica en la que muchas familias podían verse reflejadas. Representó el prototipo de familia que promulgada el régimen. Está formada por Ulises, su esposa Doña Sinforsosa, la abuelita Doña Filomena, la hija mayor Lolín, los pequeños Policarpito y Merceditas y el perrito Treski (Barrero, 2010). Siempre van juntos a todas partes y no se discuten entre ellos. La abuela es un personaje entrañable, que no habla bien el castellano y pronuncia incorrectamente muchas palabras. Caracterizada con un moño postizo y una sobresaliente barbilla es consumidora de Zuavo, bebida a base de café y gaseosa (Guiral, 2004).

Doña Benita, esposa de *Don Pío* (Peñarroya, 1947), al principio morena, gruesa y vestida vulgarmente pasó a perder peso, rubia y vestida a la última moda, luciendo modelitos. Ambiciosa, quisquillosa, con deseos insaciables escalar socialmente, de aparentar. Dominante y hasta violenta con su marido “Don Pío”, que la censura mandó corregir por la mala imagen que daba del matrimonio y la familia (Guiral, 2007).

Bajo el epígrafe de personajes femeninos icónicos, desde una perspectiva sociolaboral, *Petra, criada para todo* (Escobar, 1954), representa el prototipo de sirvienta. Tímida, noble e ignorante que evidencia las miserias de la España franquista, donde la explotación laboral era un hecho. Petra es morena, al principio más bajita y rechoncha, luego más estilizada, de prominente nariz, peinado “a lo garçon” y de expresión ingenua. Siempre viste traje negro con delantal y cofia blancos. Trabajadora, despistada y muy tímida. Representa la emigración interior de la época, abandonando el pueblo y trasladándose a la ciudad para sobrevivir, ayudando todo lo que puede a sus familiares y paisanos. Doña Patro, la señora, es grande, coqueta, le gusta a aparentar, mandona, irascible y un poco engreída. Ambas están solteras (Guiral, 2004).

En el grupo representativo de porteras destacan dos: *Blasa, portera de su casa* (Escobar, 1957) y la emblemática de la *13 Rue del Percebe* (Ibáñez, 1958). Ambas no abandonaban nunca su escoba, eficaces guardianas de su edificio, cotillas, algo mandonas y controladoras. Blasa es de compleción fuerte, nariz grandota y extraño peinado. Viste siempre falda oscura y delantal, casada con un enfermizo hombre de más edad y menor estatura. En su primera aparición, ella misma afirmó que en la escalera se hacía lo que ella decía y que no se atreviese nadie a contradecirla porque armaba unos pitotes, que acababan todos en Comisaría. Tenía la escalera hecha una birria. La de la *13 Rue del Percebe*, viste falda oscura, chal y delantal y lleva moño. Pasa mucho rato hablando con Don Hurón, que vive en la alcantarilla o persuadiendo a los visitantes de que no cojan el ascensor porque siempre tiene problemas. Se hace la despistada y aguanta todas las vicisitudes del vecindario.

En lo referente a las que se dedicaban a realquilar habitaciones, son muy populares Doña Leonor de la misma *13 Rue del Percebe*, que regenta una pensión superpoblada, prometiendo servicios inexistentes y engañando a sus inquilinos sin piedad. Vive en el primer piso derecha. Es rubia y rúcana. Inflexible a la hora de cobrar. Se toma al pie de la letra lo de “media pensión”. Siempre intenta alojar un inquilino más

con los métodos más despiadados. Similarmente, *Doña Tomasa, con fruición, va y alquila su mansión* es una viuda anciana que, al ver muy reducidos sus recursos, realquila habitaciones a personas que todavía pasan más penurias económicas. En algunas ocasiones se evidenciaba el realquiler de una parte del alquiler, como podía ser un armario o la bañera.

Entre las solteras, *Las hermanas Gilda* (Vázquez, 1948) o *Doña Urraca* (Jorge, 1948), reflejaban un perfil que la postguerra consideraba improductivo. En el caso de las hermanas, son dos solteronas, reprimidas e infravaloradas socialmente. Antagónicas la una con la otra. Hermenegilda es bajita, obesa, con moño y viste de rojo. Ingenua, fantasiosa, inocentona y enamorada del amor que busca novio incansablemente. Representa el rol femenino. Leovigilda es alta, delgada, rubia y vestida con traje negro. Déspota y egoísta, siempre riñe a su hermana subyugándola y desvalorizándola. Representa el rol masculino en la pareja. Representan la frustración y la represión sexual de la época (Guiral, 2004).

*Doña Urraca* es una anciana con muy mal carácter que desea mal a todo el mundo, colérica e insolidaria. Tiene una prominente nariz, gafas y moño. Siempre viste de negro hasta los pies y lleva un paraguas que nunca abre (Guiral, 2004). En algunas historietas trabajó como cobradora de morosos y en una empresa de pompas fúnebres. Se convirtió en el personaje más terrible, que no más odiado, de la Escuela Bruguera, acompañada de *Doña Tula, suegra* (Escobar, 1951), viuda que tiranizaba a su yerno para evitar que su hija carguase con las duras tareas del hogar y que reflejaba una situación, muy habitual en aquellos tiempos, que era compartir piso para economizar (Guiral, 2004). A ambas les afectó la legislación y se vieron obligados a dulcificar su carácter y acciones, sobre todo Doña Tula que sus actuaciones atentaban contra la sacra institución familiar (Guiral, 2007). La serie se despidió en el número 159 (1955), con el yerno que huyendo de su cruel suegra se iba a una isla desierta, aunque varios años después volvió a aparecer, ahora siendo la *Tía Tula* (Barrero, 2016).

Las publicaciones infantiles y juveniles, los tebeos, sufrieron el mismo rigor y control del régimen. Aun así, en bastantes ocasiones, la censura no consiguió su objetivo y aquellos entrañables personajes se rebelaron, ocasional o frecuentemente contra el sistema, incluso desapareciendo antes de sucumbir. El 23 de diciembre de 1936 ya se declaraba ilícita la producción, comercio y circulación de libros, periódicos, folletos y todo tipo de impresos y grabados pornográficos, de literatura socialista, comunista, libertaria o disolvente y, el 16 de septiembre de 1937 se obligaba a retirar de las bibliotecas públicas todas aquellas publicaciones que sirviesen para propagar ideas nocivas para la sociedad (Sanchís, 2010). En la Ley publicada en el BOE del 23 de abril de 1938, se afirmaba que, además de luchar en los campos de batalla, no se podía tolerar que ese «cuarto poder», refiriéndose a la prensa, siguiese ese camino anárquico y que era preciso dictar normas al amparo de las cuales la prensa estuviese al servicio permanente del interés nacional, y que perfilase un concepto del periodismo más exacto, basado exclusivamente en la verdad y en la responsabilidad. En sus dos primeros artículos ya establecía que correspondía al Estado la organización, vigilancia y control de la institución nacional de la Prensa periódica.

Décadas después, la Orden de 21 de enero de 1952, por la que se creaba la Junta Asesora de la Prensa Infantil (BOE, n.º 32, de 1 de febrero de 1952), dejaba patente que las publicaciones infantiles y juveniles constituían una materia muy delicada dada la influencia que podían ejercer en su formación, por lo que resultaba conveniente fiar esa tarea a aquellas personas que, por su vocación y capacidad, pudiesen realizar esa labor tan crucial. Para ello, se creó, dependiente del Ministerio de Información, una Junta Asesora de la Prensa Infantil, cuya misión sería elevar al Ministerio los informes pertinentes sobre la orientación y contenidos de todas las publicaciones periódicas, o que no siéndolo tuviesen carácter recreativo y que iban destinadas a la infancia.

Tres años después, un Decreto de 24 de junio de 1955 estableció las normas a que debían ajustarse esas publicaciones (BOE, n.º 204, del 23 de julio de 1955) dada la evolución de las destinadas a niños y adolescentes en los últimos años, constituyendo uno de los fenómenos de mayor interés sociológico y que configuraban una parte importante del periodismo de la época. La difusión de la cultura popular, por una parte y los progresos realizados por las técnicas de ilustración, impresión y difusión, por otra, consolidaban la importancia de las mismas dentro del sector de la producción literaria y periodística nacional. Tal era la trascendencia individual que consideraban vital redactar una ordenación legal que garantizase la recta orientación religiosa, moral, política y cultural de las mismas. En su artículo sexto se contemplaba que la Dirección General competente podría condicionar la autorización de una publicación infantil a que se modificase el planteamiento de su estructura, el contenido de sus secciones o la manera de desarrollarse. No podían aparecer historietas o cuentos en los que se exaltasen simpáticamente niños desobedientes o que tratasen con demasiado realismo la relación de los sexos, o que la autoridad de los padres saliese malparada, o si exaltaban la pereza o la mentira o los que ponían en ridículo a la familia, como, por ejemplo, cuando la mujer hacía trabajar al marido en las tareas casera y ella no hacía nada. Así de claro se manifestaba la censura (Sanchís, 2010). Velaba su cumplimiento la Junta Asesora de las Publicaciones Infantiles que estaba constituida por: un representante de la Comisión Episcopal de Ortodoxia y Moralidad, dos del Ministerio de Educación Nacional, libremente designados, y cuatro Vocales cabezas de familia o personas de reconocida competencia en la materia, expresamente nombradas por el Ministerio, actuando de Presidente el Director general de Prensa, y de Vicepresidente, el Director general de Información. Se ejerció, pues, la censura a golpe de BOE. A consecuencia de ello, los diferentes personajes fueron sufriendo cambios esenciales y, los que no aceptaron sucumbir a las órdenes correctivas, desaparecieron. Es el caso, por ejemplo, del científico del Segundo Derecha de la *13 Rue del Percebe* que creaba seres o monstruos y «crear» solo podía hacerlo Dios. Por eso, tras el aviso de la censura, antes que rectificarlo, decidió sustituirlo por un sastre que solo confeccionaba trajes. Ya lo afirmaba Manuel Vázquez Montalbán en su *Crónica sentimental de España* cuando decía que *Pulgarcito* se había convertido en la crónica más veraz de la vida española, gracias a las historietas de Escobar, Jorge, Vázquez e Ibañez, entre otros (Guiral, 2004).

Pero los tebeos sobrevivieron a todo: a la censura, a la carestía del papel, a las críticas, a todo porque tenían el poderoso apoyo de sus lectores y de la sociedad en general. Es evidente que la socialización de toda una generación se realizó bajo esos parámetros patriarcales que solo reconocían el prototipo de familia que promulgaba la Iglesia y que infravaloraban el rol de la mujer en la sociedad, fuese cual fuese su condición. Y, si bien es cierto que toda una generación se socializó con esas lecturas, también lo es, que un siglo después aún continúa viva en el imaginario popular. Fue un hito sociológico que retrató lo que era la España del Siglo XX. Es un valioso patrimonio cultural y social y las normas que los legislaron un patrimonio jurídico digno de estudio, como se deduce de la presente y sucinta investigación. Aquí y ahora, es de justicia reivindicar el inmenso valor de esos tebeos y, sobretodo, de sus entrañables personajes que constante o momentáneamente se rebelan contra el sistema establecido, denunciando, desde la ironía, la escasez de alimentos, el estraperlo, la explotación laboral, los anhelos de mejora en el estatus social, la doble moralidad, los tipos de familia no prototípicas o los abusos. Es decir, todo aquello que desde las instituciones franquista y eclesiásticas negaban que existiese.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrero, M. et al. (2017). *Yo quiero un tebeo: Homenaje a una publicación centenaria 1917-2017*. Barcelona: ACT ediciones y Diminuta Editorial.
- Barrero, M et al. (2016). *TEBEOS. Las Revistas Juveniles: Memoria de la historieta 2*. Sevilla: ACyT ediciones.

- Cuadrado, J. (2001). *Atlas español de la cultura popular. De la historieta y su uso (1873-2000)*, 2 volúmenes. Madrid: Ediciones Sinsentido y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fernández, I. (2017). *La legislación sobre la historieta en España*. Sevilla: ACyT Ediciones.
- Guiral, A. (2004). *Cuando los cómics se llamaban tebeos: La Escuela Bruguera (1945-1963)*. Barcelona: RBA El Jueves.
- Guiral, A. (2007). *Los tebeos de nuestra infancia: La Escuela Bruguera (1964-1986)*. Barcelona: RBA El Jueves.
- Guiral, A. (2010). *By Vázquez: 80 años del nacimiento de un mito*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Moix, T. (2007). *Historia social del cómic*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Sanchís, V. (2010). *Tebeos mutilados: la censura franquista contra Editorial Bruguera*. Barcelona: Editorial Bruguera.

# PROPUESTAS DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARES APLICADAS A LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL SORIANO, A LA LENGUA Y LITERATURAS ESPAÑOLAS Y A LA LENGUA INGLESA

---

ANA I. LOZANO SOBRINO

*Universidad de Valladolid*

ELENA JIMÉNEZ GARCÍA

*GIR Escena, Cultura y Medio Ambiente (SKENÉ)-Universidad de Valladolid*

MARÍA PASCUAL CABRERIZO

*Universidad de Valladolid*

## 1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la resolución por la que se adoptaba la denominada Agenda 2030, «un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad» (ONU, 2015) que, durante ya casi una década, se ha venido implementando de distintas maneras desde instituciones, organizaciones y empresas. En el ámbito de la educación, en particular, los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante, ODS) marcados por la Agenda 2030 tienen una relevancia doble: por un lado, la educación de calidad es un objetivo integral de la Agenda (el número 4, concretamente) y tiene sus propias metas; por otro, la educación es un instrumento para la consecución de los otros dieciséis ODS, tal y como reflejan los documentos recogidos en la *Colección de buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible* del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, o la guía *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje de la UNESCO*. Así pues, es fundamental que desde las facultades de Educación se dote a los futuros docentes de herramientas con las que aspirar a esa educación de calidad y con las que avanzar en el logro del conjunto de los ODS.

El presente trabajo se enmarca en una prueba de concepto (*proof of concept*), seleccionada por la Fundación General de la Universidad de Valladolid en convocatoria pública, cuya finalidad es potenciar la cultura, el pensamiento innovador y el desarrollo tecnológico mediante la realización de pruebas o actuaciones encaminadas a la valorización, validación y/o explotación de una tecnología o *know-how*. Este proyecto se orienta, en general, al ODS 4 Educación de Calidad y, al estar centrado en la ciudad de Soria, también a la meta 4 del ODS 11<sup>1</sup>: «Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo», pues estamos de acuerdo con García-Ceballos *et al.* (2021) en que «la educación patrimonial es el medio más eficaz para que la ciudadanía global desarrolle un sentido de cuidado, conservación, transmisión y responsabilidad con la herencia recibida» (p. 89). Se trata de un tema que suele abordarse desde el área de las ciencias sociales, pero que también puede enfocarse desde una perspectiva holística, apoyándose en otras disciplinas, como expondremos en la presentación de nuestras propuestas didácticas. Tal es el caso de la lengua y la literatura, que, como ya indicaba Jiménez García (2017, p. 335), conservarlas significa «conservar la historia, las costumbres, las tradiciones y todos aquellos aspectos culturales de una sociedad y desde todos sus ámbitos». Y no solo

---

<sup>1</sup> Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

conservarlas. Previamente, se trabaja en la recuperación, en la recopilación de manifestaciones orales o escritas que contribuyan a la comprensión y a determinar su conservación y transferencia.

El uso de diferentes géneros literarios favorece la apertura de recursos al niño. Por ejemplo, utilizar el juego dramático resulta muy enriquecedor, ya que la expresión lingüística se relaciona con otras áreas como la expresión plástica o la expresión corporal, generando un recurso que forma parte del patrimonio cultural inmaterial que inculca, según Jiménez, Gómez y Francisco (2019, p. 306) «un sentimiento de identidad y contribuyendo a su conservación desde el respeto cultural y de la creatividad humana». Y hablamos de juego dramático, no de teatro. Ambos términos se utilizan, a veces, como sinónimos, pero hay que tener en cuenta que el teatro implica un producto final, una alfabetización y cultura teatral, crítica y reflexiva (hacer y ver teatro); y sin embargo en este caso y en el contexto del primer curso de Educación primaria hablamos de dramatización «para dar forma teatral a algo que en principio no la tiene, así se habla de dramatizar un cuento, un poema o una canción». (Motos, 2009, p. 5)

La transferencia a la sociedad incluye además las relaciones intergeneracionales, porque se establecen lazos de unión entre niños y mayores, se desmitifican estereotipos negativos sobre la vejez por parte de niños y se adquiere una visión crítica y sensible hacia esta etapa de la vida. De esta manera se favorece el desarrollo de la empatía y la formación integral del niño como ser social. (Jiménez García, 2023).

Por último, el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) por el que apostamos en el proyecto mejora la adquisición del inglés como lengua extranjera, pero también contribuye a la consecución de objetivos pedagógicos más amplios, ya que «no solo promueve la competencia lingüística, sino que también sirve para estimular la flexibilidad cognitiva» (Saura Nicolás, 2018, p. 522).

## 2. OBJETIVOS

El proyecto que aquí presentamos persigue dos objetivos principales: contribuir a la consecución de una educación de calidad (ODS 4), a partir del desarrollo e implementación en el aula de la meta 11.4 de los ODS, y difundir el patrimonio natural y cultural de Soria a través de actividades interdisciplinarias que ponen en juego elementos lingüísticos y literarios y que pueden realizarse tanto dentro del aula como fuera, de manera guiada, en familia o con cierta autonomía por parte del alumnado.

Para ello, hemos establecido una serie de objetivos subsidiarios:

- Favorecer el enfoque CLIL con la disponibilidad también en inglés de las actividades propuestas en español.
- Crear recursos didácticos basados en el aprendizaje activo y cooperativo, la gamificación y la virtualización para fomentar la concienciación y el conocimiento de los ODS, con especial énfasis en el ODS 11 meta 4.
- Poner a disposición de docentes, docentes en formación y familias esos recursos.
- Fomentar el uso responsable de la tecnología en general, y la inteligencia artificial (IA) en particular, en la creación y la utilización de recursos didácticos.

### 3. METODOLOGÍA

La ejecución del proyecto requiere una metodología combinada. En la primera fase nos servimos de una investigación aplicada para utilizar conocimientos previos y nuevos, adquiridos mediante la investigación documental y la revisión bibliográfica, en el diseño y la creación de las propuestas didácticas. En la segunda fase, todavía pendiente de ejecución, pasaremos a la investigación de campo para recoger datos sobre los resultados de las propuestas didácticas directamente de informantes que hayan participado en la prueba piloto.

Así pues, en la fase de investigación aplicada, establecemos el siguiente flujo de trabajo:

1. Selección del público objetivo: nos decantamos por el primer curso de Educación Primaria por varios motivos, a saber:
  - Los niños de 6-7 años suelen ser curiosos y tener una mentalidad abierta para la exploración de nuevos conceptos y el uso de distintas metodologías. Además, pertenecen a una generación familiarizada con el uso de dispositivos y recursos digitales desde incluso antes de la escolarización, lo que facilita la implementación de actividades interactivas que incorporen la tecnología.
  - A esa edad están en pleno desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, por lo que es un buen momento para introducir actividades que promuevan el uso de la lengua propia y de una lengua extranjera.
  - En esta etapa, responden positivamente a actividades prácticas y dinámicas, como juegos, canciones e historias, por lo que un proyecto que combine elementos visuales, auditivos y kinestésicos en un formato interactivo puede ser particularmente efectivo para su aprendizaje.
  - Aunque todavía son jóvenes para comprender la magnitud y el alcance de lo que persiguen los ODS, introducir los relacionados con el patrimonio cultural y natural puede ayudar a desarrollar desde la infancia un sentido de respeto y aprecio por el entorno y las diferentes culturas.
  - El proyecto nació con la intención de abarcar distintas etapas educativas, por lo que tiene sentido comenzar por el primer curso de Primaria para ir subiendo de nivel en el futuro.
2. Selección de temas para desarrollar en las actividades: en relación con la meta 4 del ODS 11 y teniendo en mente el objetivo de difundir el patrimonio natural y cultural soriano, decidimos introducir temas como la arqueología, la historia, los ecosistemas, las leyendas y la ecología.
3. Creación de un cuento digital interactivo que actúa como hilo conductor entre actividades, facilitando un aprendizaje significativo al transformar la forma en que los estudiantes se relacionan con el contenido y mejorando habilidades como la memoria, la reflexión y la conexión al compartir historias. El uso de cuentos o narraciones (*storytelling*) en la educación promueve la introducción de anécdotas, leyendas, ilustraciones e historias sobre personajes y eventos, por lo que ayuda a asimilar más fácilmente los contenidos tratados y facilita la comprensión de conceptos. Además, mejora otras competencias, como la fluidez, la pronunciación, la gramática y el vocabulario de los niños (Nair y Yunus, 2022) por lo que también sirve a nuestro objetivo de promover el aprendizaje de la lengua inglesa a través de un enfoque CLIL. En particular, el cuento está protagonizado por un niño de la edad de los lectores (para favorecer una identificación que les permita sumergirse más en la fantasía), que, con una cápsula de viaje descubierta fortuitamente, viaja en el espacio y en el tiempo a puntos que sirven

como puerta de acceso al tema que se tratará en las propuestas didácticas. Para avanzar por la historia, el lector deberá resolver adivinanzas y completar ejercicios de vocabulario y comprensión. En la cápsula, un ordenador ofrece al protagonista información sobre los lugares y épocas visitados, de manera que el cuento combina realidad y ficción.

4. Planificación de actividades para realizarse tal cual con los recursos puestos a disposición y de actividades para realizar en el aula, en salidas o en casa, con indicaciones para profesores y padres y posibilidad de interacción entre los distintos integrantes del colectivo educativo.
5. Creación de recursos analógicos (propuestas) y virtuales, sirviéndose de la IA y otras ventajas del entorno digital.
6. Traducción y transcreación del cuento y los demás recursos para que estén disponibles también en inglés.
7. Creación de un sitio web que actúa como repositorio de todos los recursos.

Tras la implementación completa del proyecto llevaremos a cabo una investigación de campo para evaluar los recursos creados, principalmente, su utilidad y aceptación. Esta investigación requerirá el uso de tres instrumentos: la encuesta, las fichas de observación y la entrevista con grupo focal.

La encuesta estará disponible en la propia página web del proyecto para que todos los usuarios que lo deseen puedan responder. Se tratará de una encuesta sencilla con la que pretendemos recabar información sobre la percepción y grado de satisfacción de los usuarios del repositorio.

El objetivo de las fichas de observación será anotar, durante el desarrollo de las propuestas supervisadas, datos sobre la atención y la actitud de los estudiantes, así como detectar posibles puntos de implementación difícil para identificar áreas de mejora de estas actividades.

Finalmente, se plantearán entrevistas con grupos focales de los distintos colectivos objetivo del proyecto, esto es, niños, padres, profesores en formación y profesores en activo, con el fin de recoger su opinión global de las propuestas y actividades planteadas de una manera menos encorsetada que con la encuesta web para poder profundizar en la evaluación del proyecto.

## 4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Dado que los niños adquieren mejor las lenguas cuando están expuestos a una utilización natural y tienen la oportunidad de hacer uso real de ellas que cuando la exposición se limita a una asignatura aislada (Ellison, 2018), la disponibilidad en inglés de todos los recursos derivados del proyecto brinda a docentes y discentes la oportunidad de enseñar/aprender inglés vinculándolo con una serie de contenidos relevantes en un marco interdisciplinar que permite además usar distintos tipos de lenguaje. Así pues, el proyecto no cuenta con una propuesta didáctica enfocada a objetivos y competencias propias del currículo de la materia lengua inglesa, sino que hace un uso instrumental del inglés para cumplir y desarrollar los objetivos y competencias de las áreas de ciencias sociales y naturales trabajados en las propuestas didácticas. Como muestra, presentamos a continuación algunas propuestas centradas en las áreas de conocimiento de las ciencias sociales y la lengua y la literatura.

### 4.1. PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

En primero de Primaria y en el área de ciencias sociales, uno de los aspectos más relevantes es ayudar al niño a descubrir los elementos que lo rodean y con los que debe interactuar cada día y conocer como el ser humano se relaciona con su entorno social.

Por ello, la propuesta didáctica que presentamos tiene que ver con el patrimonio cultural de la ciudad de Soria a partir de una actividad guiada que incluye una visita a los restos arqueológicos hallados en el Cerro del Castillo y a continuación un taller en el Museo Numantino para conocer los restos materiales: herramientas, utensilios, adornos y cualquier otro objeto que haya sido elaborado o alterado por personas en el pasado. Así, al visualizar y analizar estos objetos manualmente, los niños entenderán mejor la tecnología, el arte y las prácticas cotidianas la sociedad que habitaba en Soria en la Antigüedad.

Como objetivos didácticos de la propuesta, planteamos los siguientes:

1. Introducir a los estudiantes en la historia local y la arqueología poniendo en valor el patrimonio cultural local.
2. Fomentar la curiosidad y el interés por el patrimonio cultural de nuestro entorno.
3. Desarrollar habilidades básicas de observación y descripción.

Para logara estos objetivos, se proponen los siguientes contenidos:

- Historia simplificada del Cerro del Castillo como origen de la ciudad de Soria.
- Descripción básica de los hallazgos arqueológicos que podremos visualizar *in situ*.
- Importancia del Museo Numantino como espacio para investigar, catalogar, valorar y dar a conocer la riqueza cultural e histórica de nuestra ciudad.
- Explicar la secuencia de actividades que vamos a desarrollar de forma sencilla.

La secuenciación de las actividades sería como sigue:

1. Introducción en el aula: comenzaremos con el visionado del cuento ilustrado sobre el Cerro del Castillo para, a continuación, generar actividades de preguntas y respuestas.
2. Recorrido guiado por el Yacimiento del Cerro del Castillo: explicaciones sencillas de los restos hallados y actividad de dibujo individual de algún utensilio, herramienta o adorno encontrado.
3. Visita posterior al Museo Numantino de Soria: recorrido guiado con enfoque en objetos llamativos relacionados con el momento histórico en el que se sitúan los restos del Cerro del Castillo. Adicionalmente, se podría organizar un taller de cerámica o manualidades relacionadas con la arqueología.
4. Conclusión en el aula: presentación de los dibujos y las manualidades para terminar con una reflexión grupal sobre la experiencia.

Finalmente, es imprescindible para conocer grado de aprendizaje realizar una evaluación, que, en este caso, además de pequeñas evaluaciones para valorar la participación en las actividades y la calidad de los dibujos y manualidades, se llevaría a cabo proponiendo a los alumnos presentar una historia vinculada a lo que se ha visto en la visita al cerro del Castillo y al museo numantino, que se evaluaría con la siguiente rúbrica:

- Criterios:
  - Coherencia de la narrativa: la historia tiene un inicio, desarrollo y desenlace claros.
  - Creatividad: la historia es original y utiliza elementos creativos para captar la atención.
  - Conexión con el contenido: la historia está bien integrada con los conceptos educativos.
  - Participación estudiantil: los estudiantes participaron activamente y colaboraron entre sí.

- Reflexión y comprensión: los estudiantes demostraron una comprensión profunda y reflexionaron sobre lo aprendido.
- Niveles de Evaluación:
- Excelente: Cumple con todos los criterios de manera sobresaliente.
  - Bueno: Cumple con la mayoría de los criterios de manera adecuada.
  - Satisfactorio: Cumple con algunos criterios, pero necesita mejoras.
  - Insuficiente: No cumple con los criterios de manera significativa.

#### 4.2. PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Desde la perspectiva lingüístico-literaria, los objetivos complementan a los ya mencionados en la propuesta dirigida al área de ciencias sociales, ya que la parte lingüística aborda la herramienta de comunicación y la parte literaria la herramienta lingüística estética. Por tanto, se trata de una propuesta interdisciplinar que, desde esta área, se propone trabajar la expresión y comprensión lectora, la creatividad lingüística y literaria y el juego como recurso principal.

Comenzaremos con la lectura de una leyenda breve generada sobre el Mirón y San Saturio, cuya mágica historia tiene lugar entre los dos cerros en los que nace la ciudad de Soria. Sus personajes, Satur y Mironia, enseñan valores que ayudarán a los pequeños lectores en su desarrollo como personas.

También aprenderán una canción generada con IA sobre el paisaje del Duero soriano. Sobre esta canción realizaremos una actividad de sustitución de algunas palabras y modificación del mensaje.

Conocer el entorno en el que se desarrolla la acción de la leyenda como de la canción, facilitará su comprensión y se fomentará la creatividad lingüística y literaria, de manera que se desarrollen las habilidades comunicativas de una manera efectiva. Se realizará una ruta literaria para conocer los parajes más relevantes de la ciudad relacionados con la historia y con la canción y e compararán los espacios reales y ficticios.

Posteriormente, ya en el aula, se utiliza un guion dramático generado con ChatGPT y adaptado al nivel lingüístico del niño, de manera que se realicen juegos que favorezcan la comprensión de la historia, se recuerden espacios y personajes, etc. y se genere un debate en torno a si les ha gustado más el lugar fantástico o el lugar real, de manera que puedan argumentar sus razones de manera personal y creativa.

Otra propuesta cuya puesta en práctica dependerá del contexto social en el que se desarrollen las demás, es una actividad intergeneracional en la que los niños puedan narrar la historia, cantar la canción y realizar una pequeña representación dramática en el contexto de una residencia de ancianos. De esta manera, se contribuye a trabajar la memoria de los más mayores y a concienciar a los más pequeños de la importancia del cuidado de la salud mental, etc.

## 5. CONCLUSIONES

El proyecto está todavía en fase de creación, pero esperamos ir completando la web con actividades en los próximos meses, ponerlas en práctica y crear un foro de profesores y padres en el que se reflejen los resultados obtenidos.

Consideramos que trabajar en el aula con propuestas didácticas vinculadas a nuestro entorno más cercano y desde distintas áreas de conocimiento, contribuye a la conservación y difusión del patrimonio cultural de la provincia soriana, además de favorecer un aprendizaje significativo y de forma

participativa. Máxime cuando se complementa ese trabajo en el aula con la implicación de las familias y cierta dedicación del alumnado fuera del colegio.

El fomento del uso responsable de la tecnología en general, y de la IA en particular acerca a los distintos colectivos implicados a una realidad que se impone en nuestras aulas. Utilizar la IA de manera responsable en la Educación Primaria no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para un futuro donde la tecnología jugará un papel central.

Con nuestras propuestas didácticas y la ayuda de la IA se puede hacer el patrimonio de la ciudad más accesible y atractivo para los estudiantes, mediante aplicaciones interactivas y realidad aumentada. Esto permite personalizar el aprendizaje según las necesidades de cada alumno, creando recorridos virtuales adaptados a sus intereses. Pero debemos tener en cuenta que es crucial enseñar un uso ético de la IA, asegurando la privacidad y seguridad de los datos.

Por otro lado, desde un punto de vista más analógico, el estudio de hallazgos próximos aumenta la conciencia cultural y el aprecio por la historia local, fomentando un sentido de pertenencia.

Como continuidad de esta línea de investigación, nuestra idea a futuro es plantear nuevas propuestas dirigidas a otros cursos y etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria). De hecho, se prevé que compartir recursos y propuestas didácticas con otros docentes y padres a través de la página web constituye un beneficio para los distintos colectivos implicados en la educación de nuestros niños y jóvenes y puede ser muy enriquecedor extender estas experiencias por las distintas etapas educativas, con las pertinentes adaptaciones.

Como colofón a la investigación en estas áreas, consideramos que es fundamental analizar los resultados obtenidos para establecer propuestas de mejora. Esto puede incluir la revisión de métodos de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías educativas y la adaptación de los contenidos a las necesidades específicas de los estudiantes.

Implementar estas propuestas didácticas y realizar un análisis continuo de los resultados no solo nos llevará a mejorar la calidad educativa, sino que también asegurará que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y competencias clave en cada área y fundamentales para su formación integral como ciudadanos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ellison, M. (2018). CLIL in the primary school context. En Garton, S. y Copland, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Routledge, pp. 247-268.
- García-Ceballos, S., Aso, B., Navarro-Neri, I. y Rivero, P. (2021). La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.3) (2021), 87-109. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91437>
- Jiménez García, E. (2017). La conservación del patrimonio lingüístico: perspectiva didáctica del vocabulario. En De la Fuente, R. y Munilla, C. (coord.) *Patrimonio y creatividad. Miradas educativas*. Verdelis. pp. 335-346.
- Jiménez García, E. (2023). Aproximaciones didácticas del alzheimer y el teatro: Propuestas educativas intergeneracionales e interdisciplinares. En De la Fuente, R. García, B. y Jiménez, E. (eds.) *Visiones de la enfermedad. Estudios interdisciplinares*. Peter Lang. pp. 105-117.
- Jiménez García, E., Francisco Carrera, F. J. y Gómez Redondo, S. (2019), Del cómic al teatro. Propuestas didácticas interdisciplinares. En De la Fuente, R., Munilla, C. y García-Medall, J. (eds.) *Patrimonio, creatividad y teatro. Territorios comunes*. Verdelis. Pp. 305-313.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 29, 1-35. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5\\_APY\\_REE\\_2.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf)

- Nair, V. y Yunus, M. (2022). Using Digital Storytelling to Improve Pupils' Speaking Skills in the Age of COVID 19. *Sustainability*, 14(15), 9215. <https://doi.org/10.3390/su14159215>
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/70/L.1)] 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Saura Nicolás, A. (2018). CLIL: Una exitosa propuesta metodológica para fomentar el bilingüismo. *Publicaciones didácticas*, 100, 515-529. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851462.pdf>

En tanto expresiones liminales, las intervenciones y performances urbanas constituyen «gestos simbólicos que ponen en la esfera pública deseos colectivos y construyen de diversas maneras su politicidad» (Diéguez, 2007, p. 11). En este sentido, no solo establecen múltiples vínculos con las coyunturas políticas y sociales, sino que contribuyen a revalorizar el patrimonio urbano, desafiando las concepciones tradicionales de un arte elitista y exclusivista.

Nos proponemos aludir a *Proyecto Filoctetes*, una intervención performática de Emilio García Wehbi realizada en el espacio público de distintas ciudades. Nos centraremos en las resonancias que adquirió su versión porteña a partir de sus rasgos distintivos: la ciudad como instrumento de exploración crítica de la experiencia, la acción directa e interpelante, el desmontaje de valores culturales hegemónicos, el cuerpo como territorio político sobre el que se ejercen las relaciones de poder.

### 1. ENTRE EL ARTE Y LA VIDA REAL

En *Estética de lo performativo* Erika Fischer Lichte (2011) propone diferentes aproximaciones teóricas a la *performance* considerando algunos acontecimientos artísticos fundacionales desde la década del sesenta hasta la actualidad teniendo en cuenta a quienes considera sus artistas precursores: Georg Fuchs, Peter Behrens y Max Hermann.<sup>1</sup> Una de las cualidades que la autora considera más representativa de esta modalidad creativa es su multidisciplinariedad:

La difuminación de las fronteras entre las artes, proclamada u observada reiteradamente desde los años sesenta por artistas, estudiosos y filósofos puede ser descripta también como giro performativo. Las artes visuales, la música, la literatura o el teatro tienden, a partir de entonces, a llevarse en y como realizaciones escénicas. (Fischer- Lichte, 2011, p. 45)

Del mismo modo, una serie de dicotomías contribuyen a destacar sus rasgos recurrentes: su participación en el orden de «lo real» y su artificialidad, su condición de acción premeditada que solo adquiere sentido en el presente del hecho artístico, su autorreferencialidad y su falta de autonomía con respecto al sujeto creador. En cuanto al espectador, la *performance* crea una situación que lo ubica en una permanente oscilación entre las normas del arte y las de la vida cotidiana, entre postulados estéticos y éticos. (2011, pp. 25-26).

Otro de sus elementos fundamentales es el cuerpo en su presencia singular y en su materialidad, producto artístico e instancia política al mismo tiempo (Schechner, 2000). Así, mientras Judith Butler (2002) pone el acento en las acciones performativas corporales y en los procesos de corporización, Fischer Lichte y Roselt (2008, pp. 54) afirman que los actos performativos «son, por sí mismos, actos corporales y, como tales, autorreferenciales, en tanto no expresan una identidad preconcebida, sino que

---

<sup>1</sup> Como forma específica de arte, «arte en vivo» o «arte de acción», la *performance* surgió en los años sesenta en el campo de las artes visuales –aunque también, en menor medida, asociada con el teatro, la poesía y la música– como una experiencia destinada a un número limitado de personas. Su propósito más urgente fue establecer una ruptura con los lazos institucionales y económicos y revalorizar a los artistas que habían sido excluidos de teatros, galerías y espacios oficiales y comerciales de arte, lo cual explica en gran parte su carácter antinstitucional, anticonsumista y antielitista. (Taylor, 2011, p. 8).

generan identidad, y ese es su significado más importante».<sup>2</sup> En el mismo sentido, Barría Jara (2014) percibe, en la emergencia del cuerpo como soporte, materia y acción, la crisis de la idea de simulacro propia de la ficción, lo que no significa, obviamente, que se anule la dimensión metafórica o simbólica.

Pero es la caracterización de la obra como experiencia, como acontecimiento en el que se encuentran involucrados tanto los artistas como los asistentes, uno de los principios que más acabadamente identifica al hecho performático y lo distingue de otras actividades artísticas. El rol activo y participativo del espectador –que puede ser provocado, interpelado física, sensorial y afectivamente o involucrado en la acción – se afirma como otro aspecto distintivo de este modelo artístico.

Por su parte, Hans-Thies Lehmann (2013) vincula a la performance con la teatralidad posdramática teniendo en cuenta varios aspectos. Entre ellos, la disolución de las fronteras entre el teatro y otras prácticas artísticas y su inmediatez de lo real (tiempo, espacio, cuerpo). En este marco, el artista

organiza, ejecuta y exhibe acciones que afectan a su propio cuerpo. Si este se utiliza, no como sujeto de actuación, sino, al mismo tiempo, como objeto, como material signifiante, tal proceder anula entonces la distancia estética tanto para el propio artista como para el público (p. 242).

Como una de las modalidades del teatro posdramático, la performance pone el acento en el proceso de construcción y en el acontecimiento vivencial, que no depende de instancias exteriores –un texto dramático, un personaje, una trama ficcional – ni de espacios preparados especialmente para la representación –una sala teatral – sino únicamente del cuerpo del artista y de la presencia del espectador. Un actor que ya no encarna miméticamente un personaje sino que ofrece su presencia en primera persona sobre la escena. Mientras que el público participa de un ejercicio performativo que se desliza permanentemente en los confines de la ficción y la realidad, de un acto de memoria compartido que lo interpela como testigo, pero también como ciudadano.

En este sentido, y en tanto relato situado en el entramado social y las coyunturas políticas locales la performance se alza contra la concepción del arte como un universo simbólico autónomo. Condensa, por lo tanto, visiones de mundo, valores ideológicos, concepciones y saberes sobre la corporalidad y sobre la manera en que el arte los produce y los organiza, al tiempo que posee la capacidad de revelar las contradicciones culturales y los factores más significativos de la vida social (Turner, 1987).

## 2. LA PERFORMANCE COMO EXPERIENCIA TERRITORIAL

Las performances, las intervenciones y acciones teatrales desplegadas en el ámbito público producen transformaciones creativas que suponen nuevos formatos de uso y disfrute comunitario, un «espacio reinventado», catalizador de nuevas experiencias, conexiones y narrativas urbanas (Kolotuchkina, 2018, p. 4). La potencia política y transgresora de estas acciones se basa justamente en la resignificación del espacio público, que deja de ser un mero soporte para convertirse en un factor prioritario en el acontecimiento artístico. El énfasis depositado en el proceso de construcción desvía la atención desde la idea de la obra como producto acabado hacia el acontecimiento vivencial y participativo. Sus estructuras abiertas e inconclusas favorecen la interacción, por un lado, con el espectador, que las reinterpreta desde su propio recorrido y por otro, con la historia, con las coyunturas políticas y culturales. Desde esta perspectiva la concepción del arte como ámbito a transitar convierte a la ciudad en un instrumento de exploración crítica de la experiencia

---

<sup>2</sup> En su definición de la materialidad, la medialidad, la esteticidad y la semioticidad de la performance, los teóricos alemanes explican que la materialidad específica de una performance se observa en su «particular espacialidad, corporalidad y pronunciada sonoridad». Un espacio entre lo público y lo privado que se teatraliza, en el que el *performer* ejecuta acciones reales, no fingidas, muchas veces efectuadas sobre su propio cuerpo. (Fischer Lichte y Roselt, 2008).

A partir del antecedente de los *happenings*, las performances y las acciones transdisciplinarias desarrolladas en los años sesenta en el Instituto Torcuato Di Tella de Buenos Aires y, luego del lamentable paréntesis que impuso la dictadura militar a la libertad de expresión, las acciones performáticas en Argentina resurgen a mediados de la década del ochenta, desde la recuperación de la democracia. Ya sea en los espectáculos de sala innovadores del denominado «underground», como en los montajes multidisciplinares y experimentales que irrumpen en el espacio público –como los de la Organización Negra – o en las prácticas socioestéticas que promueven el activismo sociopolítico desde el arte. Cada uno de ellos propone una poética singular, un código de legibilidad e intertextualidad con la realidad social e imprime, en consecuencia, un desvío que opera desde la propia subjetividad (Díaz, 2019). Luego de la crisis que estremeció las estructuras políticas e institucionales en el 2001, las performances, acciones o intervenciones que tienen lugar en el ámbito urbano propician una articulación con los movimientos sociales para recuperar el sentido cultural e identitario. Una performance entendida como experiencia de lo real y como acción transformadora, que se relaciona con un territorio específico, un ámbito de resistencia y reconstrucción de la memoria colectiva. En estos casos, los artistas-activistas recurren a la acción directa e interpelante. Y ello con especial énfasis en lo que concierne a las prácticas de activismo artístico que pretenden otorgar visibilidad al reclamo por los derechos humanos mancillados por la dictadura. Diana Taylor (2011) considera a estos eventos como «performances de protesta» –expresión con la que alude especialmente a las marchas de Madres de Plaza de Mayo y los Escraches de H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) –, medios de recreación y transmisión de la memoria traumática y de la noción identitaria (p. 6). Podríamos incluir también en esta modalidad a las performances realizadas en las manifestaciones del Día de la Memoria por el grupo Fin de un Mundo; los recorridos por las baldosas conmemorativas de los desaparecidos distribuidas en algunos barrios de la ciudad, a cargo de la Compañía Funciones Patrióticas y las intervenciones urbanas, instalaciones y señalamientos del colectivo Corda- Doberti, entre otras.

*Proyecto Filoctetes Lemnos en Buenos Aires* (2002),<sup>3</sup> de Emilio García Wehbi,<sup>4</sup> podría definirse también como un acto de protesta, una intervención urbana que se sitúa en el cruce de la instalación, la performance, las artes plásticas y el activismo. Como forma artística, la instalación invita al itinerario, a la trayectoria libre o guiada de los espectadores a partir de la configuración de una zona abierta de intercambio que «denota un lugar de deslizamiento de la práctica arquitectónica, revelando maneras de ver la experiencia del usuario y del espacio como una forma de arte en sí mismo». (Mulet y Cabañero, 2008, p. 2). Se destaca, en este sentido, su imposibilidad de ser trasladada a un sitio diverso al de su propia cartografía, por cuanto el marco deviene parte esencial de la obra de arte (p. 3).

Presentada en Berlín, Viena, Cracovia y Buenos Aires, el evento pone de manifiesto, precisamente, la conflictividad presente en cada una de ellas. La versión argentina cobró una particular trascendencia a la luz de las políticas de privatización y ajuste que, implementadas en la década del noventa, derivaron en una profunda crisis socioeconómica y en un notable incremento de la desocupación.

El 15 de noviembre de 2002, entre las 7 de la mañana y las 4 de la tarde, aparecieron, en puntos estratégicos de la ciudad, veinticinco muñecos hiperrealistas confeccionados en látex, de forma y tamaño humano, en diferentes posiciones: sentados, arrodillados, extendidos en la vereda sobre manchas

---

<sup>3</sup> En la mitología griega Filoctetes, que había partido a la guerra de Troya, fue abandonado por los aqueos en la isla de Lemnos, debido al hedor que se desprendía de la herida de su pie, provocada por la mordedura de una serpiente. En la tragedia sofoclea, el autor retoma al personaje en su vejez, cuando quienes lo habían abandonado regresan a buscarlo para recuperar su arco, heredado de Heracles.

<sup>4</sup> Actor, autor, director, artista multidisciplinario, García Wehbi fue uno de los fundadores, junto con Daniel Veronese, Ana Alvarado y Paula Nátoli, del Periférico de Objetos, grupo paradigmático del *underground* porteño que, en la década del ochenta, formó parte del animado movimiento cultural que celebraba el fin de la dictadura más cruenta de la historia argentina. Su trayectoria se caracterizó por un sentido experimental y rupturista con respecto a los cánones hegemónicos del teatro nacional.

de sangre. Mientras un grupo de artistas- activistas, ocultos a la vista del público, observaba las reacciones de la gente, otro grupo se encargaba de la documentación audiovisual (grabaciones sonoras, filmaciones y fotografías de las reacciones de la gente y de las contingencias y situaciones imprevistas). Ese material fue exhibido unos días después del evento en un encuentro del que participaron especialistas de la sociología, la crítica de arte y el teatro. Pero los muñecos vacíos evocaban otros cuerpos: los de aquellos que fueron expulsados del sistema capitalista en las urbes contemporáneas, los de indigentes y desocupados. En los fundamentos de su proyecto García Wehbi plantea que su objetivo fue interrogar en términos estéticos

el vínculo establecido entre los transeúntes de la ciudad, que la atraviesan para ir de un lado a otro y los que la habitan realmente; los mendigos, los niños de la calle e inmigrantes internos y externos que llegan a ellas con la esperanza de un futuro mejor (Citado en Hipolitti, 2020)

Partiendo, entonces, de una perspectiva sociológica que pretende desenmascarar las desigualdades sociales, esta acción traspasa su marco artístico para invitar a la reflexión crítica sobre los cuerpos invisibilizados y marginados de la sociedad y, por extensión, sobre la necesidad de reafirmar la conciencia social y las actitudes solidarias.

Esta intervención deja entrever una significativa variante con respecto a la noción histórica de performance –vinculada especialmente con su origen y con su antecedente surrealista y dadaísta – entendida como un suceso efímero e irreplicable destinado a un número limitado de personas, imposible de ser registrada por su misma naturaleza no reproducible. Se trata de un acto que debe ser considerado en su singularidad, que se realiza por única vez y que adquiere sentido justamente en el presente de la acción, a partir de su desmaterialización y su desaparición. Según Peggy Phelan (2011) este carácter de acontecimiento efímero abre posibilidades políticas, que se contraponen con la lógica reproductiva del capitalismo: «El performance no se guarda, registra, documenta ni participa de manera alguna en la circulación de las representaciones: una vez que lo hace, se convierte en otra cosa: ya no es performance» (p. 97). Del mismo modo, discrepando de la «lógica del archivo», que solo otorga entidad y valor a lo visible y albergable dentro de un archivo, Rebecca Schneider invita a percibir en la performance «un modo de permanencia diferente», por cuanto el cuerpo mismo deviene una suerte de archivo de la memoria comunitaria (p. 232). En igual sentido, la teórica estadounidense recuerda que lo que se manifiesta en estos casos no es únicamente una presencia sino «las reverberaciones de lo inadvertido, lo perdido, lo reprimido, lo aparentemente olvidado». Desde esta perspectiva «la performance no desaparece aunque sus restos sean inmateriales: el conjunto de actos y significados espectrales que acechan el material en constante interacción colectiva» (p. 233).

En *Proyecto Filoctetes: Lemnos en Buenos Aires*, como dijimos, tanto el registro y la exhibición como la reflexión y el debate acerca de su génesis, producción e impacto comunitario formaron parte constitutiva del hecho artístico. Pero se generó además un doble juego con el archivo por cuanto, veinte años después de su presentación, entre diciembre de 2021 y marzo de 2022, se organizó la Muestra Archivo Filoctetes en el Centro Cultural Kirchner (Buenos Aires) y, en agosto de 2023, en el Museo Universitario del Chopo (Ciudad de México). El archivo reunía el material obtenido en esa ocasión – fotografías, videos y audios, notas periodísticas y testimonios– con la intención de trazar relaciones entre los documentos que registraron la acción y las reflexiones que se desprendieron de ellos.

Por otro lado, ante la supuesta falta de compromiso ideológico con su realidad histórica que se ha atribuido en ocasiones a la performance, es necesario advertir que la intención política, directa o indirecta «ha sido una dimensión esencial de su desarrollo, bajo el signo de la protesta contra el academicismo y contra el conformismo, pero también contra los poderes». (Danan, 2016, p. 19). Aun cuando su dimensión política no se encuentre necesariamente en el nivel semántico de la trama sino también en el plano formal: en la construcción poética, en la elección de las estrategias compositivas y

los valores estilísticos, en la organización de los signos escénicos y en la estructura narrativa. Y es el propio cuerpo del artista y, por extensión, el del espectador –cuerpos atravesados por subjetividades, vivencias y emociones– lo que se constituye en herramienta de indagación social y de recuperación de la memoria colectiva. En el mismo sentido, evocando la concepción foucaultiana, García Wehbi (2015) considera al cuerpo como un «mapa político» sobre el que históricamente se han ejercido las relaciones de poder, con la intención de disciplinarlo. Pero en él se inscribe además la insurrección y la rebeldía ante las condiciones de sometimiento y de domesticación,

Cuando Fischer Lichte y Roselt advierten, en el mismo sentido, que las performances tienden a reducir su semioticidad codificada, en tanto los actos (reales) que llevan a cabo los performers «no significan otra cosa que aquello que realizan», destaca asimismo que esta reducción implica la posibilidad de aumentar su capacidad polisémica: «Ya que los objetos y acciones significan lo que son, o en su defecto lo que realizan, tienen la capacidad de apenas oponer resistencia a la semioticidad» (Fischer- Lichte y Roselt, 2008, p. 121). Ahora bien, alejados de la narración tradicional, estos sentidos múltiples se asocian más bien con las formas posdramáticas y su proceso de desintegración del drama, con la crisis de la estructura dramática aristotélica y con el relato fragmentado y abierto.

**IMAGEN 1.** Proyecto Filoctetes: Lemnos en Buenos Aires (2002).



Fuente: Emilio García Wehbi Home. <http://emiliogarciawehbi.com.ar>

**IMAGEN 2.** *Archivo Filoctetes*. Centro Cultural Kirchner (2022).



Fuente: fotografía personal.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

Como queda expuesto, la performance articula la hibridez, la transdisciplinariedad y la liminalidad propias de la performance con la experiencia inmediata y directa de lo real, creada conjuntamente entre artistas y público participante. En tanto se trata de una forma artística transnacional y al mismo tiempo ligada a un sitio concreto, su análisis requiere tomar en consideración los marcos sociales, sus dinamismos simbólicos y las subjetividades imbricadas en las cartografías

En este sentido, en la intervención performática a la que hicimos referencia pueden reconocerse algunos de los principios característicos de una performance (Danan, 2016, p. 21) modulados y resignificados a la luz de las coyunturas históricas y culturales de su contexto de producción: la puesta en juego del propio artista, la no separación entre arte y vida, la importancia fundamental del cuerpo –el de los performers y, en este caso, también el de los muñecos– y del acontecimiento compartido, la protesta y la contestación al poder político, el reconocimiento del poder catártico y reparador del arte.

El cuestionamiento de las convenciones del teatro canónico y de las divisiones estancas entre géneros y códigos compositivos que ha signado la trayectoria de García Wehbi, permite comprender su concepción de la performance como un acto de transgresión y provocación, en el que pueden encontrarse resonancias de problemáticas sociopolíticas vigentes. En este sentido, y desafiando la idea de la creación artística como plasmación de un universo ficcional, el director plantea la concepción del arte como vivencia real, pero también como instrumento de producción de discursos críticos y conciencia social.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barría Jara, M. (2014). *¿Qué relata una performance? Límites y tensiones entre cuerpo, video, performance*. En *Intermitencias: Ensayo sobre performance, teatro y visualidad* (pp. 19-33). Editorial Universitaria.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- Danan, J. (2016). *Entre teatro y performance. La cuestión del texto*. Artes del Sur.

- Díaz, S. (2019). El cuerpo del actor como hecho político en la escena de la posdictadura argentina. En *La passione e il metodo: Studiare teatro. 48 allievi per Marco De Marinis* (pp. 85-94). Akropolis Libri.
- Diéguez Caballero, I. (2007). *Escenarios liminales*. Buenos Aires: Atuel.
- Fischer-Lichte, E. y Roselt, J. (2008). La atracción del instante. Puesta en escena, performance, performativo y performatividad como conceptos de la ciencia teatral. *Apuntes*, (130), 115- 125.  
<https://doi.org/10.7764/apuntesdeteatro.130.56807.2008>
- Fischer- Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- García Wehbi, E. (2015, 1 de febrero). Escrito en el cuerpo. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-10363-2015-02-01.htm>
- Hipolitti, F. (2020, 18 de mayo). *Proyecto Filóctetes: una intervención urbana de Emilio García Wehbi*. Recuperado el 21 de agosto de 2024 de <http://www.ramona.org.ar/node/69859>
- Kolotuchkina, O. (2018). Creatividad y la identidad cultural urbana. Experiencias destacadas en las ciudades contemporáneas. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 5(1) pp. 1-8. <https://doi.org/10.37467/GKA-REVVISUAL.V5.1524>
- Lehmann, H.- T. (2013). *Teatro posdramático*. Paso de Gato.
- Mulet, T. S. y Segura Cabañero, J (2008). «Instalaciones: Intervenciones arquitectónicas urbanas e institucionales». Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/19592/1/Instalaciones%2C%20intervenciones%20arquitect%3%B3nicas%2C%20urbanas>
- Phelan, P. (2011). «Ontología del performance: representación sin reproducción». En D. Taylor- Marcela Fuentes (eds.), *Estudios avanzados de performance* (pp.- 92-121). Fondo de Cultura Económica.
- Schechner, R. (2000) *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.
- Schneider, R. (2011). El performance permanece». En D. Taylor, M- Fuentes (Comps.), *Estudios avanzados de performance* (pp. 215- 240). Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, D. (2011). «Introducción. Performance, teoría y práctica». En D. Taylor y M. Fuentes (eds.) *Estudios avanzados de performance* (pp. 7-30). Fondo de Cultura Económica.
- Turner, V. (1987). *Anthropology of Performance*. PAJ Publications.

# PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: LA INCORPORACIÓN DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA EN EL ÁMBITO DE LA ARQUITECTURA

---

PABLO ALTABA TENA

Universitat Jaume I

JUAN A. GARCÍA-ESPARZA

Universitat Jaume I

## 1. INTRODUCCIÓN

“La humanidad ha inventado tres grandes formas de comunicación: el idioma, la música y los mapas”. Esta afirmación, atribuida a Norman Thrower, destacado geógrafo e historiador de la cartografía, subraya la relevancia de los mapas como un medio fundamental para transmitir información. En este contexto, los Sistemas de Información Geográfica (SIG) juegan un papel clave. Estas plataformas informáticas están diseñadas para integrar, almacenar, modificar, analizar, compartir y visualizar datos geográficos, lo que permite a los usuarios realizar consultas interactivas, analizar información espacial y modificar datos. A diferencia de programas gráficos como AutoCAD, centrados en la representación visual, los SIG añaden una dimensión analítica al asociar estas representaciones a bases de datos, ampliando significativamente sus capacidades.

Si bien los SIG pueden parecer inicialmente vinculados exclusivamente a la cartografía o la geografía, sus aplicaciones van mucho más allá. Ofrecen valiosas herramientas para la organización de datos y la representación gráfica, útiles en áreas como los estudios urbanos, la arquitectura y la tecnología. Para los profesionales y estudiantes que se inician en el uso de estos sistemas, es fundamental adquirir conocimientos básicos de cartografía, entender cómo los SIG facilitan proyectos territoriales a diversas escalas, gestionar información geográfica de distintas fuentes y desarrollar habilidades prácticas para trabajar con bases de datos catastrales (Korucu, 2012). Todo ello contribuye a categorizar y analizar dinámicamente el entorno construido.

La catalogación (Querol, 2010), un aspecto clave en la cartografía, también tiene una relevancia crucial en el campo de la arquitectura, especialmente en relación con el patrimonio. Catalogar paisajes y elementos culturales es una herramienta indispensable para comprender y gestionar el entorno. Este proceso, con raíces en el Real Decreto de 1900 que impulsó la catalogación de las riquezas históricas en España, permite identificar los elementos que configuran un territorio y evaluar su significado cultural y ambiental. A pesar de los avances en las técnicas de catalogación, sigue siendo un desafío determinar cuánto conocemos realmente sobre nuestro entorno. Esto refuerza la necesidad de un enfoque sistemático para su documentación y preservación. Catalogar no solo organiza el conocimiento sobre el paisaje, sino que también ofrece directrices y prioridades para su gestión y conservación.

En este marco, la educación y el patrimonio se presentan como pilares fundamentales dentro de las políticas culturales. Solo mediante la apropiación de los valores culturales por parte de la ciudadanía se puede garantizar un futuro sostenible para la gestión del patrimonio. Las administraciones públicas y las instituciones encargadas de la protección del patrimonio cultural desarrollan programas educativos y actividades orientadas a sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales. Además, la inclusión de contenidos relacionados con el patrimonio en los planes de estudio refleja el compromiso de educadores y gestores culturales por promover una educación patrimonial que sea efectiva y transformadora (IPCE, 2015).

En este sentido, las iniciativas educativas que integran los SIG en los planes de estudio son una respuesta eficaz a los retos académicos actuales (Konstantakatos y Galani, 2023). Estas herramientas tecnológicas permiten a los estudiantes trabajar con datos espaciales reales, diseñar visualizaciones y desarrollar métodos de análisis e interpretación, promoviendo un enfoque activo y flexible que estimula el pensamiento crítico en un contexto espacial. Este tipo de educación no solo responde a las inquietudes de los estudiantes, sino que facilita una comprensión compartida de problemas complejos entre las distintas partes interesadas. Sin embargo, a pesar de sus múltiples ventajas, los SIG siguen siendo un tema secundario en muchos planes de estudio universitarios en España, especialmente en áreas como el patrimonio arquitectónico o la sostenibilidad, donde su integración es aún limitada.

Los planes de estudios de arquitectura (Santos *et al.*, 2021; Asad *et al.*, 2022), por ejemplo, suelen enfocarse principalmente en la construcción, lo que puede generar dificultades para que los arquitectos adopten herramientas digitales de análisis espacial. La falta de competencias en planificación y análisis territorial es un obstáculo significativo en este sentido. Para superar esta barrera, es crucial implementar estrategias pedagógicas innovadoras que amplíen el horizonte profesional de los estudiantes. Integrar los SIG en los cursos de arquitectura y vincularlos a la planificación urbana y regional puede ser una solución efectiva. Este enfoque involucra a los estudiantes de manera activa, alejándolos de un papel pasivo y sumergiéndolos en la exploración directa de la arquitectura y el patrimonio.

Las metodologías interactivas, apoyadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Pérez-del Hoyo *et al.*, 2020), son esenciales para ir más allá de la simple transmisión de conocimientos históricos o arquitectónicos. El objetivo es fomentar un compromiso intelectual profundo con el patrimonio, promoviendo una apreciación de la identidad cultural y el valor de los contextos patrimoniales. De esta manera, se busca no solo proporcionar información, sino también desarrollar una conexión personal con el patrimonio, lo que fortalece el sentido de pertenencia y el aprecio por la riqueza cultural y arquitectónica de una comunidad o sociedad.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. TRABAJOS PREVIOS

El trabajo previo que dio lugar al desarrollo de esta metodología docente se centró en el análisis de la arquitectura vinculada tanto al paisaje como a los centros históricos de varios municipios de la provincia de Castellón, añadiendo el enfoque de los SIG. En este proceso, se exploraron diversas metodologías para evaluar la arquitectura (García-Esparza, 2011, 2014; García-Esparza *et al.*, 2018), los paisajes (García-Esparza, 2018), la sociedad (Altaba y García-Esparza, 2018), la regulación de manifestaciones heterogéneas (García-Esparza, 2019) y los resultados de una catalogación exhaustiva (García-Esparza y Altaba, 2020; Altaba y García-Esparza, 2022).

### 2.2. ESTRUCTURA DEL CURSO

El curso está diseñado con el objetivo de fomentar una metodología participativa que involucre tanto a los estudiantes como al entorno que van a analizar. A través de un enfoque de aprendizaje progresivo, se combinan sesiones teóricas, prácticas y salidas de campo, permitiendo una inmersión gradual y efectiva en los temas abordados. La estructura del curso se organiza en dos bloques principales: teoría y práctica, cada uno enfocado en aspectos específicos de la rehabilitación energética y la planificación territorial sostenible.

En la parte teórica, los estudiantes reciben una introducción a la rehabilitación energética en edificaciones, donde se les familiariza con la normativa vigente y las consideraciones técnicas

necesarias para mejorar la eficiencia energética en edificios patrimoniales. Se aborda el ahorro energético a través de la envolvente térmica de los edificios existentes, y se discute la selección de sistemas constructivos adecuados tanto para edificios industrializados como para aquellos de carácter vernáculo. A su vez, se analizan el entorno patrimonial y la planificación territorial sostenible, lo que incluye el estudio del paisaje y la vivienda. La teoría también incorpora un análisis económico sobre la eficiencia energética en edificación, que se complementa con un caso práctico para facilitar la comprensión. Finalmente, se reflexiona sobre la sostenibilidad en la rehabilitación energética de edificios y se realizan salidas de campo para observar y analizar estos conceptos en entornos reales.

El bloque práctico está diseñado para que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos adquiridos mediante el uso de herramientas tecnológicas innovadoras, como los SIG. La primera sesión práctica introduce a los alumnos en el manejo de la cartografía y las capas vectoriales, que son fundamentales para el uso de los SIG. Además de una presentación inicial del curso y sus objetivos, se explica el origen y la importancia de los SIG en la actualidad, así como el software que se utilizará a lo largo de la asignatura. Las capas vectoriales, por su simplicidad, son ideales para que los estudiantes den sus primeros pasos en el aprendizaje de la cartografía digital.

En la segunda sesión, se amplía el contenido trabajado en la clase anterior al introducir las capas ráster y las composiciones cartográficas. Los estudiantes aplican estas nuevas herramientas para crear su primer mapa o composición, lo que les permite ver los primeros resultados tangibles de su trabajo. A medida que avanzan, se introducen conceptos más complejos, como el catastro y la catalogación en la tercera clase. Aquí se profundiza en el uso del catastro, una herramienta esencial para arquitectos y urbanistas, y se presentan casos prácticos que desafían a los estudiantes a resolver problemas de urbanismo, catalogación y distribución de elementos en el paisaje.

Las sesiones cuatro y cinco se dedican a perfeccionar los conocimientos adquiridos en las anteriores. En la cuarta clase, se introduce la edición avanzada, permitiendo a los estudiantes refinar sus habilidades en la creación y modificación de mapas. La quinta clase continúa con la edición vectorial, brindando una comprensión más profunda y técnica del proceso de edición cartográfica.

En cada sesión práctica, se sigue una metodología que combina una breve introducción teórica con actividades prácticas en las que los estudiantes pueden resolver problemas concretos. Durante estas sesiones, los alumnos tienen la oportunidad de plantear sus dudas al profesor y discutir las dificultades que encuentran en tiempo real. Al finalizar cada clase, los resultados del trabajo se suben al aula virtual, donde son evaluados por el docente. Los estudiantes disponen de un plazo adicional de cinco días para completar las actividades, y durante ese período, se ofrecen tutorías voluntarias para resolver cualquier duda que pueda surgir.

Además de las clases regulares, los estudiantes deben desarrollar un proyecto independiente en el que integren los conceptos y técnicas aprendidos durante el curso. Este proyecto consiste en vincular información a un sistema de información geográfica y aplicar los conocimientos adquiridos sobre cartografía, SIG y rehabilitación energética a un caso práctico, reforzando así la conexión entre teoría y práctica en su proceso de aprendizaje.

### 3. RESULTADOS

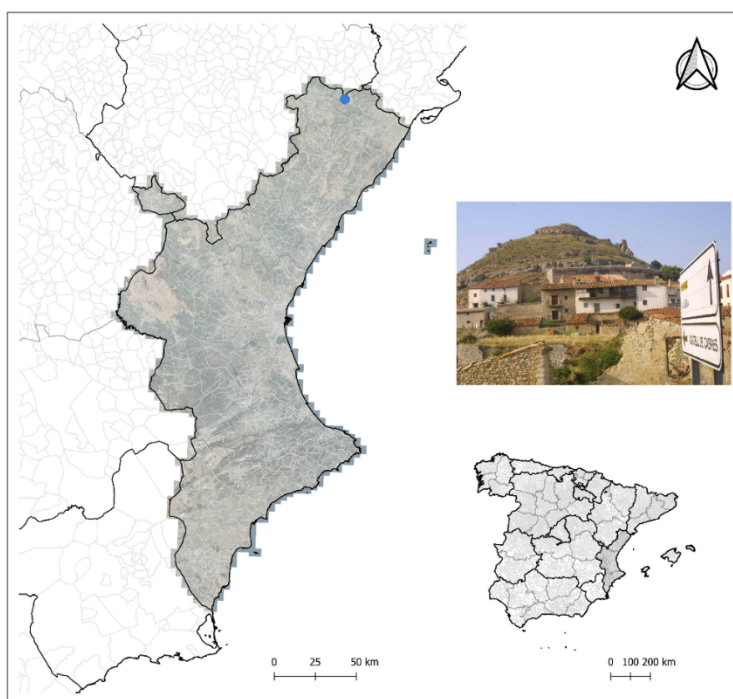
Con el conocimiento teórico y práctico adquirido en las sesiones del curso de Rehabilitación Energética, centrado en la catalogación, cartografía, zonas patrimoniales, edificios históricos y patologías, se solicita a los estudiantes la elaboración de un informe que analice arquitectónica y energéticamente el tejido urbano de un municipio. Un aspecto central de este trabajo, que conecta la catalogación con la

cartografía, es la tabla de atributos. Esta herramienta es clave, ya que proporciona detalles sobre los elementos de una capa específica. Cada fila en la tabla corresponde a un elemento, ya sea con o sin geometría, mientras que cada columna contiene información concreta sobre ese elemento. Esta tabla permite buscar, seleccionar, mover o incluso editar los elementos, convirtiéndose en un instrumento de gran valor para la catalogación de datos.

En el ámbito de los SIG, es crucial comprender el impacto de la escala de trabajo. Según Folch y Bru (2017), la escala no solo define el tamaño de los elementos, sino que también influye en la interpretación de los fenómenos representados. Al modificar la escala de un mapa, no solo cambia la dimensión de los elementos, sino también su representación a través de la leyenda. Este cambio de escala implica mucho más que un simple ajuste de tamaño; representa una transformación en la forma en que se percibe el espacio. Al aumentar la escala, aparecen nuevos fenómenos que antes no eran visibles, y la leyenda debe ajustarse para reflejar estos nuevos elementos y su significado.

Para los estudiantes interesados en la planificación y el análisis de datos, el primer paso es la elaboración de un plan detallado que abarque la ubicación y el emplazamiento de la zona de estudio (Figura 1). Este plan constituye el punto de partida, utilizando datos generales a nivel estatal para luego concentrar y ampliar el análisis a un nivel más específico, como el municipal o local. La calidad de estos planos es de vital importancia, ya que deben contar con una composición precisa que incluya una leyenda clara, escalas adecuadas, indicaciones exactas de orientación, títulos descriptivos y toda la información necesaria para identificar el espacio geográfico de manera inequívoca. Este trabajo gráfico detallado es esencial, pues sienta las bases para los análisis más exhaustivos que se llevarán a cabo en las siguientes fases del proyecto o estudio.

**FIGURA 1.** Ubicación y plano del emplazamiento.



Una vez completados los planos preliminares, el análisis avanza hacia un mayor nivel de detalle. Los estudiantes seleccionan un grupo de aproximadamente diez viviendas para llevar a cabo un estudio más específico (Figura 2). Este proceso implica un examen exhaustivo, que incluye el uso de tablas de

atributos y la búsqueda de información en portales de acceso público o bases de datos oficiales, como las proporcionadas por el catastro y las administraciones locales. Además, en algunos casos, se puede complementar con trabajo de campo para obtener datos adicionales. El objetivo es construir una tabla de atributos completa que permita identificar, clasificar y catalogar una amplia gama de características relevantes, tanto arquitectónicas como energéticas. Entre estas características se incluyen la detección de patologías estructurales, la identificación de sistemas constructivos empleados, el análisis de certificaciones energéticas y otros aspectos importantes para comprender mejor las particularidades arquitectónicas de las viviendas seleccionadas. Este enfoque multidimensional y detallado ofrece una visión integral de la arquitectura y el entorno urbano analizado.

**FIGURA 2.** Plano descriptivo con las viviendas seleccionadas para los trabajos.



Cada estudiante concluye el trabajo con un informe final (Figura 3), donde presentan y reflexionan sobre los resultados obtenidos. En este documento, se destacan las principales características urbanísticas del municipio estudiado, así como las patologías y sistemas constructivos más comunes en el planeamiento urbanístico de la zona. Este análisis profundo permite a los estudiantes no solo aplicar los conocimientos adquiridos, sino también desarrollar una comprensión crítica del entorno urbano y arquitectónico del área seleccionada.

**FIGURA 3.** Ficha descriptiva de las viviendas seleccionadas, con descripción analítica y tabla de atributos de los distintos elementos.

| Nº | Conservación | Año de Construcción | Tipo de Uso | Condición | Final Obra | IEE | CE | Aberturas    | Revestimiento | Cubierta | Area   | Referencia Catastral |
|----|--------------|---------------------|-------------|-----------|------------|-----|----|--------------|---------------|----------|--------|----------------------|
| 1  | Bueno        | 1985                | residencial | funcional | 2014       | No  | No | Madera       | Enfoscado     | Tejas    | 111.39 | 0055413BF5005N       |
| 2  | Malo         | 1887                | residencial | declined  | 1887       | No  | No | Madera       | Mampostería   | Tejas    | 61.53  | 0055406BF5005N       |
| 3  | Regular      | 1887                | industrial  | funcional | 1887       | No  | No | Madera       | Enfoscado     | Tejas    | 98.93  | 0055404BF5005N       |
| 4  | Bueno        | 1989                | residencial | funcional | 1989       | No  | No | Madera/Metal | Enfoscado     | Tejas    | 72.02  | 0055601BF5005N       |
| 5  | Regular      | 1887                | industrial  | funcional | 1887       | No  | No | Madera/Metal | Mampostería   | Tejas    | 56.81  | 0055602BF5005N       |
| 6  | Bueno        | 1887                | residencial | funcional | 2008       | No  | No | Madera/Metal | Enfoscado     | Tejas    | 147.36 | 0155802BF5005N       |
| 7  | Bueno        | 1887                | residencial | funcional | 1887       | No  | No | Madera       | Mampostería   | Tejas    | 169.8  | 0155805BF5005N       |
| 8  | Malo         | 1887                | industrial  | declined  | 1887       | No  | No | Madera       | Mampostería   | Tejas    | 137.31 | 0155807BF5005N       |

De la selección realizada, como se puede mostrar el municipio presenta construcciones de casas bajas, de 1 o 2 plantas. Todas de techo de cubierta inclinada de tejas, con muros de mampostería o enfoscado como revestimiento y aberturas de madera o metálicas. Además, la situación de cada una es variada encontrándose diferentes grados de conservación. En cuanto al año de construcción vale destacar que todas las que inician en 1887 refieren al dato más antiguo del que dispone Catastro, pero es posible que muchas de ellas sean incluso más antiguas. A su vez, se puede ver que ninguna presenta Informe de Evaluación del Edificio ni Calificación Energética.

#### 4. DISCUSIÓN

La educación patrimonial en el entorno universitario, especialmente en áreas técnicas, juega un papel crucial en la valoración del patrimonio, tanto monumental como más modesto. Este tipo de patrimonio se encuentra presente en los centros históricos de pueblos y ciudades, así como en la arquitectura dispersa a lo largo del paisaje (García-Esparza y Altaba, 2020). Al estudiar la arquitectura tradicional y sus soluciones constructivas vernáculas, los estudiantes adquieren una base sólida que les permite interpretar mejor la arquitectura contemporánea. Este enfoque les facilita comprender las técnicas empleadas en el pasado, lo que enriquece su apreciación de la evolución y las influencias que han dado forma a la arquitectura actual.

El uso de información cartográfica catastral es fundamental, ya que permite la identificación de diversos aspectos del entorno urbano, como servicios, comercios, detalles de las viviendas, la edad media de los habitantes o el estado de los edificios. Esta información facilita la creación de cartografía temática, que puede ser interpretada y comparada con datos tabulares, ofreciendo una visión más amplia del contexto (Santos *et al.*, 2021). Además, capacitar a los estudiantes en el uso de bases de datos abiertas es una estrategia que no solo mejora sus habilidades, sino que los prepara mejor para su futuro profesional, dándoles acceso a información que a menudo es accesible, pero no siempre visible o evidente para ellos.

A través de la experiencia docente en asignaturas relacionadas con los SIG (Al Maani y. Mubaideen, 2024), se ha puesto en evidencia la necesidad de conocimientos específicos por parte de los alumnos. Estudiantes de arquitectura, arquitectura técnica, ingeniería civil y otras ingenierías relacionadas con el medio ambiente muestran una demanda creciente por entender las funciones que ofrecen las tecnologías de teledetección y geoespaciales, esenciales para su trabajo cotidiano (Schulze, 2021). La participación activa de los profesores en este campo se convierte en una ventaja clave para la enseñanza de los SIG, ya que los estudiantes se benefician no solo de los conocimientos teóricos, sino también de la experiencia práctica de sus docentes. Además, la presentación de los resultados de investigaciones en

este ámbito fortalece tanto el espíritu crítico de los estudiantes como su interés por la profesión académica.

Las estrategias pedagógicas innovadoras han generado un cambio significativo en el paradigma educativo, particularmente en lo que respecta al estudio del patrimonio. Estos enfoques involucran de manera activa a los estudiantes, sumergiéndolos en una exploración directa del patrimonio y apartándolos de una postura pasiva (Buzo-Sánchez, 2022). Los formatos interactivos, apoyados principalmente en las TIC, se han consolidado como un eje fundamental en estas metodologías, al permitir una transmisión de conocimientos que va más allá de lo puramente histórico o arquitectónico. El objetivo principal es promover un compromiso intelectual activo y significativo con el patrimonio, favoreciendo la apreciación de la identidad cultural y el valor inherente de los contextos patrimoniales (Bearman *et al.*, 2016).

Este tipo de planteamientos, más allá de la simple obtención de información, buscan fomentar una comprensión profunda y generar una afinidad personal con el patrimonio. De este modo, se refuerza el sentido de pertenencia y el aprecio por la riqueza cultural y arquitectónica de una comunidad o sociedad.

## 5. CONCLUSIONES

Para concluir, cabe reiterar que los programas de arquitectura suelen estar centrados en la construcción, dedicando escasa atención a la actualización de habilidades y a la incorporación de herramientas digitales. Esta limitación reduce la competitividad de los arquitectos en el mercado laboral, ya que las competencias necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos, como la renovación y la gestión del patrimonio, quedan relegadas.

En este contexto, la educación en patrimonio dentro del ámbito universitario se vuelve crucial. Valorar tanto el patrimonio monumental como el más modesto es fundamental para que los estudiantes comprendan la arquitectura tradicional y sus soluciones constructivas vernáculas. Esta comprensión les proporciona una base sólida para interpretar y apreciar la arquitectura contemporánea, estableciendo una conexión entre pasado y presente en la evolución arquitectónica.

Además, el uso de información catastral y bases de datos abiertas se presenta como una herramienta valiosa para mejorar la formación de los estudiantes. La creación de cartografía temática a partir de estas fuentes les permite adaptarse mejor a las exigencias del mercado profesional actual. No obstante, es necesario que los futuros arquitectos se familiaricen más con tecnologías avanzadas como la teledetección y los sistemas geoespaciales, esenciales para una práctica profesional más completa.

Para lograr un aprendizaje efectivo, es imprescindible un enfoque educativo progresivo que combine teoría y práctica. Las visitas a sitios históricos, junto con sesiones participativas, permiten a los estudiantes experimentar directamente con la arquitectura y conocer de primera mano el patrimonio que estudian. Estos métodos de enseñanza no solo fomentan el conocimiento del territorio, sino que también promueven un sentido de pertenencia a la comunidad, un aspecto vital para la conservación del patrimonio.

Finalmente, la adopción de estrategias pedagógicas innovadoras, en especial aquellas que integran TIC y formatos interactivos, ha transformado la enseñanza del patrimonio. Estas metodologías activas no solo buscan captar el interés de los estudiantes, sino también fomentar una comprensión profunda del patrimonio cultural y arquitectónico, despertando una afinidad personal con su entorno. Así, el enfoque educativo se orienta hacia la formación de profesionales que no solo dominen las técnicas constructivas,

sino que también comprendan la importancia de la preservación y el valor del patrimonio en la sociedad actual.

## REFERENCIAS

- Al Maani, D., y Mubaideen, S. (2024): «Integration of cultural heritage in architecture: a national study of Jordanian higher education», *International Journal of Heritage Studies*, 30(1), pp. 131-143.
- Altaba, P., García-Esparza, J. A. (2018): «The heritagization of a mediterranean vernacular mountain landscape: concepts, problems and processes», *Heritage & Society*, 11(3), pp. 189-210.
- Altaba, P., García-Esparza, J. A., Valentín, A. (2022): «Assembling Cultural and Natural Values in Vernacular Landscapes: An Experimental Analysis», *Remote Sensing*, 14(17), pp. 4155.
- Asad, R., Hossain, M. R., y Foisal, I. H. (2022): *Application of ICT tools in Architectural education*, Current trends.
- Bearman, N., Jones, N., André, I., Cachinho, H. A., y DeMers, M. (2016): «The future role of GIS education in creating critical spatial thinkers», *Journal of Geography in Higher education*, 40(3), pp. 394-408.
- Buzo-Sanchez, I. J., Mínguez, C., y de Lazaro-Torres, M. L. (2022): «Expert perspectives on GIS use in Spanish geographic education», *International Journal of Digital Earth*, 15(1), pp. 1204-1218.
- Folch R., Bru, J. (2017): *Ambiente, territorio y paisaje. Valores y valoraciones*, Barcino.
- García-Esparza, J. A., Altaba, P. (2020): «A GIS-based methodology for the appraisal of historical, architectural, and social values in historic urban cores», *Frontiers of Architectural Research*, 9(4), pp. 900-913.
- García-Esparza, J.A. (2011): «Barracas on the Mediterranean coast», *International Journal of Architectural Heritage*, 5(1), pp. 27-47.
- García-Esparza, J.A. (2014): «Revitalization of architectural and ethnological heritage: The recovery of vernacular building techniques in a nineteenth-century winery», *International Journal of Architectural Heritage*, 8(1), pp. 140-159.
- García-Esparza, J.A. (2018): «Are World Heritage concepts of integrity and authenticity lacking in dynamism? A critical approach to Mediterranean autotopic landscapes», *Landscape Research*, 43(6), pp. 817-830.
- García-Esparza, J.A. (2019): «Beyond the intangible-tangible binary in cultural heritage. An analysis from rural areas in Valencia Region, Spain», *International Journal of Intangible Heritage* 14(1), pp. 123-137.
- García-Esparza, J.A., Pardo, F., and Palmero, L. (2018): «A multi-analysis characterisation of medieval and vernacular coating mortars in rural Valencia (Spain): An experimental study for a Heritage Action Plan», *Journal of Cultural Heritage*, 31, pp. 83-96.
- Instituto del Patrimonio Cultural de España., (2015): *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid
- Konstantakatos, G., y Galani, L. (2023): «How is the use of GIS in geographical and environmental education evaluated? Findings from a systematic review», *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(2), pp. 159-175.
- Korucu, M. G. (2012): «GIS and types of GIS education programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 209-215.
- Pérez-delHoyo, R., Mora, H., Martí-Ciriquián, P., Pertegal-Felices, M. L., y Mollá-Sirvent, R. (2020): «Introducing innovative technologies in higher education: An experience in using geographic information systems for the teaching-learning process», *Computer applications in engineering education*, 28(5), pp. 1110-1127.
- Querol, M. A. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Akal SA.
- Santos, B., Gonçalves, J., Martins, A. M., Pérez-Cano, M. T., Mosquera-Adell, E., Dimelli, D., y Almeida, P. G. (2021): «GIS in Architectural Teaching and Research: Planning and Heritage», *Education Sciences*, 11(6), pp. 307.
- Schulze, U. (2021): «“GIS works!”—But why, how, and for whom? Findings from a systematic review», *Transactions in GIS*, 25(2), pp. 768-804.

# DISEÑO DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO CON LOS BIENES PATRIMONIALES QUE (DES)CONOCES: TORRES VIGÍA EN LA VEGA DE GRANADA

---

ANGIE CASTELLÓN VALDERRAMA

*Universidad de Granada*

El presente estudio nace de una inquietud muy clara, la intención de utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el entorno geográfico de los centros educativos y los recursos patrimoniales que éste ofrece. A esta inquietud se une otra cuestión clave, el acercamiento y reconocimiento de bienes patrimoniales de segundo orden, muy valiosos para el entendimiento de las sociedades y de gran utilidad didáctica, pero olvidados en la mayoría de los casos por las administraciones públicas y, en todos los casos revisados, por los libros de texto de Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria. Con esta idea en mente, se ha seleccionado el territorio de la Vega de Granada por contar con numerosos recursos naturales y bienes con distintos valores patrimoniales (histórico, artístico, agrario, inmaterial, etc.) de gran interés y susceptibles de formar parte de una guía interpretativa o, en este caso, ser el hilo conductor de un itinerario didáctico.

Por tanto, a la vista de estas carencias, es tarea del docente incorporar en su programación didáctica acciones que acerquen al alumnado a los bienes patrimoniales de segundo orden cercanos a sus viviendas, pero que pasan desapercibidos, y que pueden ser herramientas pedagógicas muy útiles y efectivas si se plantean de forma adecuada. De este modo, se conseguirá también conectar los contenidos de los libros de texto con evidencias que existen en el entorno del estudiante, a fin de reforzar su proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer, por su conocimiento y valoración, su protección y promoción futura. Y así, con esta motivación, se ha planteado el itinerario geográfico-didáctico centrado en las torres vigía de la Vega de Granada y cuyo proceso de diseño se presenta en este artículo.

## 1. EL ITINERARIO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CLAVE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En los últimos años, el itinerario didáctico ha ido teniendo cada vez más presencia en las programaciones didácticas de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, tratándose de una acción que puede reportar numerosos beneficios al alumnado, modificando incluso su punto de vista e interacción con su entorno, y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas implicadas. Y es que, el uso de itinerarios didácticos y salidas de campo en la enseñanza del patrimonio resulta una estrategia metodológica fundamental pues, gracias al aprendizaje situado, el alumnado es capaz de aprender contenido ligados a la historia y al arte y, al mismo tiempo, situarlos geográficamente explicando las motivaciones de sus localizaciones (Moreno-Vera, 2018).

Además, se trata de una estrategia pedagógica más que asentada y con gran recorrido temporal pues, en España, la práctica del trabajo de campo con fines pedagógicos fue introducida a finales del siglo XIX, siendo bien conocido que, desde la Institución Libre de Enseñanza, la excursión era parte fundamental de los enfoques pedagógicos tendentes a lograr una educación completa e integradora (Najarro Martín y Maroto Martos, 2019). No obstante, para conseguir los objetivos deseados, y que la experiencia no se reduzca a una mera excursión anecdótica, es necesario que el docente que va a guiar el proceso realice un importante trabajo previo y tenga en cuenta algunas consideraciones. Así, a continuación se exponen

algunas cuestiones planteadas por diferentes autores que se consideran de gran interés y que se han tenido en cuenta en el diseño del itinerario didáctico propuesto.

Como punto de partida, es necesario encontrar definiciones que recojan la esencia del itinerario didáctico<sup>1</sup>, y que ayuden al docente a establecer los objetivos y elegir el territorio objeto del mismo. De este modo, dos buenas opciones pueden ser la definición de itinerario didáctico como el recorrido o camino a seguir con diferentes puntos de parada o de interés en determinados elementos de valor patrimonial o cultural (Insa, 2002), una forma escueta pero precisa de definirlo; o la consideración del itinerario geográfico como un recurso didáctico motivador, útil y valioso para el alumno, pues permite el desarrollo del conocimiento (crea y consolida conceptos e ideas) y conduce a valorar el significado del paisaje (genera actitudes y comportamientos sociales y éticos) (García de la Vega, 2004). Lo interesante de esta última definición es que incorpora elementos clave como son, no solo la adquisición de conocimientos, sino también la motivación del aprendizaje y la creación de valores a partir del itinerario geográfico. En esta línea, cabe destacar cómo el itinerario didáctico es una herramienta pedagógica muy útil para promover las competencias sociales y cívicas, favorecer el uso de las emociones, las cuales facilitan un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente (Mayer y Salovey, 1997) y afianzar, o crear, los vínculos de identidad del alumnado con su entorno y su patrimonio material e inmaterial.

Avanzando en las claves del itinerario didáctico, una cuestión muy importante, y que no debe perderse de vista, es que el itinerario didáctico sirve para asumir nuevas experiencias desde la realidad, pero también para verificar los conocimientos recibidos en el aula y afianzarlos posteriormente (Herrero Fabregat, 2001), de ahí que sea esencial que el docente enmarque muy bien las actividades y explicaciones del itinerario en los contenidos de la programación didáctica del curso en que se va a desarrollar. Y es que, estas salidas de campo exigen una propedéutica muy específica, ya que ha de combinar múltiples factores a fin de optimizar sus resultados docentes; factores que no son los mismos según el nivel educativo de que se trate. Cada cual requiere de un diseño y una gestión de los itinerarios didácticos específicos, en el que se atienda a sus particularidades, sus motivaciones y sus posibilidades (Sánchez del Árbol y Garrido Clavero, 2019). De este modo, la metodología a seguir para el diseño del itinerario didáctico y la adaptación curricular del mismo son determinantes.

Por otro lado, al realizar un itinerario didáctico, se debe proceder al análisis del territorio, de los paisajes y de los problemas ambientales, lo que permite trabajar los siguientes procesos básicos de razonamiento e informaciones elementales (Prats, 2011):

- Distribución espacial y geográfica, que facilita la observación de las agresiones al patrimonio en diferentes lugares y ambientes dentro de sus escalas.
- Análisis de la percepción ambiental de los elementos (naturales, artísticos y culturales) del patrimonio, evaluando el impacto de la acción humana en su destrucción o reconstrucción.
- Estudio del contexto histórico, que permite analizar las sociedades de las diferentes épocas y los acontecimientos históricos que las condicionaron.

Asimismo, en el momento de diseñar la experiencia, hay que tener en cuenta que las paradas que se realicen sean complementarias con el fin de evitar repetición de contenidos y procurar mantener activa la curiosidad del alumnado, en definitiva, promover la enseñanza activa. En esta línea, otra importante

---

<sup>1</sup> Dependiendo del autor al que se recurra, pueden encontrarse diferentes términos como, por ejemplo, "itinerario didáctico", "itinerario geográfico" o "itinerario didáctico-geográfico". En cualquier caso, apuntar que las definiciones y preceptos considerados son los relacionados con los itinerarios con carácter pedagógico.

cuestión a tener en cuenta es la implicación del alumnado, siendo recomendable que esté presente en todas las fases del proyecto, de ahí la importancia de que el docente promueva situaciones de aprendizaje nuevas desde la misma preparación de la salida a través de la programación de actividades de desafío y descubrimiento, convirtiendo al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (García de la Vega, 2004).

Por último, a modo de concreción de ideas, señalar que entre las posibilidades didácticas que ofrecen los itinerarios didácticos, destacan el tratamiento equilibrado de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; la ejemplificación en entornos próximos y conocidos de distintos contenidos trabajados en clase; la interpretación del entorno de una forma diferente a como lo hacen en su vida cotidiana; y la superación del aprendizaje memorístico y repetitivo, que permite contrastar la realidad con conocimientos y experiencias previas, posibilitando un aprendizaje significativo (Galindo Morales, 2016).

## 2. METODOLOGÍA EN EL DISEÑO DE UN ITINERARIO DIDÁCTICO

En el diseño de esta acción educativa, adquirieron especial importancia dos cuestiones, la prioridad del componente didáctico y la puesta en valor de elementos patrimoniales de segundo orden. Así, ambas consideraciones han centrado el proceso metodológico que a continuación se expone.

### 2.1 TRABAJO PREVIO: EL ENFOQUE DIDÁCTICO COMO CENTRO DE LA EXPERIENCIA

El punto de partida se sitúa en la consideración de la normativa autonómica y estatal, así, en primer lugar, se procedió a la lectura de los textos legales nacionales y andaluces (por ser Andalucía la comunidad autónoma en que se desarrolla esta acción educativa) relacionados con la docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, prestando especial atención a la *Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, y es que en esta orden, entre otras cuestiones, se establece el contenido, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la asignatura Geografía e Historia.

A partir de aquí, se recopilamos todas las cuestiones a tratar para conseguir una adecuada y fructífera acción educativa, tales como contexto, objetivos, contenido curricular o competencias clave. A continuación, y como última parte de esta etapa de trabajo previo, se centró la atención en el estudio de la figura del itinerario didáctico, consultando numerosa bibliografía y seleccionando las cuestiones a tener en cuenta para su correcto diseño e implantación en el nivel educativo seleccionado. Debido a la vasta extensión de este trabajo no procede desarrollar en profundidad los parámetros referidos si bien, como muestra de este trabajo previo, se muestran los objetivos del itinerario didáctico:

1. Descubrir la importancia del entorno geográfico en que el alumnado vive y de las posibilidades que éste ofrece.
2. Situar en el espacio los elementos constitutivos del sistema de defensa de la ciudad de la Alhambra y comprender cómo su elección estuvo basada en las características geográficas del territorio.
3. Conocer y analizar cómo la sociedad de los siglos XI al XV se relacionó con el entorno geográfico de la Vega de Granada, instauró un sistema de canalización de agua aún vigente y favoreció el cultivo de alimentos que promovieron todo un sistema de actividad agraria alimentaria y económica.
4. Conocer el proceso de conformación de los Reinos Ziri y Nazarí y el proceso de conquista que culminó con la llegada a Granada de los Reyes Católicos.

5. Conocer y valorar los elementos patrimoniales de la Vega de Granada, adquiriendo conciencia de la necesidad de su tutela.
6. Participar en debates y reflexiones sobre la sostenibilidad y peligros de la actividad humana en la Vega de Granada en el pasado y en la actualidad.
7. Desarrollar habilidades e inquietudes personales motivadas por la observación del paisaje, del territorio y de los bienes patrimoniales visitados.
8. Conocer las aplicaciones prácticas de la geografía en el ámbito cotidiano y profesional.
9. Fomentar la convivencia y las relaciones con el alumnado.

## 2.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS PUNTOS DE INTERÉS DIDÁCTICO Y PARADAS DEL ITINERARIO

Una vez establecido el corpus normativo y didáctico que debe regir el itinerario a realizar, comienza ya la fase de diseño del mismo. De este modo, en primer lugar, es necesario proceder a la identificación de la ruta a seguir y de los puntos de interés didáctico. Este paso es clave en la fase de diseño del itinerario, pues la elección de los lugares a visitar y las paradas que se van a realizar determina el contenido de la experiencia y su carácter didáctico. Es por ello que el docente que diseñe el recorrido debe tener suficiente conocimiento del entorno geográfico sobre el que se vaya a trabajar. En este caso, y en este punto hablo de mi experiencia académica y profesional, tanto el territorio elegido como los puntos de interés didáctico seleccionados han sido objeto de estudio previo<sup>2</sup>.

Entrando por tanto en las cuestiones para la identificación de los puntos de interés didáctico y de la elección del entorno geográfico, señalar que se ha elegido la Vega de Granada por haber sido tradicionalmente fuente de vida para la sociedad granadina, y es que las condiciones físicas de este lugar se han conjugado para que se desarrollara favorablemente, desde tiempos históricos, una intensa ocupación humana y agrícola (Menor Torribio, 2000). De este modo, el propio entorno geográfico proporciona la oportunidad de abordar los contenidos y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria en relación a la conformación de las ciudades, las características del ámbito rural y urbano o la importancia de Al-Ándalus, con el ejemplo aún vivo en los municipios que conforman la Vega de Granada y que siguen utilizando el sistema de canalización de agua y regadío de las etapas zirí y nazari. Asimismo, se ha elegido un elemento patrimonial de segundo orden para que sea el hilo conductor del itinerario, el sistema de torres vigía en torno a la ciudad de la Alhambra.

En total se han identificado once torres ziríes o nazariés (Liñán Cuevas, 2022) con una distancia total entre ellas de 243 km., lo que supondría una duración aproximada de cinco horas si se realiza el trayecto en coche. Debido a la extensión del itinerario, al carácter inaccesible de algunas de las torres y a la intención de evitar elementos repetitivos, se han seleccionado cinco de ellas: Castillo de Moclín, Torre de la Encantada, Torre del Bordonal, Torre Soto de Roma y Torre Fuerte de Gabia. Esta elección se ha basado también en la intención de realizar una óptima adecuación de las actividades a desarrollar en cada una de las paradas y el contenido curricular de la Educación Secundaria Obligatoria.

---

<sup>2</sup> Participación como personal investigador de la Universidad de Granada en el Proyecto PAGO de Patrimonio Agrario, dirigido por José Castillo Ruiz y tesis doctoral, centrada en los Conjuntos Históricos españoles, en la que se dedica un apartado expreso a la ciudad de Granada y la Alhambra y Generalife donde se trata la problemática de la protección del territorio y las figuras de tutela con carácter de conjunto.

**FIGURA 1.** Torre Soto de Roma y la Vega de Granada.



Fuente: realización propia.

De este modo, el cribado realizado sobre las torres ha estado centrado en las aportaciones que cada una de ellas puede facilitar y es que, si bien, el carácter de conjunto es vital en la interpretación del sistema de vigía que centra este estudio, las seleccionadas tienen características individuales que las diferencian entre sí, como por ejemplo su ubicación en un centro urbano, el ser parte de una estructura defensiva más compleja o ser un punto de localización geográfica clave, y que permiten abordar diferentes cuestiones didácticas y competencias clave. Es muy importante señalar en este punto una cuestión crucial, el citado carácter de conjunto de este bien patrimonial, así, si bien estas torres pueden albergar valores patrimoniales independientes, su verdadera importancia radica en su valor de conjunto. Con un individualismo y monumentalismo muy arraigados en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, será especialmente a partir de la *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de 1972* cuando la comunidad internacional asuma la valoración de los bienes de conjunto, incluyéndolos incluso en la definición de Patrimonio Cultural.<sup>3</sup> De igual modo, a nivel estatal y autonómico, se han ido implantando figuras de protección del patrimonio con carácter de conjunto, como son en la *Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español* el “conjunto histórico”, “sitio histórico” y “zona arqueológica”; y, en la *Ley 14/2007 de Patrimonio Histórico de Andalucía*, el “conjunto histórico”, “sitio histórico”, “zona arqueológica”, “lugar de interés etnológico”, “lugar de interés industrial” y “zona patrimonial”.

No obstante, hoy en día estas torres, pese a que algunas de ellas cuentan con declaración individual como bien de interés cultural, se encuentran en total situación de abandono y no existe aplicación de ninguna figura de protección ni sobre ellas como bien patrimonial de conjunto ni sobre la Vega de Granada. Al realizar la investigación de estas torres se ha advertido además un error frecuente, el error

---

<sup>3</sup> Por patrimonio cultural se entienden los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

extendido en la bibliografía impresa y digital sobre su protección legal. Tanto el Castillo de Moclín como la Torre El Fuerte de Gabia, cuentan con declaración vigente como bienes de interés cultural con la categoría de Monumento, tal como se especifica en sus fichas correspondientes en el siguiente capítulo. Sin embargo, el resto de torres aparecen señaladas por numerosos autores como bienes de interés cultural declarados el 29 de junio de 1985, cuestión que no es del todo cierta, induce a errores y que aporta una falsa sensación de tutela legal.

La realidad es que el 22 de abril de 1949 vio la luz el *Decreto sobre protección de los castillos españoles*, un breve texto que, sin especificar ningún nombre, declaró que “todos los castillos de España, cualquiera que sea su estado de ruina, quedan bajo la protección del Estado, que impedirá toda intervención que altere su carácter o pueda provocar su derrumbamiento”. Con el paso del tiempo y el cambio de legislación, el 29 de junio de 1985, vio la luz la *Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español* que, en su disposición adicional primera, señala que “los bienes que con anterioridad hayan sido declarados histórico-artísticos o incluidos en el Inventario del Patrimonio Artístico y Arqueológico de España pasan a tener la consideración y a denominarse Bienes de Interés Cultural”. Así, la bibliografía recoge esta fecha como la declaración de estas torres como bienes de interés cultural, pero se trata de una adaptación genérica de la que las administraciones competentes no se han hecho responsables en ningún caso. El motivo es que en realidad no existe, ni ha existido, ningún listado con el nombre concreto de los castillos y torres declarados en 1949, por lo que las administraciones locales, tras la publicación de la Ley de 1985, en su mayoría, tan solo se han responsabilizado de las torres y castillos que sí tuvieron declaración independiente, como los ya citados Castillo de Moclín o Torre del Fuerte de Gabia, obviando el caduco e inespecífico decreto de 1949. Esta dejadez, no se corresponde tan solo al ámbito material (el mal estado de conservación) o al ámbito de la tutela, sino que estos bienes tampoco se incluyen en el último Plan Director de la Alhambra ni se ofrece información alguna en la página web del Patronato de la Alhambra y el Generalife sobre ellas. En definitiva, pese a la vital importancia que tuvo este sistema defensivo en el pasado estas torres permanecen totalmente inadvertidas para las administraciones y la propia sociedad.



**FIGURA 2.** Torre del Bordonal, una de las que peor estado de conservación presenta.

Fuente: realización propia.

Con esta premisa, la idea de este proyecto es, por un lado, evidenciar la necesidad de protección (con una de las citadas figuras de conjunto) del sistema de torres vigía de la Vega de Granada, debido a los numerosos valores que albergan y que a continuación se citan y, por otro lado, colocarlas como eje de un itinerario didáctico que ponga en valor los bienes patrimoniales de la Vega de Granada, su actividad económica social del pasado y del presente y los beneficios que la activación de estos elementos puede aportar hoy en día, empezando por el de ser una herramienta pedagógica. Para comenzar, es imprescindible señalar los valores patrimoniales que albergan y sus grandes aportaciones a la sociedad.

- **Histórico.** Este sistema de torres se construyó entre el siglo XI (Malpica Cuello, 1996) y el siglo XIV como elementos defensivos y de vigía del Reino de Granada y, en concreto de la Alhambra. Su función principal era avisar a la ciudad palatina de posibles acercamientos cristianos y constituyen un testigo vivo de este periodo histórico.
- **Arqueológico y artístico.** El estado de conservación difiere entre las diferentes torres, tratándose en algunos casos ya de ruinas arqueológicas y en otros de elementos que se han ido sometiendo a procesos de conservación y restauración que muestran los periodos artísticos sucedidos en los últimos siglos. En cualquier caso, su interés es indiscutible por tratarse de elementos materiales aún presentes del periodo nazarí de Granada.
- **Geográfico.** Estas torres se fueron situando en puntos geográficos clave, en su mayoría cerros, que rodeaban la ciudad palatina y que facilitaban la proyección visual con la Torre de la Vela.

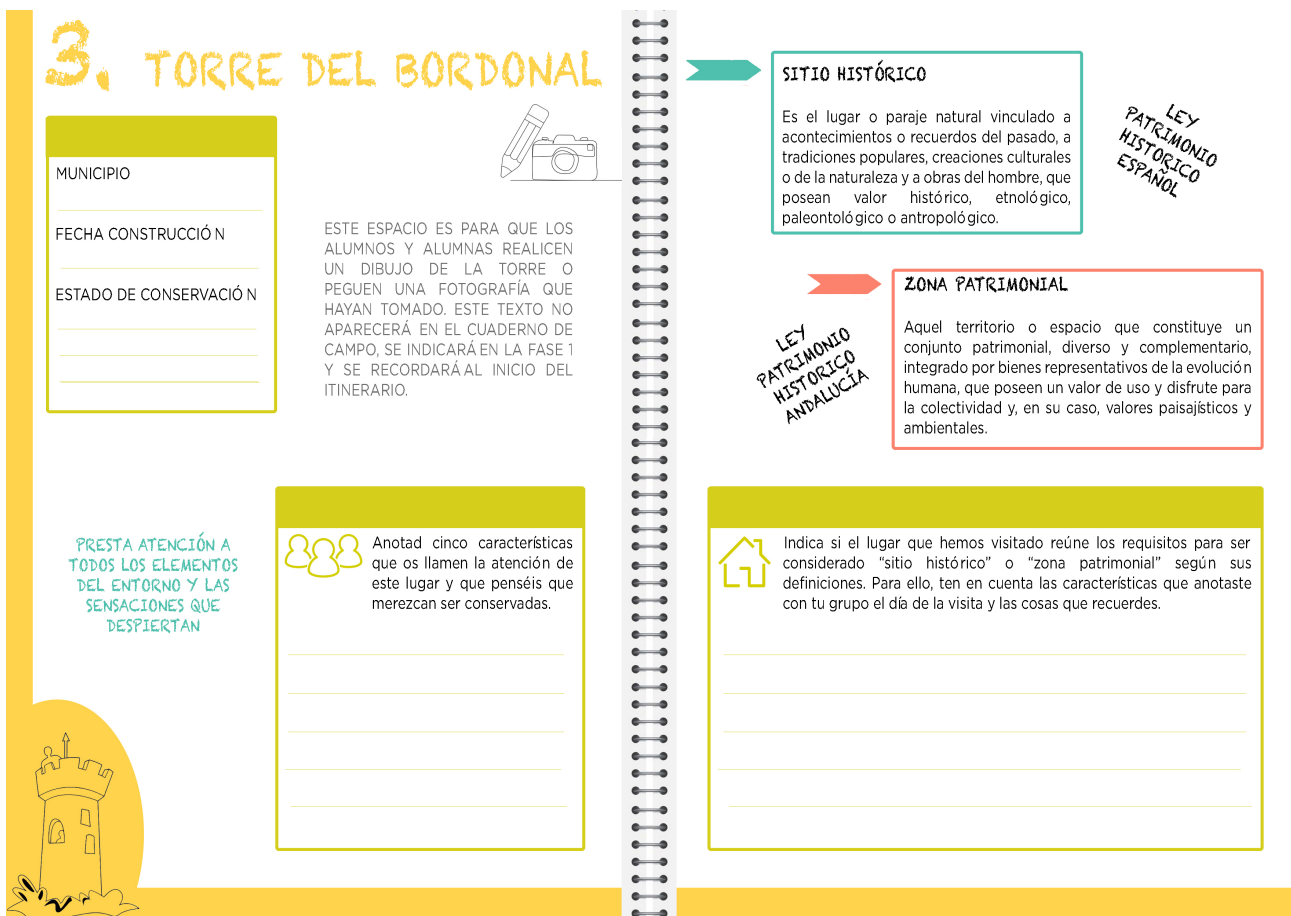
- **Identidad.** Diferentes municipios de la Vega de Granada cuentan con estos elementos de gran valor histórico y que las diferentes generaciones han tenido como referencia. La identificación del imaginario colectivo con el territorio y los bienes patrimoniales que éste alberga, es sin duda un valor clave por favorecer su conservación y el sentimiento de pertenencia.
- **Didáctico.** El acceso a fuentes primarias es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de disciplinas como Historia, Historia del Arte y Geografía, siendo estas torres un ejemplo evidente de ello.
- **Social.** La puesta en valor de este conjunto de torres puede promover la activación de visitas guiadas a colegios, turismo local y externo, etc., reportando así un doble beneficio, por un lado a la población local y, por otro lado, a las personas que disfruten de la experiencia que supone la realización de la visita.

### 2.3. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES Y ÚLTIMAS COMPROBACIONES

Una vez seleccionada la ruta y los puntos de interés didáctico, se ha procedido a realizar el recorrido tal como se haría con el alumnado, midiendo el tiempo necesario en transporte y a pie y el tiempo disponible en cada parada. Asimismo, se ha realizado un análisis minucioso de las características de cada parada con el fin de detectar sus puntos fuertes y hacer así una mejor elección de las acciones pedagógicas asociadas a cada una y si requieren preparación previa en el aula o no antes de la ejecución *in situ*.

A partir de aquí, se ha procedido al diseño de las tres fases que componen el itinerario didáctico: fase 1, preparación en el aula; fase 2, ejecución *in situ*; y fase 3, vuelta al aula. Estas fases incluyen trabajo individual y en equipo y van combinando la participación activa del docente y del alumnado que va tomando protagonismo conforme va avanzando la experiencia. De este modo, el docente tiene una importante tarea como guía, con todo lo que ello implica a nivel de elección de contenidos, adecuación curricular, temas logísticos, etc., y una vez llegado el momento de realización de la acción educativa en sí, ir coordinando las diferentes actividades en las que el alumnado adquiere una voz activa y más independiente. Se ha seguido, además, un sistema muy metódico a la hora de calcular el tiempo de las actividades de cada fase, el realismo de la ruta a realizar (habiendo comprobado *in situ* los espacios a visitar, las distancias recorridas, etc.) y el planteamiento de objetivos a alcanzar. Como resultado, se ha diseñado un cuaderno de campo que introduce la acción educativa y recoge todas las paradas y sus actividades a realizar, señalando, por ejemplo, si se tratan de tareas individuales o en grupo y pequeñas definiciones, texto e imágenes para una adecuada comprensión de la experiencia.

FIGURA 3. Ejemplo de una página del cuaderno de campo diseñado.



Fuente: realización propia.

### 3. CONCLUSIONES

Se ha presentado el diseño de un itinerario geográfico-didáctico con unos objetivos muy concretos y fijados desde el momento en que se decidió emprender esta acción educativa, primando sobre todo tres cuestiones: presentar una acción extracurricular que complemente el material proporcionado por los libros de texto de la asignatura de Geografía e Historia, diseñar una ruta con bienes patrimoniales de segundo orden como hilo conductor y cumplir con la normativa vigente y los requisitos pedagógicos que debe cumplir un itinerario geográfico-didáctico.

El resultado es una experiencia didáctica que posibilita, no solo la enseñanza al alumnado de los contenidos propios de la etapa educativa abordada, sino la interpretación del entorno de una forma diferente, la valoración de los elementos patrimoniales de segundo orden y el desarrollo de alguna inquietud o habilidad personal.

### BIBLIOGRAFÍA

- Galindo Morales, R. (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria: modelo didáctico y estrategias metodológicas*. Pirámide.
- García de la Vega, M. A. (2014). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, (6), 79-95.

- Herrero Fabregat, C. (2014). *La Sierra Norte de Madrid. El Berrueco, Torrelaguna, Patones y El Atazar*. Consejería de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para enseñar la ciudad. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (32), 89-95.
- Liñán Cuevas, L. (2022). Propuesta de un itinerario geográfico por las torres vigía más cercanas a la Alhambra de Granada. Recursos inexplorados con potencialidades turísticas. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada].
- Malpica Cuello, A. (1996). *Poblamiento y castillos en Granada*. Lunwerg – El legado andalusí.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997) (1997). *What is emotional intelligence?* En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). Basic Book.
- Menor Torribio, J. (2000). *La Vega de Granada. Transformaciones agrarias recientes en un espacio periurbano*. Editorial Universidad de Granada.
- Moreno-Vera, J. (2018). Enseñar y aprender desde el patrimonio: un itinerario didáctico por la Murcia Medieval. En López Torres, E., García Ruiz, C.R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (147-158). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Najarro Martín, U. y Maroto Martos, J.C. (2019). El desarrollo de las competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales: itinerario didáctico por los restos fenicios de Almuñécar (Granada). *Didáctica Geográfica*, (20), 123-152.
- Sánchez del Árbol, M.A. y Garrido Clavero, J. (2019). Itinerarios didácticos en las salidas de campo de Geografía. Didáctica activa en cinco niveles de enseñanza, en A. Baena y P. Ruiz (Eds.), *Metodologías activas en Ciencias de la Educación* Vol. II (113-134). Wanceulen Editorial.
- VV.AA. (2011). Prats, J. (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas. Educación Secundaria*. Editorial GRAÓ.

## NORMATIVA

- ANDALUCÍA (2007). Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2007-12-19, n.º 248.
- ANDALUCÍA (2010). Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2010-07-16, n.º 139.
- ANDALUCÍA (2016). Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2016- 06-28, n.º 122.
- ANDALUCÍA (2021). Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria 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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2021-01-18, n.º 7.
- ESPAÑA (1922). Declaración conjunta, de 6 de julio de 1922, de Monumentos arquitectónico-artísticos de la Comisión Provincial de Granada. *Gaceta de Madrid*, 1922-07-12, n.º 193.
- ESPAÑA (1931). Declaración conjunta, de 3 de junio de 1931, de Monumentos histórico-artísticos pertenecientes al Tesoro Artístico Nacional Gaceta de Madrid, 1931-06-04, n.º 155.
- ESPAÑA (1949). Decreto, de 22 de abril, sobre protección de los castillos españoles. *Boletín Oficial del Estado*, 1949-05-05, n.º 125.
- ESPAÑA (1985). Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. *Boletín Oficial del estado*. 1985-06-29, n.º 155.
- ESPAÑA (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 2015-01-29, n.º 25.

ESPAÑA (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 2020-12-30, n.º 340.

ESPAÑA (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 2022-03-30, n.º 76.

Existe una fuerte tendencia en la industria de los videojuegos en representar y preservar el patrimonio cultural. A través de este medio interactivo, tanto juegos comerciales como juegos serios están explorando y promoviendo las culturas de diversas sociedades. Desde la perspectiva de los *game studies*, el campo académico dedicado al estudio de los videojuegos, se han realizado diferentes análisis sobre cómo se representa el patrimonio cultural en los videojuegos. Los investigadores han identificado que tanto los juegos comerciales como los juegos serios utilizan diferentes estrategias para la preservación, educación y difusión del patrimonio. No obstante, resulta fundamental establecer una distinción clara entre ambos tipos de juegos antes de avanzar en el análisis. Por un lado, los videojuegos comerciales son aquellos que han sido desarrollados principalmente con fines de entretenimiento y pensados para ser vendidos en el mercado masivo. Por otro lado, los juegos serios son aquellos desarrollados con un objetivo principal distinto al entretenimiento. Estos juegos están diseñados para educar, entrenar o simular situaciones con un fin específico como la educación, la terapia o la formación profesional. Este estudio se ha centrado en el análisis de los videojuegos comerciales, por lo que, una vez establecida la distinción, los juegos serios quedarían excluidos del enfoque principal.

En los videojuegos comerciales es muy común encontrar temas, escenarios, personajes o acontecimientos históricos (Hanes & Stone, 2019). Debido al gran alcance que tiene este tipo de juegos, existe una preocupación por entender cómo se pueden utilizar para la enseñanza de la historia. Franquicias emblemáticas como *Assassin's Creed* y *Sid Meier's Civilization* son ejemplos destacados de cómo los videojuegos pueden recrear entornos históricos. En *Assassin's Creed*, por ejemplo, los jugadores pueden explorar ciudades históricas detalladamente reconstruidas, con estructuras y monumentos que se asemejan fielmente a los originales (Balela & Mundy, 2011). Esto ofrece a los jugadores una ventana al pasado, proporcionando una experiencia educativa que complementa la jugabilidad. Del mismo modo, *Sid Meier's Civilization* permite a los jugadores construir y desarrollar civilizaciones a lo largo de la historia, presentando figuras y eventos históricos de manera interactiva, lo que podría contribuir al entendimiento de procesos históricos complejos.

Sin embargo, a pesar de este potencial, la representación del patrimonio cultural en los videojuegos comerciales a menudo queda subordinada a la necesidad de entretenimiento (Hanes & Stone, 2019). En muchos casos, los elementos históricos y culturales que se incluyen en estos juegos no son el foco principal, sino que actúan más bien como un telón de fondo atractivo para la acción (García-Fernández & Medeiros, 2019). Por ejemplo, aunque *Assassin's Creed* es conocido por sus precisas representaciones de entornos históricos, la precisión de sus contenidos patrimoniales inmateriales, como las costumbres tradiciones y rituales, es menos rigurosa. Los jugadores no interactúan con estos entornos históricos de acuerdo con el patrimonio inmaterial que representan; en su lugar, los espacios se transforman en escenarios para realizar saltos acrobáticos, perdiendo su valor y significado cultural (Barbara, 2020).

Normalmente, las exigencias del mercado provocan que los juegos comerciales se vean limitados a lo lúdico, es decir, pueden representar elementos históricos con los que los jugadores pueden aprender, pero estos elementos quedan supeditados a un segundo plano y su identificación puede resultar más costosa. Si bien los juegos como *Assassin's Creed* o *Civilization* podrían ser utilizados por educadores

para enseñar historia y cultura, es importante primero entender cómo estos juegos representan el patrimonio y hasta qué punto lo hacen de manera precisa.

Bajo este contexto, se decidió comenzar con el desarrollo de un videojuego llamado *Calera*, cuyo objetivo es representar el patrimonio cultural de Sarnago, un pueblo de la provincia de Soria. Este proyecto busca preservar y difundir el legado cultural de la localidad, integrando elementos que permitan a los jugadores interactuar con su patrimonio.

## 1. ESTADO DEL VIDEOJUEGO

El desarrollo del videojuego *Calera* comenzó como parte del Trabajo de Fin de Grado (TFG) del grado de Comunicación Audiovisual. En esta fase inicial, el concepto principal del proyecto empezó a tomar forma: crear una obra interactiva enfocada en la representación del patrimonio cultural de Sarnago, un pueblo afectado por la despoblación rural. El objetivo principal en ese momento era plasmar en un entorno virtual la esencia del pueblo, destacando los efectos de la despoblación sobre su patrimonio. Sin embargo, el TFG se centra únicamente en la creación del entorno virtual de Sarnago, sin incorporar elementos narrativos o mecánicas que permitieran al jugador interactuar con el patrimonio. Con motivo del Trabajo de Fin de Máster (TFM) del máster en Comunicación y Desarrollo Multimedia, se decidió retomar el proyecto y darle continuidad. Durante esta fase, se realizó un rediseño estético del prototipo desarrollado para el TFG, mejorando su calidad visual y adaptando el estilo gráfico para alinearlos mejor con la visión final del juego.

El resultado de este proceso es una versión casi final de *Calera*, que integra tanto mecánicas de juego como una narrativa estructurada, ambas centradas en el patrimonio cultural de Sarnago. Paralelamente, se ha llevado a cabo una investigación más profunda sobre la relación entre patrimonio cultural y videojuegos, explorando diversas metodologías que permitan integrar de manera eficaz estos elementos en el juego sin que queden relegados a un segundo plano frente al entretenimiento. El objetivo de este enfoque es asegurar que la representación del patrimonio cultural de Sarnago mantenga su relevancia en el desarrollo del videojuego, permitiendo que los jugadores no solo disfruten de la experiencia lúdica, sino que también adquieran un mayor conocimiento de la historia del lugar.

## 2. DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO A TRAVÉS DE *CALERA*

*Calera* es un videojuego narrativo y en primera persona, diseñado para sumergir al jugador en un entorno rural casi desaparecido, recreando la experiencia de revivir y preservar el patrimonio cultural de Sarnago. El jugador asume el rol del último habitante del pueblo, un lugar que quedó desierto, dejando construcciones en ruinas y un horno de cal destruido por su inactividad. El protagonista, que antiguamente trabajaba en el horno, impulsado por el deseo de devolverle la vida al lugar, decide reconstruir el viejo horno de cal.

El principal objetivo del jugador es recolectar los materiales necesarios para reparar el horno. Estos materiales están dispersos por todo el pueblo, y su recolección se convierte en un pretexto para que el jugador explore cada rincón del lugar. A través de esta exploración, el jugador va descubriendo las consecuencias de la despoblación: espacios vacíos, edificios en ruinas y la naturaleza que lentamente está reclamando lo que anteriormente estaba habitado por humanos. Además, al participar en la reconstrucción del horno, el jugador solo realiza una tarea de reparación, sino que también rememora un ritual y un antiguo oficio que se desarrollaba en el pueblo, conectando así con la cultura local.

Por otro lado, a medida que el protagonista visita cada espacio vacío, se activan una serie de recuerdos auditivos que funcionan como paisajes sonoros, enfocados en la transmisión del patrimonio inmaterial perteneciente a cada lugar. Por ejemplo, al acercarse a la iglesia, el jugador puede escuchar el repique de las campanas, junto con el eco de los cantos litúrgicos y los murmullos de la congregación. Estos sonidos crean una atmósfera que recuerda la vida espiritual de la comunidad y destaca la función central de la Iglesia en los rituales locales. En el lavadero, el recuerdo sonoro incluye el murmullo del agua fluyendo y las conversaciones de mujeres que se reúnen para lavar la ropa. Este ambiente sonoro evoca las interacciones sociales que se llevaban a cabo, convirtiendo el lavadero en un espacio de comunidad donde se forjaban lazos. Al llegar a la plaza del pueblo, el jugador puede escuchar las risas de los niños jugando, junto con el bullicio de las charlas de los adultos. Este paisaje sonoro refleja el uso del centro social de Sarnago, donde la plaza era un lugar de convivencia entre los vecinos. Estos recuerdos sonoros, no solo dan vida a los espacios que ahora están vacíos, sino que también proporcionan una narrativa audiovisual que permiten al jugador comprender mejor el uso cultural de cada lugar. De este modo, se establece una conexión entre el jugador y el patrimonio, favoreciendo una experiencia que invita a los jugadores a sumergirse en la historia de Sarnago (Flynn, 2005).

El juego está diseñado para ser una experiencia reflexiva. No hay enemigos, no hay límite de tiempo, y no hay una presión externa que obligue al jugador a avanzar rápidamente. *Calera* invita al jugador a tomarse su tiempo, explorar su propio ritmo, y a sumergirse en la cultura de un lugar que está al límite de desaparecer.

### 3. FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

En un futuro, se tiene previsto enriquecer el videojuego mediante la adición de más elementos narrativos que ayuden a los jugadores a comprender mejor la historia del personaje principal y el contexto cultural de Sarnago. Entre las mejoras planificadas, se incluirán nuevos objetos interactivos que proporcionarán información relevante sobre el patrimonio, como antiguas herramientas junto con explicaciones detalladas de su uso y propósito en la vida cotidiana del pueblo. Una vez se haya finalizado el desarrollo del videojuego, se planea publicarlo de manera gratuita para facilitar su acceso a un público más amplio. Posteriormente, se procederá a la validación del juego, un proceso que consistirá en medir hasta qué punto los jugadores pueden aprender sobre el patrimonio de Sarnago a través de su experiencia en el videojuego. Esta validación permitirá identificar aspectos que puedan ser mejorados o funciones que podrían añadirse para optimizar el aprendizaje y la inmersión cultural. Con esta retroalimentación, se busca perfeccionar el videojuego para que cumpla eficazmente su propósito educativo y de difusión del patrimonio cultural.

### BIBLIOGRAFÍA

- Balela, M. S., & Mundy, D. (2011). *Analysing Cultural Heritage and its Representation in Video Games*.
- Barbara, J. (2020). *CLASSIFICATION OF GAMEPLAY INTERACTION IN DIGITAL CULTURAL HERITAGE* Preprint es.
- Flynn, B. (2005). Gameplay as Interpretative Cultural Heritage. In *Journal Title IADIS International Journal on WWW/Internet*. [http://hdl.handle.net/10072/28442http://www.iadisportal.org/ijwi/vol3\\_2.html](http://hdl.handle.net/10072/28442http://www.iadisportal.org/ijwi/vol3_2.html)
- García-Fernández, J., & Medeiros, L. (2019). Cultural heritage and communication through simulation videogames—a validation of minecraft. *Heritage*, 2(3), 2262–2274. <https://doi.org/10.3390/heritage2030138>
- Hanes, L., & Stone, R. (2019). A model of heritage content to support the design and analysis of video games for history education. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 587–612. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0120-2>

# PERCEPCIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE EL POTENCIAL DE INTERACCIÓN ENTRE EL AULA Y EL PATRIMONIO CULTURAL<sup>4</sup>

---

FÁTIMA R. JORGE

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes, Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

ANTÓNIO PAIS

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes, Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

PAULO AFONSO

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes, Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

FÁTIMA PAIXÃO

*Instituto Politécnico de Castelo Branco & Techn&Art - Centro de Tecnologia, Restauro e Valorização das Artes, Instituto Politécnico de Tomar, Portugal*

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Ante los retos y dinámicas de la sociedad contemporánea, marcada por el desarrollo tecnológico, y en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, la protección del patrimonio y de los espacios y lugares de memoria cuya existencia es necesaria para la expresión del patrimonio cultural inmaterial cobra cada vez mayor importancia. La aplicación de medidas que garanticen su viabilidad -documentación, investigación, valorización, promoción, transmisión- y la revitalización de los diversos aspectos de este patrimonio pasa por la educación formal y no formal y, necesariamente, por la formación de educadores y profesores (Achille & Fiorillo, 2022; UNESCO, 2003; 2021).

Este trabajo forma parte del proyecto "e-Amato Lusitano: Itinerarios Didácticos en el Patrimonio Regional", cuyo objetivo es contribuir a la conservación del patrimonio a través de la educación y de enfoques innovadores, inclusivos y sostenibles con apoyo digital. El patrimonio se centró en Amato Lusitano, nacido en la ciudad de Castelo Branco en 1511, una figura única en la ciencia y la medicina, con una dimensión humanista y ética insoslayable en Europa. Este patrimonio incluye el Huerto Pedagógico Amato Lusitano, creado como centro de educación no formal y ejemplo específico del patrimonio cultural tangible relacionado con Amato Lusitano.

El proyecto tiene tres ejes interconectados: eje 1 - relevamiento y documentación de especies botánicas de interés medicinal mencionadas en la obra *Centúrias de Curas Mediciniais*, escrita por Amato Lusitano (Lusitano, 2010); eje 2 - producción de un documental sobre Amato Lusitano; eje 3 - intervención en la formación inicial de profesores con vistas a desarrollar competencias didácticas para contextualizar el currículo.

---

<sup>4</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto com a ref. <sup>a</sup> UID/05488/2020.

En cuanto a la formación del profesorado, el proyecto implicó a 18 futuros maestros de primaria en la planificación y ejecución de itinerarios didácticos dirigidos a alumnos de 8 a 10 años. La intervención se basa en una estrategia de formación que parte de la didáctica y avanza hacia la práctica, valorando el patrimonio cultural como contexto de enseñanza y aprendizaje y la interacción entre el aula y los contextos educativos no formales. La estrategia pretende promover la contextualización curricular, es decir, acercar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las realidades sociales y culturales de los alumnos, tanto en el planteamiento de los contenidos como en la organización de las actividades.

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de los profesores en formación inicial que participaron en el estudio sobre el desarrollo de las competencias docentes y el valor atribuido a la experiencia de la formación didáctica.

## 2. MARCO TEÓRICO

La creciente relevancia del concepto de contextualización curricular es el resultado de la necesidad de atender a las preocupaciones sociales y a las diferentes realidades en las que se desarrolla el proceso educativo, con el fin de hacer más significativo el aprendizaje (Leite *et al.*, 2011). Gilbert (2009) entiende la contextualización curricular como un enfoque didáctico a través del cual los profesores pueden dar sentido al contenido específico de su asignatura y/o integrarlo con otras áreas o materias del currículo y con la experiencia humana. Este enfoque debe ser intencionalmente diseñado para promover en los estudiantes el desarrollo de competencias fundamentales y la aplicación de contenidos curriculares específicos, haciéndolos más significativos y relevantes para la vida cotidiana (Fernandes *et al.*, 2013). Así, contextualizar la enseñanza y el aprendizaje implica relacionar los contenidos curriculares con situaciones relevantes para la vida de los estudiantes, con el apoyo de oportunidades de reflexión y evaluación continuas (Baket *et al.*, 2009; Leite, 2017).

El estudio de revisión bibliográfica de Fernandes *et al.* (2013) identificó cinco tendencias en la contextualización del currículo: desarrollar conexiones entre el currículo y situaciones familiares para los alumnos (entorno social local); promover relaciones entre el currículo y los intereses y características de los alumnos; formas en que los profesores adaptan el currículo (práctica pedagógica); adaptar el currículo para hacerlo más claro e interesante para los alumnos (contenido de las asignaturas); establecer conexiones entre el currículo y la vida real (diversidad cultural). Las ideas clave incluyen acercar el currículo a las realidades sociales y culturales de los alumnos, crear oportunidades para aplicar progresivamente los conocimientos a diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje y promover oportunidades para aplicar los conocimientos a contextos más allá de la vida cotidiana cercanos en el tiempo y en el espacio (Baker *et al.*, 2009; Fernandes *et al.*, 2013).

Dado que la contextualización curricular viene determinada por la práctica pedagógica, los profesores se enfrentan al reto de pasar de un enfoque basado en contenidos inertes a otro relacionado con la vida cotidiana. No obstante, muchos profesores no están formados para ello, bien por la compartimentación habitual de la formación docente, bien porque no reconocen su importancia y valor para el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, es fundamental que la formación del profesorado se oriente hacia el desarrollo de un nuevo perfil de competencias docentes, centrado en la articulación de saberes entre diferentes áreas de conocimiento, capaz de promover enfoques de enseñanza socializadores, integrados y contextualizados (Fernandes, 2019).

El valor de los entornos no formales en el aprendizaje y la formación del profesorado está ampliamente reconocido por la investigación (Behrendt & Machtmes, 2017; Kisiel, 2013; Rodrigues *et al.*, 2017). La realización de experiencias formativas en estos entornos no solo puede mejorar el aprendizaje, sino

también contribuir al desarrollo de habilidades personales, sociales e interpersonales, así como reforzar la dimensión afectiva del aprendizaje, todos ellos factores esenciales para la adquisición de competencias profesionales (Morentin y Guisasola, 2014; Osborne y Dillon, 2007). Según Guskey y Sparks (2004), la introducción de cambios en la práctica docente está en el centro del desarrollo profesional docente, y es también el elemento con mayor impacto en el cambio de actitudes y creencias sobre la enseñanza. El estudio de Jorge y Paixão (2022) señala que la adopción de prácticas pedagógicas que promuevan la interacción entre el aula y los contextos de educación no formal vinculados al patrimonio local puede dar lugar a enfoques didácticos innovadores, con efectos positivos sobre la motivación y una mayor implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La UNESCO ha desarrollado y apoyado diversas iniciativas destinadas a contribuir a la protección y salvaguardia del patrimonio cultural a través de la educación formal y no formal. El proyecto 'Atraer a los jóvenes hacia una Europa inclusiva y sostenible', desarrollado bajo los auspicios de la UNESCO y la UE, busca reforzar las conexiones entre jóvenes, patrimonio y educación. Este proyecto ha tenido repercusiones en dos niveles: la protección y salvaguardia del patrimonio cultural, y la promoción de una educación de calidad basada en la diversidad cultural para una vida sostenible, la ciudadanía mundial y la paz. En un plano más específico, el proyecto ha allanado el camino para nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. Señala que dichos enfoques deben centrarse en la integración de elementos del patrimonio cultural en los contenidos curriculares, fomentando los enfoques interdisciplinarios y la cooperación entre profesores (ob. cit.).

### 3. METODOLOGÍA

Dados los objetivos del proyecto, se optó por la metodología de Investigación Basada en el Diseño (IBD). Este enfoque combina investigación y práctica con el objetivo de mejorar las prácticas educativas mediante la realización de ciclos iterativos de análisis, diseño, desarrollo y evaluación. Estos ciclos tienen lugar en entornos reales e implican la colaboración entre investigadores, profesionales y/o docentes en formación (McKenney & Reeves, 2019).

Así, la experiencia didáctica desarrollada en la formación inicial del profesorado de primaria se ancla en este diseño metodológico. Los datos se recogen a partir de las reflexiones de los futuros profesores sobre la experiencia didáctica y mediante un cuestionario con ítems cerrados. El cuestionario fue analizado y validado por expertos antes de su aplicación.

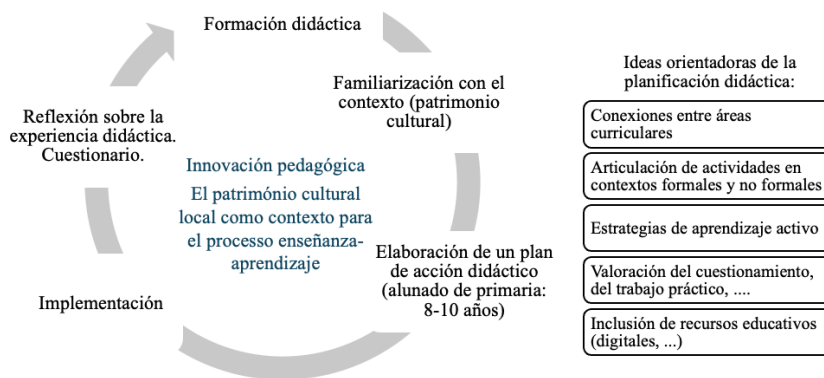
El cuestionario, administrado dos semanas después de la realización del experimento didáctico, pedía a los encuestados que indicaran su grado de acuerdo con quince afirmaciones. Se utilizó una escala *Likert* de 1 a 7, en la que 1 significaba "totalmente en desacuerdo" y 7 "totalmente de acuerdo". También incluía un ítem en el que se pedía a las personas que eligieran la palabra que mejor describiera la experiencia didáctica de una lista de 18 palabras, 9 con una connotación positiva y 9 con una connotación negativa.

Tras administrar el cuestionario, los datos se procesaron mediante análisis de contenido y técnicas descriptivas. Para apoyar el análisis, se consideraron dos categorías de análisis: (1) Contribuciones de la experiencia docente al desarrollo de competencias docentes (CA1); y (2) Valor atribuido a la experiencia de formación. Las categorías de análisis y sus respectivos indicadores, basados en el marco teórico del estudio, se reajustaron para reflejar mejor las prácticas docentes observadas y las respuestas de los futuros profesores.

El cuestionario estaba disponible en línea (*Microsoft Forms*), lo que garantizaba el anonimato de las respuestas. La tasa de respuesta fue del 72 %, con la participación de 13 de los 18 futuros profesores que participaron en la experiencia de formación.

La figura 1 muestra el esquema general del experimento didáctico.

**FIGURA 1.** Esquema general del experimento didáctico



Fuente: autores.

Como se ha mencionado anteriormente, este estudio pretende analizar las percepciones de los profesores en formación inicial, participantes en el estudio, sobre el desarrollo de las competencias docentes y el valor atribuido a la experiencia de la formación didáctica.

#### 4. RESULTADOS

Los datos recogidos mediante el cuestionario se organizaron en tablas de frecuencias, lo que permitió que el análisis mostrara que los futuros profesores tendían a conceder gran valor a la experiencia de formación y que ésta repercutía en el desarrollo de las competencias docentes.

Los datos presentados en la Tabla 1, relativos a la distribución de las respuestas a las afirmaciones AF1 a AF8, muestran que, en general, los futuros profesores percibieron el desarrollo de las competencias docentes. De hecho, la media de futuros profesores en el nivel de acuerdo más alto es de 6 y en el nivel anterior la media es de 4. Esto significa que, por término medio, 5 futuros profesores se situaron al menos en el nivel 6 de acuerdo para cada una de las ocho afirmaciones.

**TABLA 1.** Distribución de los niveles de acuerdo con las afirmaciones asociadas al desarrollo de las competencias docentes.

| Nivel | AF1 |    | AF2 |    | AF3 |    | AF4 |    | AF5 |    | FY6 |    | AF7 |    | AF8 |    |
|-------|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|
|       | n   | %  | n   | %  | n   | %  | n   | %  | n   | %  | n   | %  | n   | %  | n   | %  |
| 3     | 1   | 8  | 0   | 0  | 0   | 0  | 0   | 0  | 0   | 0  | 0   | 0  | 0   | 0  | 0   | 0  |
| 4     | 3   | 23 | 2   | 15 | 0   | 0  | 0   | 0  | 0   | 0  | 0   | 1  | 8   | 0  | 0   | 0  |
| 5     | 0   | 0  | 2   | 15 | 3   | 23 | 2   | 15 | 3   | 23 | 0   | 0  | 3   | 23 | 3   | 23 |
| 6     | 4   | 31 | 3   | 23 | 5   | 38 | 4   | 31 | 4   | 31 | 4   | 31 | 3   | 23 | 5   | 38 |
| 7     | 5   | 38 | 6   | 46 | 5   | 38 | 7   | 54 | 6   | 46 | 7   | 54 | 7   | 54 | 5   | 38 |

Notas: AF1 - Orienté las actividades desde una perspectiva de valoración del cuestionamiento y del trabajo práctico; AF2 - Establecí conexiones entre los conocimientos, desde una perspectiva de integración curricular; AF3 - Contextualicé los contenidos curriculares; AF4 - Promoví el interés por aprender a través de estrategias que involucraron activamente a los alumnos; AF5 - Desarrollé prácticas de enseñanza y aprendizaje que ayudaron a los alumnos a dar sentido a los contenidos curriculares; AF6 - Integré recursos educativos digitales como estrategia para motivar y abordar contenidos relacionados con el Amato Lusitano; AF7 - Fui capaz de integrar las actividades desarrolladas en el aula con las actividades en el Huerto Amato Lusitano; AF8 - Abordé los contenidos curriculares integrando elementos del patrimonio cultural regional.

En cuanto a las frecuencias más altas, destacan las afirmaciones AF4, AF6 y AF7, en las que el 54% de los estudiantes indicaron un nivel de acuerdo de 7. Este resultado, combinado con el porcentaje de estudiantes que marcaron el nivel 6 en la escala, significa que la mayoría de los futuros profesores consideraban que sí:

- fomentó el interés por el aprendizaje entre los alumnos de primaria mediante estrategias que les implicaban activamente (85%);
- recursos educativos digitales integrados como estrategia para motivar y acercar contenidos relacionados con el Amato Lusitano (86%);
- fueron capaces de integrar las actividades realizadas en el aula con las realizadas en el Huerto Amato Lusitano (77%);
- desarrollaron prácticas de enseñanza y aprendizaje que ayudaron a los estudiantes a comprender el contenido del plan de estudios (77%).

También cabe destacar que un porcentaje significativo de futuros profesores asume que ha abordado los contenidos curriculares integrando elementos del patrimonio cultural regional (76%) y que ha contextualizado los contenidos curriculares (76%).

Destacan también los 5 alumnos que expresaron total acuerdo con las afirmaciones AF1, AF3 y AF8. Esto significa que orientaron las actividades valorando el cuestionamiento y el trabajo práctico, trabajaron contenidos curriculares de forma contextualizada e integraron elementos del patrimonio cultural regional.

En cuanto a la percepción de la orientación de las actividades desde una perspectiva de valoración del cuestionamiento y el trabajo práctico, los resultados muestran que el 31 % de los futuros profesores no considera haber desarrollado esta capacidad.

En cuanto al valor atribuido por los futuros profesores a la experiencia docente, los resultados que se muestran en el cuadro 2 son bastante significativos.

Por término medio, 9 futuros profesores se situaron en el nivel más alto de acuerdo, mientras que 3 estudiantes se situaron en el nivel anterior. En conjunto, el 85,7% de los futuros profesores se situó al menos en el nivel 6 de acuerdo.

**TABLA 2.** Distribución de los niveles de acuerdo con las afirmaciones asociadas a la percepción del valor atribuido a la experiencia docente.

| Nivel | AF9 |    | AF10 |    | AF11 |    | AÑO FISCAL 12 |    | AF13 |    | AF14 |    | AF15 |    |
|-------|-----|----|------|----|------|----|---------------|----|------|----|------|----|------|----|
|       | n   | %  | n    | %  | n    | %  | n             | %  | n    | %  | n    | %  | n    | %  |
| 3     | 0   | 0  | 0    | 0  | 0    | 0  | 0             | 0  | 0    | 0  | 0    | 0  | 0    | 0  |
| 4     | 0   | 0  | 0    | 0  | 0    | 0  | 0             | 0  | 1    | 8  | 0    | 0  | 0    | 0  |
| 5     | 2   | 15 | 1    | 8  | 2    | 15 | 2             | 15 | 1    | 8  | 2    | 15 | 2    | 15 |
| 6     | 4   | 31 | 4    | 31 | 3    | 23 | 1             | 8  | 3    | 23 | 1    | 8  | 2    | 15 |
| 7     | 7   | 54 | 8    | 62 | 8    | 62 | 10            | 77 | 8    | 62 | 10   | 77 | 9    | 69 |

Notas: AF9 - La participación en esta experiencia de formación inicial del profesorado me permitió reconocer el valor educativo del patrimonio cultural regional; AF10 - Apliqué los conocimientos adquiridos en las unidades curriculares de didáctica; AF11 - Mejoré mis conocimientos científicos y didácticos; AF12 - Conocí aspectos importantes de la vida y obra de Amato Lusitano; AF13 - Amplié mis conocimientos sobre el patrimonio cultural regional; AF14 - Entendí el papel de la educación en la valoración del patrimonio cultural regional; AF15 - Me di cuenta del potencial del patrimonio regional para la integración de áreas curriculares en el 1.º ciclo de la enseñanza básica 1.º Ciclo de Educación Básica.

En un nivel más específico, se percibió la adquisición de conocimientos sobre la vida y la obra de Amato Lusitano (85%), la ampliación de los conocimientos sobre el patrimonio cultural regional (85%), la comprensión del papel de la educación en la valorización del patrimonio cultural regional (85%) y el reconocimiento del valor educativo del patrimonio regional (86%). La afirmación con mayor consenso de respuestas, con el 93 % de los futuros profesores situándose en el nivel 6 o 7, señala que la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en las unidades curriculares de didáctica fue un aspecto muy valorado de la experiencia docente.

Otro indicador que refuerza el gran valor atribuido por los futuros profesores a la experiencia docente se pone de manifiesto en las palabras elegidas para caracterizarla: importante (38 %), interesante (31 %), dinámica (23%) e innovadora (8%).

En resumen, los resultados presentados en las Tablas 1 y 2 muestran que, en general, los futuros profesores atribuyeron un gran valor a la experiencia formativa y que esta tuvo un impacto en el desarrollo de las competencias docentes, lo que refuerza las conclusiones de otros estudios (Jorge & Paixão, 2022; Paixão & Jorge, 2017).

De hecho, los datos obtenidos a través del cuestionario muestran que los futuros profesores tenían percepciones muy positivas de las distintas dimensiones asociadas a las competencias docentes sobre las que se les pedía que se posicionaran. La mayoría coincidía en que fomentaban el interés de los alumnos,

contextualizaban los contenidos curriculares y utilizaban los recursos digitales de forma integrada. El uso de elementos del patrimonio cultural, centrado en el Amato Lusitano, fue percibido como acertado y de valor educativo.

Los datos muestran que los futuros profesores valoraron la oportunidad de conocer y profundizar en la vida y obra de Amato Lusitano y el patrimonio cultural regional, lo que les permitió integrar elementos de este patrimonio en su práctica docente. Conocer y comprender el patrimonio es el primer paso para integrarlo en el aula (UNESCO, 2021).

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio sugieren que el uso del patrimonio cultural como elemento didáctico para contextualizar la enseñanza ayudó a los futuros profesores a desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje que favorecieron la atribución de significado a los contenidos curriculares y promovieron la motivación de los alumnos de primaria (8-10 años). Apoyan, por esta razón, la relevancia para contextualizar la enseñanza y el aprendizaje de acercar el currículo a las realidades sociales y culturales de los alumnos (Fernandes *et al.*, 2013; Paixão & Jorge, 2017).

Aunque los resultados no son generalizables, refuerzan las conclusiones de otros estudios que apoyan la idea de que la planificación y puesta en práctica de experiencias educativas en contextos locales de patrimonio cultural, con vistas a vincular la formación didáctica y la práctica, es una forma prometedora de desarrollar las competencias didácticas de los profesores en formación inicial.

El enfoque formativo muestra potencial para la integración de conocimientos teóricos y prácticos y la valorización del patrimonio cultural para la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, los resultados, en línea con las recomendaciones de la UNESCO (2021), señalan un camino sostenible para la aplicación de medidas de protección y conservación del patrimonio cultural, material e inmaterial, a través de su explotación didáctica en la formación inicial del profesorado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achille, C. & Fiorillo, F. (2022). Teaching and Learning of Cultural Heritage: Engaging Education, Professional Training, and Experimental Activities. *Heritage*, 5(3), 2565-2593.
- Baker, E. D., Hope, L., & Karandjeff, K. (2009). *Contextualized Teaching & Learning: A Promising Approach for Basic Skills Instruction*. Research and Planning Group for California Community Colleges (RP Group).
- Behrendt, M. & Machtmes, K. (2017). Promoting experiences in outdoor environments as a way of enchanting interest and engaging learning. In L. Leite, L. Dourado, A. S. Afonso, & S. Morgado (eds.), *Contextualizing teaching to improve learning: the case of science and geography* (pp. 85-102). Nova Science Publishers.
- Fernandes, A. (2019). The importance of contextualization in pedagogical practice. *Research, Society and Development*, 8(11), p. e488111472.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: tracking the meanings of a concept. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425.
- Gilbert, J. K. (2006). On the Nature of "Context" in Chemical Education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Guskey, T. R. & Sparks, D. (2004). Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. E. Guyton & J. R. Dangel (eds.), *Research Linking Teacher Preparation and Student Performance. Teacher Education Yearbook XII* (pp. 11-21). Kendall.

- Jorge, F. R., Paixão, F. (2022). Interação entre contextos formais e não formais na prática de futuros professores - percepções sobre desenvolvimento profissional e inovação didática. In Américo Junior Dias da Silva (Org.), *A educação enquanto fenómeno social e a superação das desigualdades sociais 2* (pp. 59-71). Atena Editora.
- Kisiel, J. (2013). Introducing Future Teachers to Science Beyond the Classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 24(1), pp. 67-91.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J. C., Esteves, M. M., Rodrigues, N. C., & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos, In. Carlos S. Reis, & Fernando S. Neves (coords.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 2 (pp. 147-152). Instituto Politécnico da Guarda.
- Leite, L. (2017). Why should contextualized teaching be a matter for educational concerns. In L. Leite, L. Dourado, A. S. Afonso, & S. Morgado (eds.), *Contextualizing teaching to improve learning: the case of science and geography* (pp. xix-xxv). Nova Science Publishers.
- Lusitano, A. (2010 (1956)). *Centúrias de Curas Mediciniais* (Vol. I e II). Centro Editor Livreiro da Ordem dos Médicos, Sociedade Unipessoal, Lda.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). Design-Based Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship Between Research and Practice. In J. L. Polman, E. A. Kyza, D. K. O'Neill, I. Tabak, W. R. Penuel, A. S. Jurow, K. O'Connor, T. Lee, & L. D'Amico (eds.), *The International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 217-226). Routledge.
- Morentin, M., & Guisasola, J. (2014). La visita a un museo de ciencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 364-380.
- Osborne, J., & Dillon J. (2007). Research on learning in informal contexts: Advancing the field? *International Journal of Science Education*, 29(12), 1441-1445.
- Paixão, F., & Jorge, F. R. (2017). Formação inicial de professores através do recurso ao património artístico local relevando o trabalho experimental. *Enseñanza de las Ciencias*, N.º Extraordinário, 1623-629.
- Rodrigues, R., Carvalho, M., Pombo, L., & Neto, T. (2017). Projeto EduPARK e Prática Pedagógica Supervisionada: Desafios para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 9(4), 211-226.
- UNESCO (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Teaching and Learning with Living Heritage. A Resource Kit for Teachers Based on the Lessons Learnt from a Joint UNESCO-EU Pilot Project*. UNESCO.

# PRESERVARTEPATRIMÔNIO: ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL A TRAVÉS DEL ARTE

---

CLEBER CARDOSO XAVIER

*Universidade de Brasília/UnB e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília/DF, Brasil. Profesor de Artes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil. Doctor (2017) y Maestro (2013) en Artes por Universidade de Brasília, Licenciatura en Pedagogía (IESB, 2023), Danza (IFB, 2013), Matemáticas (UCB, 2014) e Informatica (UCB, 2011). Responsable adjunto del grupo de investigación Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq) y miembro del Grupo de Investigación GPeMC/IPM/CNPq.*

SIMONE SANTOS DE OLIVEIRA DAS MERCÊS

*Universidade de Brasília/UnB e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília/DF, Brasil. Estudante de doctorado en Artes Visuales (UnB), Maestro en Arte (UnB, 2014), Licenciatura en Pedagogía (IESB, 2022), Licenciatura em Artes Plásticas (2006, 2008, UnB), Profesora de Artes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília/DF, Brasil. Miembro de Grupos de Investigación Arte, Educação e Mediação Cultural (GAEM/UnB/CNPq); e Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq).*

MARIA DA GLÓRIA BOMFIM YUNG

*Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasil. Colaboradora del Departamento de Articulación, Promoción y Educación de la Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Especialista en Gestión del Patrimonio Cultural (UEG, 2006), Licenciatura en Artes Plásticas (FBT, 1994) profesora jubilada (Artes Visuales) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.*

THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA

*Universidade de Brasília. Profesora asistente en Universidade de Brasília. Doctorado en Desarrollo Sostenible (UnB), Maestría en arte y tecnología (UnB); Licenciatura en Educación Artística (UnB). Líder del Grupo de Investigación en Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais (MEMAV/UnB/CNPq). Es miembro de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES/MEC).*

La percepción de la ciudad, de la comunidad y de quién se es como ciudadano y estudiante son objetivos del proyecto PreservArtePatrimônio, que se lleva a cabo en la Escuela Parque 308 Sur de Brasilia desde 2010. El proyecto tiene como propósito desarrollar el sentido de pertenencia, el conocimiento y el reconocimiento de los conceptos y posibilidades que están disponibles en el entorno de la Unidad Escolar. También busca comprender qué es patrimonio y qué es importante para la historia de una comunidad.

Estas experiencias educativas proponen la construcción de conocimientos sobre educación patrimonial, artística y cultural, consolidada a partir de la vivencia y de las relaciones que se construyen con los objetos, espacios y seres que participan de esta comunidad escolar. A través del niño/estudiante, se alcanza a la familia y a los demás miembros de su grupo familiar, logrando un nivel exponencial de penetrabilidad e impacto de las acciones y estrategias del proyecto en cuestión.

Brasilia es una ciudad singular, que surgió bajo el signo de las artes en su esencia y que trae en su cotidianidad la presencia de la expresión artística en los espacios públicos y privados. Es la capital

brasileña y está permeada por diversos elementos del patrimonio artístico, arquitectónico, histórico y cultural, y su historia justifica la presencia de estrategias que posibiliten desde la infancia la comprensión de su importancia y necesidad de preservación por parte del ciudadano común. Este capítulo permite la comprensión de las estrategias, acciones y estructura del proyecto *PreservArtePatrimônio*, así como de los resultados alcanzados a lo largo de sus 14 años de ejecución.

Para reflexionar sobre la educación patrimonial, podemos partir de la comprensión de la palabra de origen latino "patrimonio", que deriva de *pater*, significando "padre". Maria Beatriz Pinheiro Machado (2004) nos informa que el concepto de patrimonio se relaciona con el conjunto de bienes pertenecientes al *pater*, en el sentido de los objetos o ítems que un padre deja a su descendencia, un legado o herencia. También es posible entender patrimonio como el conjunto de bienes de una escuela o empresa. El término "educación patrimonial" ha sido utilizado en Brasil desde 1983, a partir de técnicos del Museo Imperial ubicado en Petrópolis (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999), término y concepto que luego fue adoptado por el Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (Iphan). La Constitución Federal aborda este tema en su artículo 216, sobre la constitución del patrimonio cultural brasileño, tipificando lo que es patrimonio material e inmaterial (Brasil, 1988).

A pesar del interés en una acción educativa sobre el patrimonio, solo en 2023 el Iphan abrió su primera convocatoria para apoyar proyectos enfocados en la Educación Patrimonial, a pesar de haber creado en 2004 la Gerencia de Educación Patrimonial y Proyectos, que fue la primera instancia del área central del Iphan dedicada a la Educación Patrimonial. Con el objetivo de consolidarla, se llevó a cabo la I Reunión Técnica, destacándose el Taller de Capacitación en Educación Patrimonial y Apoyo a Proyectos Culturales en las Casas del Patrimonio, que tuvo lugar en Pirenópolis/GO en 2008 (Iphan, 2014). Según el Iphan, los procesos educativos formales y no formales que tienen como foco el patrimonio cultural son parte constitutiva de la educación patrimonial. De este modo, se busca la comprensión sociohistórica de las referencias culturales en todas sus manifestaciones, en la búsqueda de su valorización, preservación y reconocimiento (Iphan, 2024).

En este sentido, el Currículo en Movimiento del Distrito Federal, adoptado a partir del año 2014, en su segunda versión actualizada en 2018 (Mercês; Xavier, 2021), propone para el 5.º año de la Educación Primaria el objetivo de "Inventariar los patrimonios materiales e inmateriales de la humanidad y analizar los cambios y permanencias de estos patrimonios a lo largo del tiempo" (Distrito Federal, 2018, p. 283) y el contenido que aborda "los patrimonios materiales e inmateriales de la humanidad. Política de educación patrimonial" (Distrito Federal, 2018, p. 283). Según Horta, Grunberg y Monteiro (1999), el conocimiento crítico y la apropiación consciente por parte de las comunidades de su patrimonio son factores indispensables en el proceso de preservación sostenible de estos bienes culturales, así como en el fortalecimiento de los sentimientos de identidad y ciudadanía.

## 1. UNA ESCUELA PATRIMONIAL PARA HABLAR DE PATRIMÔNIO

A partir de este contexto, abordamos la necesidad y relevancia de vivir el proceso educativo formal de la educación patrimonial, proporcionando así al ciudadano en formación la oportunidad de significar su hábitat y sus referencias locales, que son parte integral de su cultura e historia. El universo singular de una Escuela Parque por sí mismo ya es una invitación a conocer los conceptos y términos involucrados y constitutivos de una educación patrimonial.

Esta tipología es un logro de Anísio Teixeira, y Brasilia cuenta con un sistema educativo pensado y diseñado por él. El concepto de Centro Elemental de Educación, constituido por cinco instituciones, cuatro Escuelas Clase y una Escuela Parque, fue implementado inicialmente en Salvador, a finales de la

década de 1940, y posteriormente en Brasilia a partir de 1960. Es importante destacar las experiencias de Río de Janeiro, Belo Horizonte y Campina Grande, mencionadas por Xavier (2017) en su tesis investigativa sobre el tema.

La Escuela Parque 308 Sur de Brasilia fue declarada patrimonio por medio del Decreto n.º 24.861, de 4/8/2004, publicado en el DODF n.º 149, de 5/8/2004, p. 6. Esta escuela, que inicia sus actividades en Brasilia con un enfoque diferencial al servicio de la comunidad en el horario de contraturno, permite una vivencia integral de la educación con el cotidiano comunitario, ofreciendo a la comunidad un teatro que se ha convertido en un equipamiento social importante para los encuentros en una tierra tan árida e inhóspita (Oliveira; Xavier, 2011). Así, esta unidad escolar pasó a constituir parte de la rutina diaria de muchas familias que habitaban el planalto central. Dado que todo era nuevo en esta ciudad, la nueva escuela también representaba algo que debía ser explorado, conocido y asimilado.

En este escenario de construcción de una realidad, surge Brasilia del descampado como un agrupamiento de monumentos, residencias y esferas de poder y toma de decisiones. El patrimonio se constituyó cada día en la formación de una identidad, de una realidad, de una historia. Tras un tiempo desde la inauguración de la nueva capital, mucho comenzó a perderse, incluyendo los presupuestos de la identidad y de la historia del surgimiento de la ciudad. Conservar era necesario. Reconocer lo que se ha conservado, aún más. Compartir es clave en este proceso, ya que la democracia urge por el intercambio de información de manera igualitaria e isonómica. Con el objetivo de compartir y democratizar el conocimiento, surge el proyecto PreservArtePatrimonio.

## 2. COMPARTIENDO CONOCIMIENTOS, FORJANDO IDENTIDADES Y PERTENENCIA

En la Escuela Parque 308 Sur de Brasilia se desarrolla desde 2010 el proyecto PreservArtePatrimonio, que incluye acciones de educación patrimonial y preservación artística e histórica. El proyecto está estructurado en acciones educativas teóricas y prácticas, utilizando diversas estrategias como: clases-paseo, juegos, construcción de registros y memorias de las vivencias a través de escritura, dibujos, fotografías, dramaturgia, música y performance.

Creado en 2010 por la profesora Maria da Glória Bomfim Yung, más conocida como Glorinha, tras finalizar su curso de posgrado en Conservación Patrimonial y Artística en 2006. En 2018, con la jubilación de la profesora Glorinha, el proyecto pasó a ser coordinado y ejecutado por el profesor Cleber Cardoso Xavier. A lo largo de sus 14 años de funcionamiento y actividad ininterrumpida, ha recibido dos premios debido a la calidad de las acciones desarrolladas en el contexto de la unidad escolar, así como en la iniciativa pública de educación patrimonial, ambiental y histórico-artística.

Se han producido muchos cambios y adaptaciones, como es de esperar en la trayectoria de un proyecto que persiste en existir en la esfera pública, sin contar con recursos financieros destinados a sus acciones y estrategias. Desde 2019, el proyecto busca ampliar su área de implementación, ofreciendo su base de implantación y estructuración a otras unidades escolares, con el objetivo de fomentar la comprensión de cada unidad escolar y su comunidad respecto al patrimonio relevante en su contexto geográfico, histórico, artístico y cultural.

Durante el periodo pandémico de COVID-19 se desarrollaron actividades no presenciales referenciadas a los espacios culturales y monumentos de la ciudad, así como a los espacios de memoria, arte y cultura disponibles en el ámbito del Distrito Federal. Fue un tiempo triste, pero que impulsó a los arte-educadores que trabajan en este tipo de escuela a reformular sus prácticas y adaptarlas a las condiciones de trabajo posibles (Xavier; Mercês; Gatti, 2022).

Asimismo, se han desarrollado, en el campo de la investigación y la estructuración didáctico-pedagógica, estrategias y acciones de educación patrimonial para estudiantes con ceguera, partiendo del contexto original del proyecto que es el universo de la Escuela Parque 308 Sur, componente de la Unidad de Vecindad más completa del Plano Piloto de Brasilia. Estas acciones se basan en las visualidades de Athos Bulcão presentes en la región, como el revestimiento externo de la Igrejinha de Nossa Senhora de Fátima y el revestimiento externo del Jardín de Infancia de la SQS 308, entre otros. Este material fue presentado en un congreso nacional de accesibilidad y está siendo trabajado en un grupo de investigación para generar conocimiento académico que se compartirá tan pronto como sea posible.

Estos grafismos de Bulcão sirvieron de base para desarrollar una estrategia de juego lúdico, tridimensional, que permite al estudiante con ceguera conocer y comprender el grafismo del artista, así como su configuración mural y las reglas compositivas propuestas por él en la aplicación de sus azulejos, permitiendo el ejercicio del concepto de coautoría con respecto a los albañiles responsables de la confección in situ de los elementos visuales en la arquitectura brasiliense. Parte de estas acciones han sido comunicadas por el Canal Arte1 (Arte1, 2023).

También se reconoció el papel fundamental de este proyecto en el escenario brasiliense con el lanzamiento del I Edital de Educación Patrimonial del Iphan, cuando parte de las acciones desarrolladas en el aula fueron transmitidas y comunicadas a través de medios audiovisuales en redes televisivas y periodísticas (Iphan, 2023).

Uno de los últimos momentos de reconocimiento fue la oportunidad de presentar a los miembros de la comitiva del G20, el grupo de los 20 países más desarrollados del mundo, la estructura y propuesta de la tipología Escuela Parque, así como sus proyectos educativos, entre los que se incluye el PreservArtePatrimonio.

### 3. LA ESTRUCTURA Y LO QUE SE HACE

El proyecto PreservArtePatrimonio está organizado en acciones y estrategias pedagógicas educativas donde la presencia del estudiante es fundamental para el desarrollo. Las clases-paseo están actualmente divididas en 15 rutas: ruta de la Igrejinha; ruta del espejo de agua; ruta de la plaza de los hongos; ruta del Jardín de Infancia; ruta del paisajismo; ruta de la Escuela Clase; ruta de señalización y cuadraditos; ruta del portal mágico; ruta de la Biblioteca; ruta del Club de Vecindad; ruta de la Escuela Parque; ruta comercial; ruta del Cine Brasilia; ruta de la travesía del eixão y ruta del Espacio Cultural Renato Russo.

Además, hay estrategias estructuradas en 12 propuestas: dibujo de observación en la Igrejinha; subir y bajar en los árboles de la plaza de los hongos; una nueva historia en el espejo de agua; apreciación y comentario en las galerías del Espacio Cultural Renato Russo; levantamiento patrimonial en el perímetro de la Escuela Parque; documentando la fauna y la flora en las cercanías de la Escuela Parque; jardín de esculturas y posibilidades en el perímetro de la unidad escolar; conociendo nombres y fechas significativas en la biblioteca de la escuela o en el aula; juegos culturales desarrollados por el proyecto; comunicando las actividades a través de murales expositivos; yo artista y yo público; ¿dónde está mi mundo en el mapa de Brasilia? Estas son las estrategias disponibles hasta el momento.

Extraordinariamente, pero aún parte del proyecto, se realizan visitas a centros culturales como el Centro Cultural Banco do Brasil, Caixa Cultural, Centro Cultural del Tribunal de Cuentas de la Unión, Museo de los Correos, Centro Cultural del Banco Central, Parque Nacional de Brasilia, Fundación Athos Bulcão, Museo del Congreso Nacional, Catedral de Brasilia, Espacio Cultural Oscar Niemeyer, Espacio Cultural Lúcio Costa, Museo de Arte de Brasilia, Panteón, Museo Vivo de la Memoria Candanga, Plaza

de los Tres Poderes, Memorial de los Pueblos Indígenas, Museo Nacional, Biblioteca Nacional, entre otros. Sin embargo, en estos últimos lugares, el desplazamiento es costoso y no siempre es posible el traslado. Preferiblemente, las actividades se desarrollan sin costo monetario.

Dicho esto, detallamos una de las rutas con el objetivo de ofrecer al lector una narrativa que pueda aclarar un poco el proyecto desarrollado en esta realidad. Partiendo del supuesto freireano de que el educador debe ser un inventor y un reinventor constante de los medios y los caminos que faciliten cada vez más la problematización del objeto que debe ser desvelado y finalmente comprendido por los educandos (Freire, 1978).

Al proponer una clase-paseo, el arte-educador no busca ofrecer gratuitamente los elementos que serán experimentados a lo largo del recorrido, sino que busca despertar en el estudiante el interés por la investigación, la indagación y la astucia para percibir, desentrañar y aprender de sí mismo y a través de sus habilidades y competencias ya desarrolladas. Al llevar a los estudiantes a un recorrido, se les invita a hacer uso activo de sus sentidos. Algunos de los sentidos son más utilizados que otros, buscando la concentración y la atención en lo que se vivirá. Con la punta de los dedos índices presionando las sienes, el educador pronuncia “¡visión activada!”, así comienza la ludicidad para el nuevo recorrido. Los estudiantes caminan de manera orgánica por las aceras urbanísticamente tortuosas de la Supercuadra Sur 308, llegando al edificio denominado Igreja. Allí, dispuestos en forma semicircular, son invitados a leer el paisaje del revestimiento externo del edificio.

¿Qué perciben aquí? Pregunta el educador. Esta cuestión se repite varias veces, buscando activar la mirada, la percepción y la posibilidad de comunicación de cada uno de los estudiantes presentes. No hay respuesta incorrecta ni respuesta correcta, hay percepción individual, complementa el educador. Este discurso tiene como objetivo incentivar al grupo a comunicarse efectivamente. Poco a poco comienzan las participaciones. Un ave. Un avión. Un azulejo. Y así comienzan a dialogar sobre la realidad presente.

Leer el paisaje más allá de la lectura textual es una de las propuestas de esta ruta, donde están presentes los grafismos de Athos Bulcão y Francisco Galeno. Arquitectura de Oscar Niemeyer y paisajismo de Burle Marx, además del urbanismo de Lúcio Costa. Ya son al menos cinco nombres de referencia para la historia de la ciudad, para la comprensión de lo que es Brasilia en el contexto nacional, así como de los nombres que surgirán en la conversación a partir de la visita a la Igreja: Dona Sarah Kubitschek y Juscelino Kubitschek, Ernesto Silva, entre otros.

Paulo Freire (1989) habla sobre el poder mágico de la palabra escrita, sobre cómo ella misma es una posibilidad de encantar y permanecer en el imaginario al informarnos que "la insistencia en la cantidad de lecturas sin el debido adentramiento en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que urge ser superada" (Freire, 1989, p. 12). Así, comprender el grafismo propuesto por los artistas Bulcão y Galeno, las formas espaciales de Niemeyer en esta caminata, son oportunidades para construir entendimientos, así como reflexiones más allá de lo que está escrito, sino a partir de lo vivido.

En un segundo momento, los estudiantes estarán en el aula con acceso a materiales impresos o audiovisuales que permitirán dinámicas interpersonales para la comprensión de nuevos datos e informaciones acerca de lo que fue experimentado, observado y conversado durante la clase-paseo. La repetición del recorrido es posible y fomentada, ya que el tiempo escolar segregado en clases es reducido, incentivando así el retorno al punto trabajado para una nueva mirada, una nueva perspectiva de lo que fue vivido.

#### 4. PENSAMIENTOS PARA UN NUEVO RECORRIDO EDUCATIVO

El estudiante que vive la oportunidad de acceder a momentos de educación patrimonial tiene la posibilidad de conocer mejor su hábitat, su comunidad, sus referencias. Una pared deja de ser solo una construcción de mampostería al conocer el motivo que allí está estampado. Al conocer la historia detrás de algún objeto, grafismo o incluso el color de una placa, el sentimiento despertado a partir del conocimiento es, posiblemente, el sentimiento de pertenencia. Es el sentimiento de que aquello que forma parte de su existencia, de su cotidianidad, ya sea el objeto de arte, un edificio, una escultura, un conjunto de árboles o incluso un espejo de agua o un João de Barro. La pertenencia es esto: que la cosa te pertenezca y tú pertenezcas a la cosa. La relación y el vínculo están establecidos.

Se cree que la educación es una herramienta contra la depredación del patrimonio público, ya que al volverse perteneciente, el acto de destruir o depredar se complica. Hay más sentimiento, conocimiento y relación involucrados en el acto a ser realizado. Ignorar el origen o no tener relación con el objeto es un factor que posiblemente facilita la depredación. A partir de este razonamiento, se cree que el recorrido de los manifestantes que depredaron la región central de Brasilia, si hubieran tenido acceso a una formación patrimonial, a un sentimiento de pertenencia relacional con la ciudad y sus monumentos, sus edificaciones monumentales y artísticas, sus curvas tan llenas de significados para los conocedores, quizás, y esto es una suposición que aún no podemos comprobar, no hubieran causado tal daño a la nación.

Se piensa que una persona que conoció de cerca el grafismo de Athos Bulcão, que interpretó sus colores y formas, no habría depredado el panel Ventania en el Salón Verde del Congreso Nacional. Alguien que comprende el grafismo de las curvas de Marianne Peretti no habría lanzado una piedra al majestuoso vitral de la cúpula de la Catedral. Alguien que comprende la riqueza de detalles del paisajismo propuesto por Burle Marx no habría invadido y pisoteado las especies de plantas del Palacio del Itamaraty ni dañado obras de arte como las de Alfredo Ceschiatti y Bruno Giorgi.

Se espera que las acciones de educación patrimonial sean fomentadas, ofrecidas y difundidas para que no solo los niños puedan tener una visión de pertenencia a su ciudad, sino también los adultos, los educadores, los tomadores de decisiones, los guías del futuro de nuestras vidas puedan comprender la importancia de la relación del ser con su entorno para que se eviten y eliminen las depredaciones públicas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arte1. (2023) *ArtMakers: processos criativos*. São Paulo: Arte1. <https://vimeo.com/cinerj/review/877608449/3c7b03f550>.
- Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Editora do Senado, 1988.
- Distrito Federal, SEE. (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental anos iniciais – anos finais*. SEEDF. [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf).
- Distrito Federal. (2004) *Decreto n.º 24.861*, de 04 de agosto de 2004. Dispõe sobre o tombamento da Escola Parque 307/308 Sul e sua área de tutela e dá outras providências. [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/45319/Decreto\\_24861\\_04\\_08\\_2004.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/45319/Decreto_24861_04_08_2004.html).
- Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez.
- Horta, M. L. P.; Grunberg, E.; Monteiro, A. Q. (1999) *Guia de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial.

- Iphan. (2014) Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao\\_Patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf).
- Iphan. (2014) Educação Patrimonial. <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>.
- Iphan. (2023) Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Postagem sobre edital de educação patrimonial. <https://www.instagram.com/reel/Cvw9Xnnt1gO/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng%3D%3D>.
- Machado, M. B. P. (2004) Educação patrimonial: orientação para professores do ensino fundamental e médio. Caxias do Sul: Maneco.
- Mercês, S. S. de O. y Xavier, C. C. (2021). Currículo de Arte no sistema educacional brasileiro. In: *Encontros e entrelaçamentos: grupos de pesquisa em arte*. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. pp. 133-141.
- Mercês, S. S. de O. y Xavier, C. C. (2023). Tecnologias educacionais para o ensino de arte em ambiente Escola Parque em Brasília. *Revista ComCenso: Estudos Educacionais do Distrito Federal*. 10 (4), 189-194. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1711>.
- Oliveira, Simone Santos de; XAVIER, Cleber Cardoso. Brasília X5: 50 anos de artes visuais em Brasília. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, 2011.
- Pereira, E. W. (2015). Fontes documentais para a história da educação de Brasília. *III EHECO*. <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/fontes-documentais-para-a-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-de-brasc3adlia.pdf>.
- Teixeira, A. S. (1961). Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35(81), 7-92. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/468>.
- Xavier, C.C. y Mercês, S. S. de O. (2015). Brasília e seu cotidiano descritos em um dicionário. *V Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Huelva.
- Xavier, C. C. (2017). *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil*. [tese]. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32017>.
- Xavier, C. C. y Mercês, S. S. de O. (2022) Tateando no escuro: construção educacional coletiva em tempos de pandemia. En Coutinho, K. D y Alvez, J. F. (ed.). *(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia*, (pp. 142-150). SEDIS-UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50765>.
- Xavier, C. C., Mercês, S. S. de O; y Costa, T. H. G. (2022). O ensino de Artes Visuais em Brasília, a capital brasileira, no contexto da COVID19 nas Escolas Parque. En INSEA. *Grietas y provocaciones: congreso regional INSEA*. (pp. 429-437). <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2023/04/EBOOK-CUSCO-2021.pdf>.

STELLA MALDONADO

*Universidad Isabel I*

RUTH MARAÑÓN

*Universidad Internacional de La Rioja, Grupo Grihal*

## 1. COCINANDO PATRIMONIOS: INGREDIENTES PARA UN NÚMERO INDEFINIDO DE COMENSALES

El patrimonio no solo puede ser un elemento físico, material, sino también un lugar de encuentro entre personas que dan sentido a lo que, a través de él, acontece. El patrimonio es, por tanto, vivencia, experiencia, latir y, en consecuencia, vehicula significados y saberes que construyen memoria patrimonial.

Desde hace tiempo (y aún hoy), el patrimonio se considera solo como algo heredado, ligado a su fisicidad, a algo corpóreo que admirar y adorar; no obstante, el patrimonio es esto y muchas más ‘cosas’ (Rosón, 2021) que dependen, en gran medida, de las personas:

El patrimonio es cosa de todos, tiene que ver con el intelecto pero también con las emociones y ni uno ni otro son patrimonio de nadie en especial. La contemplación, la comprensión, el disfrute, la motivación, el respeto son algunas de las experiencias y sensaciones que un profesional de la gestión del patrimonio tiene que saber manejar y procurar transmitir. El patrimonio no tiene sentido al margen de la sociedad. Una adecuada gestión del mismo permite devolver el patrimonio, que es algo que viene del pasado, a la sociedad del presente para que ésta pueda legarlo a la sociedad del futuro. En el mundo globalizado de hoy, el patrimonio confiere a los que quieren y saben apreciarlo, un elemento distintivo y diferenciador que es muy fácil de transformar en foco de atracción y en lugar de encuentro (Ballart y Tresserras, 2005, p. 7)

El patrimonio se crea y co-crea entre todos, por eso es responsabilidad de las personas cuidar cada ejemplo, bien material, bien asociado al ideario intangible, procurando el bienestar y la conservación de todo un abanico de posibilidades patrimoniales. Dentro de esas acciones también se encuentra la de (re)conocer y (re)significar, cargarlos de sentidos, fomentado otros modos de acercarse a ellos, construir otras narrativas, desde el valor de las identidades y las subjetividades. Esta construcción y compartición de patrimonios puede convertirse en una acción social, partiendo de lo nimio y mínimo, hasta erigir un laboratorio de significados que trasciendan.

Uno de esos laboratorios de significados es, sin duda, una mesa y lo que sucede en torno a ella. El *manger ensemble* (Mafessoli, 2013). De lo individual y personal a lo colectivo, con la intención de crear un espacio de socialización patrimonial. La red o redes que se pueden trazar a través de los patrimonios promueven formas creativas de vivir y convivir; son realidades en transición que a través de una práctica cotidiana como la de sentarse o disponerse en torno a una mesa, redefinen las relaciones de poder y ‘vivencia’. Por esto mismo, el hecho de compartir una mesa es, en sí mismo, un hecho patrimonial.

El ser humano es el único ser vivo capaz de, además de producir y dar forma a través de la cocina a distintos alimentos o especias, atribuirles identidad, significados y construir historias a raíz de ellos, cargándoles de valor cultural (Cavaliere, 2016).

La socialización patrimonial a través de los alimentos va más allá del elemento corpóreo, ya que se convierte en una experiencia cultural integral completa: multisensorial, hedonista, estética, cognitiva, emocional e, incluso, lingüística, ya que emergen toda una amalgama de lenguajes en base a palabras, frases, refranes, recetas, gestos, narrativas y expresiones verbales, no verbales y paraverbales. De lo íntimo y privado a lo comunal y comunicativo (Cavaliere, 2016).

En la mano de todos y todas está cuidar, proteger, transmitir y promover esta convivialidad que emerge y se construye, reflejando y respetando las distintas subjetividades y memorias (Jiménez-Esquinas, 2016) que se dan cita en torno a una instalación patrimonial como la mesa, afectando a las identidades personales y colectivas.

## 2. ENTRE FOGONES: PASOS ENTRE SABERES Y SABORES

Dentro de los diferentes remansos de colectividad y del compartir (tanto material como inmaterial), podemos destacar la importancia de todo lo que brota y ‘se cuece’ en torno al patrimonio gastronómico. Tal es así que según Fusté-Forné «la gastronomía es un símbolo territorial, una muestra tanto de la cultura como de la naturaleza que nos define como seres humanos con arraigo a un determinado lugar» (2016, p. 6). Por ende, en torno a una mesa se de-construye la idiosincrasia cultural. Para algunos autores como Maffesoli (2013) la mesa es un lugar de comunicación. Así, en el degustar, en el diálogo, en la transmisión de los sabores y saberes, en las sobremesas, es donde se cultivan las sinergias, los nexos y, por qué no, también la ruptura de estos.

Precisamente esta dualidad de unión-ruptura, individualidad-colectividad, tradición-innovación, tangible-intangible o, incluso, traición-homenaje, está presente cuando nos referimos a lo culinario; tal y como plasmaron numerosos artistas. Este es el caso de *La última cena* (1495-1497) de Da Vinci o de la *Dinner Party* (1979) de Chicago.

**FIGURA 1.** Marañón y Maldonado (2024). *De traiciones y homenajes*. Foto-ensayo compuesto por tres fragmentos de citas literales: *La Última Cena* (Da Vinci, 1497) y *The Dinner Party* (Chicago, 1979).



A lo largo de toda la historia del arte se han ido representando escenas donde la gastronomía o la alimentación han sido una temática recurrente, bajo diferentes estéticas y modos de expresión: Da Vinci y su mirada renacentista, Velázquez y su costumbrismo, Clara Petters y sus reflejos, Luis Egidio Meléndez y el placer por las naturalezas muertas, Picasso y su particular visión de la cocina, Cézanne y sus frutas, Dalí y su pan, Tjalf Sparnay y su hiperrealista huevo frito, Verónica Ruth Frías y la performance de su femenina Última Cena, Antonio López, Elena Recco, Botero, Goya, Magritte, Morisot, Van Gogh, Isabel Quintanilla... y un largo etcétera.

Ambos ámbitos de conocimiento se dan la mano para narrarnos historias de vida, para presentarnos momentos de identificación colectiva o identización (Gómez Redondo, 2012). Más allá de un producto social, el hecho de compartir una mesa nos cuenta mucho más que lo inicialmente visible sobre las diferentes sociedades y periodos históricos, son reminiscencias a las raíces más profundas.

Bajo la mirada de pintores, fotógrafos, directores, grafistas, poetas, pero también cocineras, burbujea el devenir del mundo, se fraguan las diversas formas sociales, laten los patrimonios en lo oculto. De ahí que, bajo nuestra perspectiva, no podamos hablar tanto ya de gastronomía como término sociológico, si no de *gastrosofía*; esto es,

La Gastronomie prescrit et pèse, elle offre des recettes bien normées. La gastrosofie, au contraire, s'inscrit dans la vie quotidienne, elle est essai et remémoration, partage communautaire et épuisement dans l'instant. Manger ensemble, cuisiner pour les autres, partager ses recettes, autant de facettes de notre présence ancestrale et actuelle au monde. (...) La gastrosofie es un art de vivre (Strohl, 2013, p. 84)<sup>5</sup>

Cada artista desde su particularidad nos ha ayudado a conocer mejor qué tradiciones culinarias se han desarrollado en diferentes países y momentos históricos, ofreciendo pistas sobre esa determinada cultura, sus costumbres, sus tradiciones y forma de ser y estar en el mundo.

Tal es así que en los últimos años son diversos los autores que cuestionan las fronteras entre arte, patrimonio y cocina, como lo hace Arenós (2011) en *La Cocina de los Valientes*, reflexionando si esta última podría considerarse una disciplina artística. Nosotras entendemos el corpus del patrimonio *gastrosofíco* como un baile, una *performance*, una instalación donde se ubican comensales, aromas, recuerdos, placer y señas identitarias; ya que la *gastrosofía* fundamenta gran parte de los valores culturales de cualquier pueblo, región, país o sociedad con cierta teatralidad; «es una fórmula de comunicación y transmisión cultural» (Fusté-Forné, 2016, p. 6), pero más allá de gustos, es un ritual social (Bully, 2013).

---

<sup>5</sup> (Traducción de las autoras). La gastronomía prescribe y pesa, ofreciendo recetas bien estandarizadas. La *gastrosofía*, en cambio, forma parte de la vida cotidiana, una manera de probar y recordar, de compartir juntos y agotarse en el momento. Comer juntos, cocinar para los demás, compartir recetas... son facetas de nuestra presencia ancestral y actual en el mundo. (...) La *gastrosofía* es un arte de vivir.

**FIGURA 2.** Marañón y Maldonado (2024). *Communions émotionnelles*. Foto-ensayo compuesto por dos fragmentos de citas literales: *La Última Cena* (Da Vinci, 1497) y *The Dinner Party* (Chicago, 1979).



Tanto en estas mesas, separadas por cuatro siglos, como en las que compartimos en nuestra cotidianidad (familia, amigos, en el trabajo o por ocio, en un contexto de celebración y festividad o en el día a día), se plantan las semillas de lo que nos mantendrá unidos, se generan raíces y convivialidad. Se celebra el *être-ensemble*. Tal y como dice Maffesoli (2013) el comer juntos, el compartir la mesa, asienta los pilares del ‘rito’ alimentario, pero también constituye ‘*communions émotionnelles*’ (comunidades emocionales). En definitiva, en torno a la mesa se festeja, se homenajea, se crea comunidad y, según Martos y Martos (2016), se gesta el patrimonio intangible, vinculándose a un espacio público o cívico-ciudadano, abierto a la participación y asociado a la memoria colectiva.

Estas posibilidades emergentes en torno a la mesa, al fuego, al caldero, al hogar... construyen la interacción social y la convivialidad, o *convivialité*<sup>6</sup> como dirían los franceses, en una suerte de aunar la alimentación y el placer compartido. Alimentos y placeres se dan cita en un espacio, más o menos, acotado: una mesa cuya etimología viene de la raíz latina *mensa*, que atiende no solo a dónde se come, sino también a lo qué se come, y de la que derivan palabras como ‘comensal’ o ‘comensalismo’ como acción y efecto de compartir la mesa. Este papel protagónico que adquieren los comensales se hace carne en un género o disciplina artística como es la instalación: el arte de desplegar diferentes elementos, aparatos o equipos en el espacio tridimensional y en las coordenadas del tiempo (Larrañaga, 2001; como se cita en Marañón, 2017, p. 150).

La instalación se traducirá, al igual que la mesa en la que se come y se comparte, en una forma de estar en el mundo; es un lugar plástico, sugestivo, que llama a la acción, un lugar de encuentros y sinergias tanto artísticas como sociales, un espacio que tornará filosófico al comportarse como un espacio de inmersión, un espacio para el *être ensemble* (Maffesoli, 2003; como se cita en Marañón, 2017, p. 159), el estar juntos.

En el acto de estar juntos hay algo de teatral, de rito, al igual que en el quehacer gastronómico y su disfrute. Desde bendecir la mesa hasta un brindis, pasando por la transmisión oral de recetas y trucos de cocina, o compartir platos y bocados de sabor y saber. Esos trozos de azulejo, de papel, cristal, cerámica o metal que guardan secretos y microhistorias, son realmente materializaciones del lenguaje:

Un plato es el lenguaje de la cultura de una comunidad, en él se perciben los valores, costumbres, técnicas de antepasados y la fusión con el presente, la historia en un contexto y la simbología que representa la identidad (Utrera Velásquez y Real Garlobo, 2020, p. 4)

---

<sup>6</sup> Communiquer, s’ouvrir les uns aux autres et pratiquer ce qui est devenu un terme sociologique et même politique noble, à savoir la convivialité (Morin, 2013, p. 80).

**FIGURA 3.** Marañón y Maldonado (2024). *Identidades*. Foto-ensayo compuesto por seis citas literales de *The Dinner Party* (Chicago, 1979).



Pero no solo los platos y lo que estos contienen son importantes en la construcción de lo que, en torno a la mesa, se puede generar. Hay otros objetos o hechos que entran en juego y que funcionan como conectores de subjetividades e idiosincrasias: comer descalzo o sin cubiertos (Fusté-Forné, 2016), entrecruzar y chocar las manos al compartir los platos de entremeses o aperitivos, ofrecer o acercar el cuenco distante, dar a probar un pedazo de nuestra comida con nuestro propio tenedor, partir el pan, beber de la misma copa o vaso, prestar los cubiertos, garabatear en el mantel durante la sobremesa... se erigen en capital cultural compartido y colectivo para dibujar una memoria patrimonial imborrable.

Todas estas acciones rituales simbolizan la unión de los miembros de una misma colectividad alrededor de unos valores comunes; unos valores sociales que pasan a la historia como eje vital y elemento conector de personas y comunidades.

Viajar de las experiencias individuales a lo colectivo y después, tras el disfrute social, reflexionar/vivenciar/vivir en lo identitario (privado). Crecemos en la colectividad, pero reflexionando desde lo sentido y vivenciado cada uno de nosotros. El patrimonio crece cuando se siente y se comparte, de ahí la importancia de degustarlo en tribu.

### 3. ¡A LA MESA! DEGUSTACIÓN Y CONCLUSIONES ABIERTAS

La mesa, la alimentación, los sabores... son patrimonios frágiles por su inmaterialidad. A pesar de esto, aglutinan valores sociales y culturales. La gastronomía y muchos elementos que giran en torno a ella configuran acervos de grupos sociales cargados de importancia, apelando a conocimientos, modos de vida, lenguajes y saberes. Por eso, la UNESCO, en el año 2010, reconoció la gastronomía dentro de la categoría de patrimonio cultural inmaterial de la humanidad.

Una humanidad que, a través de procesos evolutivos, ha sabido conjugar sentidos y significados con productos que ofrece la tierra, cultivando vínculos emocionales, relaciones, acciones e historias (Maldonado Esteras y Marañón Martínez de la Puente, 2021).

Los lenguajes culturales en torno a la alimentación y las diferentes prácticas en las preparaciones hacen parte del patrimonio cultural inmaterial de un pueblo y, por lo tanto, se deben salvaguardar para que las generaciones presentes y futuras distingan y conozcan el legado que deben preservar (Rodríguez-Martínez y Cáceres-Flórez, 2016, p.45). Recordar y rememorar ese legado y, por qué no, construir el nuestro propio, se convierte en algo esencial, no solo para saber elaborar los platos, sino también para valorar lo propio: los ingredientes, preparaciones, sabores (Ballesteros, 2020, como se cita en Álvarez, 2024, p. 76), saberes y significados culturales.

#### REFERENCIAS

- Álvarez, D. A. (2024). Las dueñas de los fogones colombianos ¿cómo las mujeres sostienen la gastronomía? *Revista Neuronum*, 10(1), 75-76.
- Arenós, P. (2011). *La cocina de los valientes*. Ediciones B.
- Ballart, J. y Tresserras, J. J. (2005). *Gestión del patrimonio cultural*. Ariel.
- Builly, P. E. (2013). Une soupe populaire identitaire. *Les Cahiers Européens de l'imaginaire*, 5. *Manger Ensemble*, 104-109.
- Cavalieri, R. (2016). L'arte del palato e la denaturalizzazione del cibo: momenti di una storia evolutiva. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(1), 2-14. [https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4059/pdf\\_574](https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4059/pdf_574)
- Fusté-Forné, F. (2016). Los paisajes de la cultura: la gastronomía y el patrimonio culinario. *Dixit*, (24), 4-16.
- Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2012.v24.n1.38041](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041)
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De «añadir mujeres y agitar» a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *Revista ph*, (89), 137-140. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3708>
- Maffesoli, M. (2013). La table comme lieu de communication. *Les Cahiers Européens de l'imaginaire*, 5. *Manger Ensemble*, 119-121.
- Maldonado Esteras, S. y Marañón Martínez de la Puente, R. (2021). Cultivando relaciones: voces en torno al patrimonio. *Memoria Viva*, (13), 53-58.
- Marañón Martínez de la Puente, R. (2017). *Cultura y paisaje: Discursos identitarios en Rioja Alavesa a través de la instalación artística como herramienta educativa en espacios no formales*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/46539>
- Martos, A. y Martos, E. (2016). La perspectiva performativa en las Ciencias Sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y ambiental. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5(1), 10-40. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/7599>
- Morin, E. (2013). Petite introduction à la papillosophie. *Les Cahiers Européens de l'imaginaire*, 5. *Manger Ensemble*, 78-82.

- Rodríguez-Martínez, L. M. y Cáceres-Flórez, W. A. (2016). Salvaguarda del patrimonio cultural gastronómico santandereano. *Revista Jangwa Pana*, 15(1), 43-57.
- Rosón, M. (2021) La memoria de las cosas. Cultura material y vida cotidiana durante el franquismo. *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, (18), 5-14. <https://doi.org/10.7203/KAM.18.21854>
- Rubayo, S. y Gállego, A. (2021). *PintorAs*. La Gata Verde.
- Strohl, H. (2013). Gastronomie, Gastrosophie, le mystère des goûts. *Les Cahiers Européens de l'imaginaire*, 5. *Manger Ensemble*, 84-91.
- Utrera Velásquez, A.I. y Real Garlobo, E. (2020). La gastronomía, la cultura y el patrimonio para un turismo sostenible. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores VII*, (49), 1-15.