

La imaginería procesional en la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las Ciencias Sociales: pedagogías inherentes

Antonio Rafael Fernández Paradas¹

Resumen

El objetivo de *La imaginería procesional en la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las Ciencias Sociales: pedagogías inherentes* es poner de manifiesto los valores educativos de la escultura procesional y como éstas, aun suprimiendo su carácter religioso-teológico, sigue educando a las masas, en ámbitos tales como la historia, el arte, el patrimonio, la cultura inmaterial, la economía, la lengua, las nuevas tecnologías, la redes sociales, etc., y lo que es más importantes, en el siglo XXI, las esculturas procesionales siguen siendo documentos históricos de primera magnitud, que nos informan del estado de una determinada sociedad, como testimonio en primera persona de la misma.

Palabras clave: Imaginería procesional, escultura, recursos didácticos, didáctica, redes sociales, geografía.

Introducción

“Para la Iglesia latina, frente a la cristiandad oriental, la imagen religiosa fue principalmente un medio didáctico”
(Muñoz y Ruiz, 2003, p. 230).

Así fue, y así parece que sigue siendo. La historia de la imaginería procesional ha estado fuertemente ligada a unos contextos educativos, en los que la imagen 3D, en calidad de representación de la divinidad, y específicamente, como icono material que representa al titular cristífero de los pueblos cristianos, ha sido instrumentalizada con funciones pedagógicas a lo largo de los últimos 2000 años, lo que en cierta manera ha eclipsado a su propia artisticidad y los valores plásticos intrínsecos que estas presentan. Cuestión aparte, son los valores devocionales de éstas, y el valor de uso de las mismas, ya que provocan “ceguera artística”, esto es, la incapacidad de ver o reconocer ante una imagen procesional los valores, calidades plásticas y escultóricas, amén de las carencias, deficiencias y malos planteamientos anatómicos, formales, policromos e iconográficos, negados ante la exaltación poética y amorosa del devoto que mira con los ojos del corazón, y no con los de

1 Universidad de Granada. antonioparadas@ugr.es

entendimiento. De estas múltiples capacidades “sociales” de la imaginería procesional, tomó buena cuenta el poder eclesiástico, quien exaltó y fomentó un dirigismo cultural en torno a la imagen devocional, para encaminar a las masas por la correcta senda del cristianismo. Hoy en día, desde el punto de vista de la *devotio* moderna, los papeles que cumplen las imágenes procesionales son los mismos que aquellos que les fueron otorgados en el Concilio de Trento, o sobre lo que tanto reflexionaron los teóricos y autoridades intelectuales medievales, “la imagen es la escritura de los iletrados”, que afirmaba Gregorio el Grande, en el siglo V (Fernández y Sánchez, 2014)

Ahora bien, en pleno siglo XXI, sin olvidarnos de esos valores educativo-doctrinales, la escultura procesional, en su sugerente capacidad de adaptación al medio, no en vano, lleva más de dos milenios apartando iconos devocionales de masas, se ha convertido en algo mucho más grande, que llega a trascender incluso a la propia divinidad. Hoy en día, las imágenes devocionales son documentos históricos, que debidamente interrogados nos permiten comprender mejor a las sociedades que las produjeron y que las producen; son elementos patrimoniales, de los que se hace necesario evidenciar sus “valores patrimoniales”, sólo de esta manera podremos protegerlas de los ineptos y de las turbas anticlericales que estarán por llegar; son piezas fundamentales del ajedrez social que constituyen las sociedades contemporáneas, regeneran el tejido urbano, ahogan las penas que provocan las crisis económicas, y sustentan la cohesión de la trama social urbana; son un producto mediático, social y 2.0, cuales estrellas que mueven masas, y que se consumen como productos culturales; pero también, si nos abstraemos de los valores catequéticos, son un medio por el cual educar, enseñar y aprender Historia, Arte, Geografía, Economía, política, sociología, etnografía, valores, género, patrimonio, en definitiva son constructos de cultura, y pedagogías para la colectividad.

La problemática se plantea ante la ceguera artística anteriormente comentada. Ya en el año 1972, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura hizo hincapié en la necesidad de incrementar el respeto y el aprecio del patrimonio cultural mediante la educación. Aquí comienzan los problemas, sí “un objetivo común en todos los países en la educación artística es la comprensión del patrimonio” (Torre-Cantero, 2015, p. 430), en lo relativo al patrimonio escultórico, esta educación artística dicta mucho de estar produciéndose. En la actualidad, la educación escultórica, aquella que tiene por objetivo la comprensión social, cultural, histórica, artística y religiosa de los testimonios escultóricos, pasa por una vaguedad y casi total abandono. En la educación universitaria superior, cuando se enseña escultura procesional, o bien

se predominan los valores artísticos y se niegan los demás, o bien se enseñan y se forma al alumnado en los procesos técnicos para la realización de las mismas. En la educación Infantil, Primaria y Secundaria, la imagería procesional se diluye entre el aprendizaje del entorno, las fiestas, y las escasas referencias a la Semana Santa. Será en bachillerato, donde en las asignaturas de Historia del Arte, podemos encontrar tímidas referencias a los fenómenos escultóricos religiosos, siempre bajo una visión positivista y formalista que niegan cualquier posibilidad de comprensión del fenómeno social. “El patrimonio escultórico es una parte importante del patrimonio artístico. Una estrategia utilizada habitualmente en la enseñanza del patrimonio escultórico es incluirlo en contenidos transversales dentro de diversas asignaturas o de manera directa en clases de historia, sociales, cultura o arte” (Torre-Cantero, 2015, p. 430). Normalmente estas estrategias “transversales”, pasan por utilizar al patrimonio escultórico como ilustración de libros de texto. Cabría preguntarse por qué la escultura, y la imagería procesional, tienen tan pocos adeptos entre la población, especialmente entre los jóvenes. Nosotros pensamos esta cuestión tiene que ver con dos casuísticas diferentes. Por una lado, en contra de lo que podría pensarse, la tridimensionalidad propia de la escultura se convierte en su peor enemigo, ya que al alumnado le suele costar aproximarse al análisis de la corporeidad, ante las esculturas exentas, los estudiantes suelen echar en falta puntos de análisis, referencias contextuales e históricas. Por otro lado, la mal entendida secularización, cargada de incultura, coloca a la imagería procesional en una posición complicada, ya que se les hace predominar sus valores ideológicos/religiosos, sobre los valores históricos, culturales y plásticos. Si por ejemplo el Museo del Prado, decide comprar una pintura religiosa, todo el mundo entenderá que se está comprando una obra de arte, pero si el mismo museo u otro, decide comprar una escultura religiosa, ya no estará comprando una pieza artística, sino que estará adquiriendo una pieza que exalta y hace apología del cristianismo en un sociedad laica. Estos mismos ejemplos los podemos llevar al mundo de las cofradías, donde continuamente se critica que éstas adquieran nuevos patrimonios, pero nadie vuelve a poner el grito en el cielo si una fundación privada invierte altas cantidades en patrimonio histórico-artístico, o si un club de fútbol invierte miles de millones en un jugador, con los que por ejemplo podríamos comprar muchas esculturas para el Museo Nacional de Escultura.

En función de esta problemática de incomprensión social hacia la imagería procesional, el objetivo de *la imagería procesional en la enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales: pedagogías inherentes* es poner de manifiesto los valores educativos de la escultura procesional y como éstas, aun suprimiendo su carácter religioso-teológico, sigue educando a las masas, en ámbitos tales como

la historia, el arte, el patrimonio, la cultura inmaterial, la economía, la lengua, las nuevas tecnologías, la redes sociales, etc., y lo que es más importantes, en el siglo XXI, las esculturas procesionales siguen siendo documentos históricos de primera magnitud, que nos informan del estado de una determinada sociedad, como testimonio en primera persona de la misma (Fernández y Sánchez, 2014 y 2015).

Para evidenciar estas capacidades educativo-didácticas de la imaginería procesional, en primer lugar analizaremos la capacidad pedagógica de la imaginería en el siglo XXI. Con el fin de facilitar futuras comprensiones hacia los testimonios escultóricos, propondremos una serie de criterios de análisis, o modo de pequeño manual de buenas prácticas. Una vez codificado este método, nos interesa profundizar en la capacidad que tiene la imagen escultórica para comprender el entorno social y cultura del alumno, para ello analizaremos la imaginería procesional, en el contexto del aprendizaje situado. Propuesto un método para aproximarnos a los testimonios escultóricos, y analizadas las capacidades educativas de los mimos, no queremos dejar manifestar el valor que éstas poseen como recurso educativo para enseñar y analizar otras materias. Finalmente, no queremos dejar de proponer diversos proyectos que nos permitan poner en valor los apartados anteriores, incidiendo en la capacidad educativa de la imaginería procesional, en este caso para la historia social y la geografía.

La capacidad pedagógica de la escultura en el siglo XXI

Es consustancial a la propia escultura su uso con funciones religiosas a lo largo de los tiempos. Su carácter tridimensional fue siempre un vehículo perfecto para representar a la divinidad bajo caracteres terráqueos en los que el ser humano se veía identificado.

El objeto esculpido, en concreto el que ocupa el mismo espacio físico que el tema observado y, por tanto, invita a unos tipos de compromiso visual y psicológico diferentes de los que gobiernan la contemplación de la pintura. Podemos acaso tropezar con la escultura, pero no podemos ignorarla (Flynn, 2002, p. 8).

En gran parte de las culturas históricas la escultura ha tenido un papel social preponderante como elemento social de cohesión. Por ejemplo hoy en día, multitud de pueblos que permanecen vacíos a lo largo de todo el año, cuando llegan las fiestas patronales se convierten en el epicentro de cientos de familias que vuelven para reencontrarse con los suyos, la imagen devocional es el totem que nos recuerda cuáles son nuestras raíces, nuestras tradiciones y quiénes son los nuestros.

En el caso del occidente cristiano, partiendo de la tradición clásica y la importancia que las cultura greco-romanas otorgaron a la divinidad esculpida, sería en la Edad Media donde las mentes pensantes de la Iglesia Católica instrumentalizaron las artes plásticas “con una finalidad pedagógica, debían instruir en la fe y enseñar los modelos de conducta en la sociedad” (Muñoz y Ruiz, 2003, p. 227). El alma era conducida “desde lo material a lo inmaterial, vinculando la visión mística de Dios con los valores de una obra de arte, con cuya contemplación se invita a la unión con lo divino” (Muñoz y Ruiz, 2003, p. 233). Los diferentes concilios y sínodos se posicionaron a favor de los papeles mediáticos y didácticos de la escultura. Ahora bien, igual que existían grandes partidarios de la imagen religiosa y de su uso como icono de la divinidad, siempre se escucharon voces totalmente contrarias, produciéndose brotes de iconoclastia que pusieron en tela de juicio el papel otorgado a las imágenes en relación con la divinidad. Para nosotros, las oleadas más importantes de iconoclastia que se han producido vendrían a ser aquellas que hicieron tambalear la doctrina católica en la Edad Media, los procesos secesionistas religiosos del siglo XVI, donde anglicanos, protestantes, calvinistas, etc., volvieron a fijar su vista en las imágenes, produciéndose batallas dialectales y la destrucción del patrimonio escultórico. Como reacción a estas oleadas destructivas, la Iglesia Católica Romana, volvió a incidir en la importancia de las imágenes como vehículo para elevar a los pobres mortales condenados a morir hacia la divinidad.

Como es sabido la identificación entre Contrarreforma y Barroco ha sido y sigue siendo objeto de viva polémica, pues la Reforma Católica no coincide cronológicamente con la aparición del barroco. El Concilio de Trento, al consagrar en su célebre decreto de 1563 el uso de las como instrumento de inigualable eficacia a efectos de adoctrinamiento y propaganda, asentó uno de los principios básicos del barroco: el de que el arte dejaba de concebirse como un objeto de puro deleite estético dirigido a una minoría, para convertirse en un instrumento de propaganda orientado a la captación de las masas. Si en la época del humanismo el fin del arte había sido el de agradar, en la del barroco iba a ser el de conmover, persuadir y convencer (Santapau, 2007, p. 767).

En tiempos más cercanos, en España, por motivos anticlericales y no iconoclastias, los sucesos del 31 y de la Guerra Civil tuvieron una incidencia directa en el patrimonio escultórico, cuando se buscó hacer el mayor daño posible, lo primero que se hizo fue atacar a los iconos devocionales, los patronos y patronas, y los grandes imágenes devocionales, fueron apresadas, maltratadas, mutiladas y vejadas públicamente. Destruyendo el símbolo del pueblo, se destruían las estructuras sociales, los ritos, las fiestas y las tradiciones, las familias quedaban huérfanas, se atacó en aquello que más dolía, en la veleta que guía el día a día de la comuna

poblacional. Curiosamente, al finalizar la contienda, lo primero que volvió a su sitio fue la imagen del patrón o la patrona, nuevas imágenes realizadas a la manera de las desaparecidas. Con ellas se volvía a la “calma”, todo estaba en su sitio, y la comunidad volvía a rodar en torno al totem que sostenía la población.

Con el Concilio Vaticano II (1963), se dieron algunas recomendaciones para que los sacerdotes realizaran un correcto uso de las imágenes, ya que según se indica, éstos, “les ayudarán a conocer y valorar en su justa medida las obras de arte que existen en sus iglesias, y les ofrecerán algo más importante, les educarán la sensibilidad artística para captar la obra de arte como expresión de la dimensión religiosa más profunda del hombre” (Fernández Almenara, 2007, p. 58).

Esta pequeña introducción histórica, nos pone de manifiesto el importantísimo papel que ha tenido la imagen escultórica a lo largo de los siglos, ahora bien, sería interesante preguntarnos ¿Cuál es papel que actualmente tiene la imaginería procesional en la sociedad? ¿Qué podemos aprender gracias a la imaginería? ¿Para qué sirve? ¿Se puede enseñar/aprender algo más que el mensaje cristiano?

Nosotros por nuestra parte, pensamos que las respuestas a estas preguntas pasan por considerar al elemento escultórico como un documento por sí mismo, que debidamente interrogado comenzará a hablarnos de multitud de cuestiones, tales como economía, comercio, sociología, geografía, historia, historia del arte, política, cultura visual, urbanismos, etc.

Pregúntele a un mueble cuándo, cómo y dónde fue construido, y nos contestará hablándonos de cuestiones tan variadas como del nivel de riqueza de la población, del desarrollo de su comercio internacional, del estatus social de su propietario, dónde fue colocado, y de cuál fue su función y para qué, por quién fue utilizado, de la estructura gremial de la misma, y de sus avances mecánicos, del aislamiento artístico o por el contrario de la confluencia en su entorno de varias corrientes artísticas, etc. (Fernández Paradas, 2016).

De todas estas cuestiones que en su momento le preguntamos a los muebles, nos responden igualmente las esculturas. Todo ello pone de manifiesto las capacidades didácticas y de aprendizaje, a las que se presta la escultura, directa o indirectamente.

Las esculturas también nos hablan de sí mismas, pero les tenemos que hacer las preguntas oportunas para “construir” Historia de la Escultura a partir de ellas (Fernández Paradas, 2016 a y b). De nuevo debidamente interrogadas, nos responderán a cuestiones sobre su propia materialidad, naturaleza y procedencia del soporte utilizado en su realización, de las técnicas artísticas, del arte de la pintura, del uso del cuerpo en una determinada época, de la iconografía, de la cosmovisión de una cultura, etc.

En su capacidad mediática, la escultura procesional ha comulgado con lo 2.0, las redes sociales y la digitalidad, estableciendo verdaderas y gigantescas comunidades de aprendizaje que por medio de nodos bidireccionales intercambian y construyen continuamente conocimiento en foros, perfiles de Facebook o en tuit.

En relación con todas estas posibilidades didácticas a las que se presta la escultura procesional, Fernández Almenara (2007, p. 62), propone los siguientes objetivos generales y específicos de aprendizaje:

Objetivos generales

- “Utilizar las posibilidades culturales que tiene el entorno.
- Motivar la capacidad de Observación.
- Facilitar la comprensión de aspectos culturales, costumbres, arte, historia, etc., que tienen relación con la fe católica.
- Aprender a Interpretar las expresiones religiosas de los símbolos e imágenes.
- Conocer y valorar las manifestaciones de la comunidad cristiana en las que ésta expresa su fe, sentimientos y actitudes.

Objetivos específicos

- Despertar la observación mediante la realización de actividades.
- Reconocer las características de una imagen religiosa.
- Actitud de curiosidad e interés por el pasado y por los valores de toda la historia humana.
- Determinación del significado de términos o conceptos, situando la expresión en su contexto histórico.
- Actitud de interés, curiosidad y respeto hacia las expresiones, edificios e imágenes que hacen referencia a Jesucristo, la Virgen o los santos.
- Adquirir un vocabulario del tema.

Godoy, Vallés y Alsina en año 2014, diseñaron y realizaron un interesante proyecto que tenía por título “Apadrinamos esculturas”, llevado a cabo con alumnos de educación infantil de 3, 4 y 5 años, cuyo objetivo era “aproximar a los estudiantes al parque escultórico de su ciudad, y justo a ellos a sus maestros y su familias” (Godoy, Vallés, y Alsina, 2014, p.132). Los objetivos del proyecto que proponen los autores, son perfectamente extrapolables a nuestro ámbito de estudio, y podríamos conseguir los mismos resultados si los aplicamos a la imagería procesional:

- Hacer conocer a los jóvenes el parque escultórico de la ciudad, primer paso para que valoren el mobiliario urbano y no lo lastimen.

- Aprovechar los conocimientos que se derivan del estudio de las esculturas: históricos, geográficos, ciudadanos, técnicos, éticos, artísticos estéticos, etc.
- Valorar críticamente y sobre el terreno el estado de las esculturas.
- Inventariar el parque escultórico de la ciudad desde una perspectiva pedagógica y ciudadana.
- Responsabilizarse directamente de una parte del patrimonio público de la ciudad.
- Sensibilizar a los estudiantes más jóvenes de su papel protector, interpretador y transformador de la ciudad. Establecer vínculos entre ciudad y patrimonio, entre historia y ciudadanía, entre artistas y peatones (2014, p. 131).

Dentro del escaso desarrollo educativo no religioso y catequético al que se presta la imaginería procesional en la actualidad, son las instituciones museísticas encargadas de custodiar fondos escultóricos o destinadas en exclusividad a estas colecciones, dentro de la educación no formal, las que están desarrollando más productos didácticos y poniendo en valor la capacidad educativa laica de la imaginería procesional, no en vano el despojar a la imagen escultórica de aura catequética es parte de la propia supervivencia de la institución, asegurándose que sus productos llegan a un sector de la población mucho más alto. Son especialmente significativos los valores educativos que el Museo Salzillo de Murcia evidencia sobre su patrimonio escultórico, ya que “los bienes patrimoniales que integran dicho recorrido son susceptibles de ser analizados desde distintas perspectivas que no resultan excluyentes entre sí” (Museo Salzilo, 2017):

- Como evidencias de un **contexto histórico**, en la que el escolar puede conocer e identificar diversos aspectos y costumbres propios del siglo XVIII a través de las piezas.
- Centrándose principalmente en el **aspecto artístico**, estético y en las cualidades plásticas y pictóricas de las obras.
- De **tipo técnico**, abordando distintos procesos (escultura en madera, el estofado, el modelado, el trampantojo, los textiles, la pintura al óleo sobre lienzo o tabla, etc.)
- Para la **educación emocional**, focalizada en la identificación y análisis de las distintas emociones representadas.
- Centrada en la **temática** o en el aspecto religioso, atendiendo a la plasmación de los relatos evangélicos del Nacimiento, la Pasión...
- De **orientación musical**, analizando las representaciones de los numerosos instrumentos musicales que podemos encontrar, especialmente en los dos belenes.

- Con la **matemática** como protagonista, en la que los alumnos descubran la aplicación de escalas y en el necesario cuidado de las proporciones en el proceso de elaboración desde el primer esbozo hasta la obra final.
- También existe la posibilidad para cursos especializados de abordarlo desde una **perspectiva científica**, con el fin de descubrir los procesos químicos y las diferentes fases de la restauración de las obras (Museo Salzillo, 2017, pp. 2-3).

En definitiva, “un itinerario en el tiempo y en el espacio, un laberinto de emociones, de memorias y de conocimientos” (Museo Salzillo, 2017, p.7)

La valoración crítica de la imagería procesional

Podríamos afirmar que la imagería procesional, es ella y sus circunstancias, ya que aproximarnos al elemento escultórico cristiano sólo contemplando la materialidad, composición y volumetría del hecho escultórico que tenemos delante, pasa por ser una visión reduccionista, que aunque nos aporte gran cantidad de datos, no refleja el espectro social y cultural de su contexto. La imagería procesional, la gótica, la barroca, la neoclásica, la decimonónica, la preciosista, la de Olot, el arte de repoblación, el neobarroco gay, etc., reflejan una determinada cosmovisión del mundo sin la que nos podemos llegar a comprender en su plenitud el hecho escultórico. Es necesario prestar suma atención a las circunstancias sociales, religiosas, culturales y económicas del contexto, en definitiva a la mentalidad de la época que vio nacer nuestra escultura, independientemente del tiempo histórico en el que nos encontremos.

Cuando ampliamos el interrogatorio y no sólo le preguntamos al santo por sus formas, composiciones y colores, éste comenzará a hablarnos de su mundo, y como él es reflejo del mismo, pero también nos hablará de sus vecinos, escultóricos o humanos, de sus patronos, de su propia orden, de la literatura mística y asceta de su época, del teatro, de las fiestas públicas, etc.

La problemática viene, como hemos comenzado al principio, por la ceguera artística y la falta de formación en metodologías que permitan una correcta observación y catalogación del hecho escultórico, que tiene que pasar obligatoriamente por su superar el positivismo formalista que le enseñamos a nuestros alumnos, para introducirlos en la realidad social e incluso cotidiana de la imagería procesional. Cuando hacemos predominar el valor de uso sobre el resto de los valores, las condiciones de aproximación e intervención sobre la imagen cambiarán considerablemente, ya que para cualquier acto que tenga que ver con una restauración, propuesta de conservación, etc., habrá que preguntarle a los vecinos que viven,

cuidan y le lloran a la imagen, por lo que además de la opinión del restaurador, habrá que tener en cuenta otras tantas.

Con vista a facilitar la interrogación didáctica nos parece de bastante utilidad el compendio de preguntas que la profesora Guzmán Pérez, ya se planteaba en el año 1994, con respecto a las pautas a seguir para la observación razonada de la imagerie procesional:

Pautas de observación para la escultura Guzmán Pérez, María F. (1994). <i>Escultura percepción y conocimiento. Propuesta didáctica</i> . Granada. Comares	
1. Formas de presentación	<p>1. ¿Es una escultura exenta? ¿Por qué?</p> <p>2. Girando a su alrededor puntualizar: ¿Desde cuantas posiciones se puede contemplar? ¿Vemos lo mismo según nos desplazamos en torno suyo? ¿Es igual en su frente, laterales y dorso? ¿Precisar cuántas vistas tiene? ¿Varias o múltiples? Razona la respuesta</p> <p>3. ¿Es un relieve? ¿De qué tipo? Alto Medio Bajo</p> <p>4. ¿Se combinan en la mismo parte de una y otra tipología?</p>
2. Aspecto materiales y técnicos	<p>1. ¿En qué materia está realizada? Mármol, granito, madera, bronce, hierro, hormigón, plásticos, barro, otros</p> <p>2. ¿Crees que está tallada o ha sido modelada? Justifica tu respuesta</p> <p>3. ¿Aparece el material como tal, es decir, al natural?</p> <p>4. ¿Está pintada o aparece patinada? ¿Qué colores se contemplan? ¿Tiene parte doradas? ¿Hay zonas en que está dorada y pintada? ¿Cómo se llama esta técnica?</p>
3. Tipos	<p>1. ¿Es abstracta? ¿Por qué?</p> <p>2. ¿Es figurativa? ¿Que representa? Es de carácter vegetal. Hay escudos, símbolos o emblemas conocidos. Hay animales. Son personas.</p> <p>3. ¿Cómo aparecen la figura? Individual y aislada. Formando una escena. Constituyendo un grupo.</p> <p>4. Observa la figura humana. Según como aparece, la denominamos: Busto, torso, de pie, sedente, yacente, orante, ecuestre.</p> <p>5. Esta se nos muestra: Vestida. Desnudo.</p>

<p>4. Ubicación</p>	<p>1. ¿Queda unida a la arquitectura? ¿Dónde? En el muro. Portada. Tímpano. Frontón. Alrededor de arco. En el interior de éste. Unida a la columna, en ella misma. Sustituyéndola. Coronando el edificio.</p> <p>2. ¿En fuentes, jardines y calles?</p> <p>3. ¿En sarcófagos, mausoleos y cementerios?</p> <p>4. ¿Dentro de un recinto palaciego?</p> <p>5. ¿En las iglesias? Concretar la zona. Altares. Capillas. Púlpitos. Retablos. Sillería de coro.</p> <p>6. ¿En los arcos de triunfo, columnas conmemorativas y otros?</p> <p>7. ¿Se hizo para el lugar que ocupa o se cambiado de su ubicación originaria?</p> <p>8. ¿Queda bien o mal situada? ¿Se puede observar satisfactoriamente? ¿Queda muy alta? ¿Cómo esta iluminada?</p>
<p>5. Temas</p>	<p>1. ¿Es de carácter religioso? ¿Por qué? ¿Qué o quién representa? ¿Hay algún signo, símbolo o atributo para identificarla? ¿Inspira sentimientos de piedad, fervor, miedo u omnipotencia? ¿Se le da un tratamiento humano? ¿Se aprecia una secularización en el tema? Justifica tu respuesta ¿Lo personajes responden a la época en que sucedió, o a la que se hizo la obra? Observa sus ropajes y ambientación Describe lo que ves</p> <p>2. ¿Es una escultura mitológica? ¿Por qué? ¿Qué o quién representa? ¿En qué signos, símbolos o atributos nos basamos para conocerla? ¿Los personajes responden a una época legendaria o están ambientados en la que se realizó? Observa sus ropajes, la ausencia de éstos y el tratamiento otorgado. Comenta lo que percibes.</p> <p>3. ¿Es de temática secular? ¿Que nos muestra? Un retrato. ¿De qué tipo?: Individual. Colectivo. Ecuestre. Divinizado. Una figura o un grupo funerario. Escenas de batallas. Secuencias de la vida cotidiana. Animales. Personajes ilustres. Algún Hecho histórico. Un desnudo. Otros. Narra lo que vez.</p> <p>4. ¿Es una obra abstracta? ¿Por qué? ¿Los elementos representados evocan alguna realidad? ¿Son formas geométricas? Explica lo que ves</p>

6. Líneas	<p>1. Contemplando la obra al natural, observar cómo se recorta en el medio, es decir, su perfil. Anota cómo estos son cambiantes, según varíe nuestra posición. ¿Cuántos perfiles dirías que tiene? Razona la respuesta.</p> <p>2. ¿Sabría ver donde discurren las líneas de fuerza? ¿Cuántas encuentras? ¿Donde confluyen?</p> <p>3. ¿Cómo queda estructurada la composición general de la obra? En diagonal. Pirámide. Círculo. Ovalo. En simetría. ¿Bilateral o radial? Otras.</p> <p>4. Los volúmenes y los núcleos de la misma quedan unidos por líneas indivisibles que van marcando lo ritmos: ¿Existen en ésta? Señala que parte unen</p>
7. Formas y volúmenes	<p>1. Al analizar la formas, expresar como son: Planas. Cóncavas. Convexas.</p> <p>2. Al valorar los volúmenes, observar si son: Geométricos o naturalistas. Rígidos o suaves. Minuciosos o simplificados. Detallistas o monumentales</p>
8. Perspectiva	<p>1. Si estamos ante un relieve, puntualizar. ¿Hay primero planos y últimos términos? ¿Se representa el plano del suelo o del techo de la escena? ¿Hay un fondo paisajístico?</p> <p>2. Observando las figuras comprobar si están vistas: Desde abajo. Desde arriba. Quedan a la altura de nuestros ojos.</p>
9. Movimiento	<p>1. Contemplando las figuras o elementos, concretar: ¿Hay hieratismo o estatismo? ¿Quietud o movimiento?</p> <p>2. ¿Cómo se consigue? Observar Las actitudes de las figuras. La disposición de su anatomía. Las posiciones de sus extremidades. Las forma de sus ropajes. ¿Tienen un carácter andante? ¿Están realizando una acción o desplazamiento? ¿Se preparan para ello? ¿E movimiento llega a descomponer sus formas? ¿Estas son agitadas por el aire?</p> <p>3. Especificar la dirección: Viene desde atrás hacia delante. En sentido contrario. ¿Tienen carácter rítmico o danzante? Es ascensional o descendente</p>

10. Proporción	<p>1. Contemplando las figuras, comprobar las diferencias de tamaño. Ello en función de: Jerarquizaciones por categorías religiosas o sociales. Por responder a edades distintas</p> <p>2. Comparar las relaciones entre las distintas partes de su anatomía y decir se guardan proporción entre ellas y con respecto al natural.</p> <p>3. Observar la relación entre su altura y el tamaño de la cabeza.</p> <p>4. Contrastar la armonía de tamaño entre los distintos elementos y figuras que aparecen.</p>
11. Texturas	<p>1. ¿Qué calidades transcribe la obra? ¿Las propias del material en que se realiza? Mármol. Bronce. Madera. Otras.</p> <p>2. ¿Qué texturas expresa? Aspereza. Rugosidad. Pulimento. Las propias de los elementos representados. Alusivas a las carnaciones. Otras</p>
12. Unidad, variedad y centros de interés	<p>1. ¿Cuántas figuras componen la escena?</p> <p>2. ¿Hay algunas más importantes? ¿Por qué?</p> <p>3. ¿Cuál o cuáles son las protagonistas? ¿Por qué?</p> <p>4. ¿Dónde queda situado el centro de interés? ¿Por qué?</p>
12. Equilibrio	<p>1. ¿Observa cómo se apoya la obra: ¿Se sustenta en el suelo o está suspendida en el aire? ¿Sobre qué elementos descansa? ¿El equilibrio es físico y real? ¿Es artificial e inestable? En este caso, comprueba sobre que material se realiza. ¿Podría conseguirse si estuviese ejecutada en piedra?</p>
14. Valoración personal	<p>1. ¿Qué sensación te ha producido la escultura? Agradable-desagradable. Serenidad-reflexión. Piedad-miedo. Aceptación-rechazo. Magnitud-pequeñez. Indiferencia-emoción. Otros sentimientos.</p> <p>2. ¿Tiene algún carácter conmemorativo?</p> <p>3. Describe lo que te sugiere ¿Con qué otras creaciones y autores la relacionas? ¿Por qué? ¿En qué periodo histórico o tendencia la encuadrarías? Razona la respuesta</p>

Nosotros por nuestra parte, pensamos que las reflexiones críticas relativas al arte de la imagería procesional, tienen que tener un objetivo claro y contun-

dente, que no es otro, que darle una cura a la ceguera artística, e instrumentalizar al investigador, docente, alumnos, y público en general en una correcta aproximación al objeto escultórico que permita cribar la basura artísticas, tan abundante en el arte de la imaginería del siglo XXI, de las obras inteligentemente bien pensadas, y bien ejecutadas, realizadas a partir de un conocimiento de la técnica y la anatomía, no en vano está realizando un ser humano.

La escultura era una asignatura considerada de orden práctico en la Escuela de Bellas Artes durante el período que nos ocupa. Esto implicaba que el alumno que la cursaba debía apoyar los conocimientos adquiridos en la clase con otras materias de carácter teórico, como Anatomía, Teoría e historia de las Bellas Artes, y Perspectiva, y además compaginarlo con el aprendizaje del dibujo (del antiguo y del natural) (Rodríguez Samaniego, 2013, p. 496).

De este primer objetivo de aprendizaje, se deriva otro que no es menos importante, una correcta valoración que nos permita cribar lo bueno de lo malo, tiene una repercusión inmediata, que no es otra, que dignificar el arte de imaginería procesional, permitiendo categorizarlo como un producto netamente artísticos.

La actual Sociedad del Conocimiento, las redes sociales, y lo 2.0, han conllevado que se produzca lo que nosotros hemos viendo a llamar el ciclo vital 2.0 de la imaginería procesional, “en el que nuevamente se produce un acto de bendición, la exaltación devocional, pública o privada, y finalmente² la inserción de la imagen en los circuitos de las redes sociales, donde continuamente se generan y consumen contenidos sobre la misma, por lo que siempre hay alguna noticia relacionada con ella, sea un cambio de ropa para época estival o el estreno de un pañuelo. Aquí las redes sociales están cumpliendo a la perfección su papel de “inmediatez”, permitiendo que los usuarios no sólo se conviertan en espectadores del “mundo”, sino que además sean partícipes en él, en tanto en cuanto, consumen y generan contenidos, en este caso, relacionados con la propia imagen de una manera colaborativa y dinámica por parte de colectividad. Así mismo, estos prosumidores de contenidos no sólo interactúan con el sistema, sino que hacen lo propio con los otros miembros de la comunidad, intercambiando contenidos en la pluralidad de soportes disponibles” (Fernández Paradas, 2017, p. 52).

Este proceso, que es sumamente enriquecedor, ha tenido una consecuencia negativa, ya que han quedado latentes las excesivas ligerezas con las que se denomina a algo como “artístico”.

2 En la actualidad todo el círculo es 2.0.

De manera específica, a la hora de valorar crítica y científicamente la imaginería procesional actual, podríamos considerar entre otros factores los siguientes (Fernández Paradas, 2017, p. 20):

1. Calidad de ejecución de la pieza, carácter que lleva implícito el conocimiento del oficio mostrado por parte del escultor, así como la resolución de problemas compositivos, y muy especialmente del tratamiento de la anatomía y la aplicación de la misma como elemento que “sustenta” a la pieza.
2. Dominio de la técnica, tanto en las formas, volúmenes y sistemas de proporciones, como en las policromías, estofas y acabados, teniéndose en cuenta, además, la estabilidad de las mismas y su preservación para el futuro.
3. Aportaciones significativas dentro del arte, ya que insistimos, la imaginería procesional es un lenguaje que ha sabido reformularse conceptualmente, aportando nuevas posibilidades expresivas. Queremos ver obras realizadas por maestros que aporten cosas nuevas, y que no recaigan en la constante y continua repetición de los modelos, formales e iconográficos. Ello nos lleva a realizar una llamada de atención, a todos los “post” y la continuación y agotamiento de determinados modelos y fuentes
4. Estado actual del arte de la imaginería en la actualidad, por medio del seguimiento de los maestros, sus propuestas, y evoluciones. En relación con esto, partimos del sistema por cabeceras de grupos, es decir, si estamos hablando de una obra del neobarroco gay, cuales son las obras paradigmáticas de ese estilo, y como las nuevas obras, en este caso los candidatos al premio, se aproximan a las mismas, y cuáles son sus diferencias.
5. Aportaciones iconográficas significativas que vengán a engrandecer las posibilidades que ofrece el arte a día de hoy.

En definitiva, obras inteligentemente pensadas, bien ejecutadas, y que aporten algo a la sociedad que la produjo.

Recursos didácticos

La imaginería procesional, no sólo es una excepcional fuente de información en primera persona para la comprensión social del entorno, la historia, la geografía o la economía, de todo ello hemos dado buena cuenta en las páginas anteriores. Nos interesa ahora mencionar brevemente, algunas de las posibilidades didácticas que ofrece la escultura como vehículo para el aprendizaje de sí misma, o para la didáctica de otras materias. Debemos de tener en cuenta que en función del ámbito de conocimiento en el que nos encontremos, las posibilidades de uso y aprendizaje serán unas u otras (Fernández Paradas, 2015). Tampoco debemos de

olvidar la notable diferencia entre enseñar/aprender historia de la escultura profesional y enseñar los procesos de realización de una escultura, no para conocer su historia, sino para crearlas desde cero. Para estas dos cuestiones, ya:

En la segunda mitad del siglo XIX, el aprendizaje de las artes, y entre ellas, de la escultura, se ve sometida a notables cambios sobre todo en cuanto a la formación teórica y a la estructura curricular, cambios que sentarán las bases para la enseñanza de la disciplina en la actualidad (Rodríguez Samaniego, 2013, p. 495).

Si echamos la mirada un siglo atrás, y nos ubicamos por ejemplo en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona, llama poderosamente la atención, la multitud de materiales didácticos que existían en la escuela para el aprendizaje de la historia de la escultura. Así, por ejemplo,

“como materiales didácticos para la primera sección de la asignatura de Escultura, en la escuela se empleaban principalmente dibujos, grabados y vaciados en yeso de obra antiguas (...). Reproducciones de esculturas o de motivos escultóricos griegos y latinos. Los yesos se encargaban a menudo al profesor de Vaciado y los grabados a los profesores de Dibujo o Grabado, pero a veces también se adquirían en el extranjero. Las copias de obras renacentistas, de espíritu clásico, ocupaban un segundo lugar (...). Mucho más económica y versátil, que el grabado, la fotografía se fue introduciendo paulatinamente como herramienta de aprendizaje de la Escultura, sobre todo en el último tercio del siglo XIX. En aquella época, la biblioteca de la escuela compró fotografías sueltas y álbumes de fotografías que dinamizaron las enseñanzas de la asignatura (...) Asimismo, la biblioteca contaba también con libros ilustrados. Dentro de esta línea, podemos destacar las publicaciones de arquitectura, de historia y teoría del arte, de anatomía, de elementos decorativos y de dibujo de figura (...) También se empleaba esculturas creadas por los profesores de la casa” (Rodríguez Samaniego, 2013, p. 499).

De este enorme listado, nos llama la atención que si lo extrapolamos a un aula universitaria de Historia del Arte del siglo XXI, los recursos que actualmente se utilizan, pasan por ser mucho más limitados, probablemente reducidos a un proyector y una presentación con fotos.

Si cada tiempo tuvo su arte, parece evidente que cada tiempo debería tener su propia manera de enseñar su arte, aunque en lo relativo al arte escultórico, los antiguos nos ganan con respecto a la didáctica de la escultura.

Una primera propuesta educativa, debería pasar siempre por el contacto directo con el hecho escultórico, y cuando decimos directo, no nos referimos sólo a visualizarla directamente, sino a tocarla, con el objetivo de poder interrogarla adecuadamente. Un conocimiento directo sobre los procesos y técnicas de realiza-

ción de una escultura, es inversamente proporcional a las posibilidades de aumentar la clasificación razonada del objeto sin identificar. Para tocar piezas escultóricas, analizarlas y catalogarlas directamente, disponemos de un amplio abanico de posibilidades, desde visitar anticuarios, ferias de antigüedades, galerías y casas de subastas. Igualmente, resulta tremendamente didáctico, visitar talleres actuales de imagería procesional, donde los alumnos puedan interrogar al escultor, realizar prácticas de catalogación y análisis de materiales in situ, e incluso poder realizar prácticas de talla y modelado.

Otra práctica igualmente sugerente, bajo un caso real, por lo que el profesor tendría que buscar un pieza, sería realizar un informe sobre el estado de conservación de una pieza, llegando a proponer un propuesta de actuación. Este tipo de actividades conlleva realizar una aproximación total sobre la pieza, ya que debería incluir datos sobre la propia pieza, analizarla técnicamente, investigar sobre el autor, el contexto social, lo materiales utilizados, etc.

El *Informe Horizon*, que analiza el uso de las tecnologías en la educación, ha puesto de manifiesto que una de las “tecnologías que se prevé que tenga impacto en la educación es la impresión 3D” (Torre-Cantero *et al.*, 2015, p. 435). Sistema tradicionalmente utilizado por la arqueología, su aplicación a la elaboración de copias 3D de imágenes procesionales, supone en sí un proceso con diferentes fases, selecciona de la impresora, fotografía y composición del objeto a imprimir, selección de programas, que hacen que por medio de la impresión, solo se aprendan competencias relativas a la historia de escultura, sino que se adquieran conocimientos profesionalizantes relativos a otras materias.

La aplicación de códigos QR al aprendizaje de la imagería procesional supone incremento exponencial del conocimiento inmediato ampliado que podemos adquirir sobre una imagen. La realidad aumentada, por su parte, nos permitirá conocer el objeto escultórico desde perspectivas imposibles, aumentando el ideario social sobre una imagen.

En relación con los códigos QR y la realidad aumentada, actualmente podemos encontrar diversas herramientas en línea como Googles Goggles o Eduloc que nos permiten compartir imágenes sobre escultura y que la comunidad social pueda ampliar el conocimiento sobre ellas, añadiendo comentarios, información histórica y vivencial, nuevas fotografías, o geolocalizando las piezas.

La Web 2.0 nos ofrece múltiples posibilidades, posteriormente analizaremos un caso específico, de aprendizaje sobre piezas escultóricas. Blog, perfiles en Instagram, Twitter y Facebook, entre otros muchos, siempre debidamente selec-

cionados, nos ofrecen multitud de información adecuada por fomentar los entornos personales de aprendizaje. Como propuestas de aprendizaje, podríamos analizar desde el vocabulario artístico relativo a las escultura en las redes sociales, a poner de manifiesto el mal uso que los escultores hacen de sus perfiles sociales, analizar la diversidad de “fiestas”, que tienen como epicentro la imaginería procesional, analizar las nuevas tendencias en imaginaria, geolocalizar escultores y esculturas, o realizar aproximaciones en clave de género.

Igual de amplio resultan las posibilidades que ofrece el cine, la televisión y las series en la docencia y aprendizaje de la imaginería procesional. Series como los Medicis, Carlos Rey Emperador, Isabel, Águila Roja, o el Ministerio del tiempo, se nos antojan como importantes medios lúdicos para el aprendizaje de la escultura. En estas series podríamos sistematizar las esculturas que aparecen, identificarlos y ubicarlas en el espacio geográfico que la serie refleja, y contrastar los datos con las ubicaciones actuales. Geografía, arte, historia... todo gracias a la imagen en movimiento.

La imaginería procesional, distribución espacial y tiempos históricos

La mayoría de las semanas santas que se producen en el orbe cristiano, de naturaleza católica, apostólica y romana, tiene como pilares fundamentales la liturgia, pero también a la propia imagen procesional que se convierte en el alter ego de la divinidad, cobrando un papel religioso/social difícil de calibrar. En muchos casos la propia imagen viene a adquirir tal protagonismo que eclipsa a la divinidad inmaterial. Estas imágenes que han venido colonizando/procesionando por la cristiandad desde Edad Media, reflejan una importante conciencia histórica y geográfica que son consustanciales a su propia naturaleza, y que bien canalizadas se nos antojan como un medio idóneo para el aprendizaje situado, esto es aquella “teoría general sobre la adquisición del conocimiento que enfatiza la importancia de la actividad y el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje” (Gros Salvat y Flores Miravalles, 2013, p. 43). Desde el punto de vista de la geografía, la materialidad de la obra hace que esta ocupe un lugar en el espacio, el actual y aquellos otros en los que estuvo ubicada en tiempos pretéritos, lo que a la postre se nos antoja como la base de múltiples opciones didácticas y de aprendizaje. En relación con la cuestión geográfica, al igual que la imagen tiene y tuvo una ubicación específica, en la latitud y longitud, el escultor que la trajo al mundo también se ubicó en un determinado territorio, aunque existen multitud de ejemplos de escultores/talleres trashumantes. El analizar imágenes procesionales en relación al

contexto espacial, “supone una vinculación directa de determinados aprendizajes con el territorio próximo del alumnado y, además, hace posible la apertura y la interrelación del centro educativo con su entorno y su comunidad” (Gros Salvat y Flores Miravalles, 2013, p. 43).

En los actuales contextos del aprendizaje universitario, donde cada vez ocupa un mayor espacio la cultura digital, se hace necesario el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para que el alumno encuentre una utilidad social y profesional de lo que aprende en la facultad. Como propuestas de aprendizaje en entornos universitarios, utilizando la escultura procesional como base para el aprendizaje de la geografía, la historia y el arte, proponemos las siguientes actividades, que tienen por objetivo aunar el currículo, la escultura, la geografía 2.0 y las tecnologías de la información geográfica (Gómez Trigueros 2010), Grabar, 1980).

Maderas, geografía vegetal. La mayoría de las imágenes procesionales, se encuentran realizadas en madera de diversa naturaleza. Se da la circunstancia que determinados territorios o áreas geográficas utilizan para sus esculturas determinadas maderas, lo que suele indicar procedencia, ya que es menos común que se importen maderas extranjeras para la realización de esculturas. Una propuesta de aprendizaje interesante, sería proponer un aprendizaje inverso por medio de una selección de piezas procesionales realizadas con maderas diferentes. Si disponemos fotografías de esculturas en las que se pueda ver la madera (o escultura reales, realizando las gestiones con iglesias, hermandades o museos), por ejemplo de los interiores, las bases, o los cortes, podríamos proponer a los alumnos que identificarán la madera con la que está realizada, desde el punto de vista morfológico, sus características (dureza, humedad) y sobre todo geográfico. Para ello sería necesario realizar una pequeña formación en características de las maderas y técnicas de análisis y aproximación (existen catálogos de maderas y monografías específicas). El reconocimiento de la madera se realizaría a partir de piezas reales sobre las que no se ofrecería ningún tipo de información al alumno, ya que lo que se pretende es que este construya el conocimiento, esto es, que clasifique la escultura, por medio de la base estructural, en un contexto geográfico determinado, en una escuela, o un autor determinado. Lo ideal sería disponer de piezas de diversa nacionalidad o área de producción. Una vez que el alumno/s ha averiguado ante qué tipo de madera se encuentra, las siguientes cuestiones a preguntarse serían, ¿Cuál es el medio natural de esa madera, de dónde viene?, ¿Qué escuelas escultóricas o centros productivos suelen utilizar esa madera? ¿Es la madera común en la ubicación actual de la pieza? ¿Fue la madera común de otras ubicaciones históricas de la pieza? En función de

si la respuesta es sí o no, tendremos que preguntarnos las siguientes cuestiones ¿La obra fue importada? ¿Fue realizada por un escultor foráneo? (podría ser normal que un escultor se ubique en un nuevo centro productivo, pero siga trabajando con materiales de su patria). Todo este proceso de análisis vendría a poner de manifiesto que o bien la escultura esta desubicada (fue comprada en el extranjero, encargada a un escultor extranjero, etc.) o que por el contrario, su naturaleza material corresponde con la normal tradicional del centro productivo en el que se ubica. Si la pieza es importada, o realizada por un escultor foráneo, es muy probable que ésta manifieste una apariencia artística que refleja la cultura geográfica del escultor. Respondidas estas cuestiones, cabría preguntar sobre las rutas comerciales, por ejemplo de los siglos XVII y XVIII, por lo que la cartografía histórica entraría en juego y seguiríamos profundizando en cuestiones de geográficas.

Distribución espacial de los escultores, confluencias entre siglos distantes. Probablemente el común de los mortales no tenga conciencia de ello, pero en el siglo XXI, la mayoría de los imagineros se ubican geográficamente en los mismos centros productivos que en el barroco. La propuesta que planteamos, pretende precisamente que el alumno tome conciencia de como los focos artísticos del barroco son prácticamente los mismos que en el siglo XXI y reflexiones del porqué de esta curiosa realidad. La práctica pasa por integrar las tecnologías de la información geográfica para realizar un mapeo de los escultores, por ejemplo del siglo XVII y los del siglo XXI. Para ello ofreceríamos una nutrida nómina de nombres, sólo los nombres (para configurar la nómina, podría utilizarse los siguientes libros: *Materiales docentes para el estudio y didáctica de la Escultura Barroca Española en contextos de aprendizajes colaborativos y 2.0*; *Escultura barroca española. Nuevas lecturas desde los siglos de Oro a la Sociedad del Conocimiento* (3 Vol.) e *Imagineros del siglo XXI, productos barrocos en entornos 2.0*. Para los imagineros del siglo XXI, también se pueden utilizar como fuente los premios de La Hornacina. La nómina debe ser amplia, y mencionar escultores de todos los reinos de la Monarquía Hispánica y de las actuales comunidades autónomas. Podemos dividir la clase en diferentes grupos, y que cada uno haga la doble comparación.

Suministrada la nómina de escultores, el alumno tendrá que buscar en bibliografía especializada y recursos web, donde desarrollaron su producción, lugar físico, por ejemplo Sevilla, Granada, o Valladolid. Con esta información realizarán tablas en las que se mencione el nombre del escultor, la fechas de nacimiento y muerte, lugar principal de trabajo (o lugares) y algunas de su obras más importantes). Este mismo proceso se realizará tanto para los escultores del siglo XVII como para los actuales.

Una vez ubicado a los escultores en un espacio geográfico concreto, acudiremos a las nuevas tecnologías para realizar una comparación visual del mapeo de los mismos. Por medio de Google Earth, podemos geolocalizar visualmente a los escultores en dos planos nacionales diferentes superpuestos, o en uno con diferente color para cada época. Una vez realizado todo este trabajo, se procederá al análisis y reflexión por escrito de esta particular situación.

Escultura procesional 2.0, realidades aumentadas. Las personas establecen relaciones de cotidianidad con las imágenes procesionales de Semana Santa, tanto que en muchas cosas se establecen lazos familiares entre personas e imágenes. Para las personas que conviven con las esculturas procesionales, es fácil ubicarlas en un contexto geográfico determinado y conocer parte de su historia, pero a medida que nos apartamos del contexto social de la imagen, la información que tenemos sobre ella, se va diluyendo. Con el objetivo de acortar estas distancias, proponemos un proyecto basado en herramientas de geolocalización y realidad aumentada. La finalidad del mismo, es crear una base de datos, por medio de *EduLoc* y *Aurasma* que muestre la ubicación física e información de la imagen disponible para todo el mundo de las imágenes procesionales de nuestra Semana Santa, realizando un itinerario virtual por las mismas.

Figura 1
Pantalla principal del portal EduLoc



EduLoc es una iniciativa de la Fundación Itinerarium (...) Esta herramienta permite a profesores, alumnos y familias poder crear itinerarios, geolocalizar lugares y escenarios en el mapa con la posibilidad de insertar información descriptiva, imágenes y preguntas tipos test, proporcionando experiencias basadas en la localización (Leiva Olivencia y Moreno Martínez, 2015, p. 7).

Aurasma es una aplicación móvil multiplataforma que permite crear de forma sencilla y rápida escenarios de RA a partir de cualquier fotografía y que actuará como marcador. La aplicación nos ofrece una amplia galería de objetos virtuales y tridimensionales animados, aunque nos posibilita utilizar cualquier fotografía, imagen u objeto del mundo real, lo que permite aumentar cualquier cosa sin necesidad de imprimir ningún marcador o imagen (Leiva Olivencia y Moreno Martínez, 2015, p. 8).

Aunque la práctica se puede ir ampliando a otras localidades, nosotros, inicialmente, la hemos circunscrito a la Semana Santa de Andalucía, a las ocho capitales, a las cofradías agrupadas, y las imágenes titulares de la misma. La clase se ha agrupado en ocho grupos, y a cada uno se le ha adjudicado una provincia. Concretos el ejemplo en Granada.

Cómo hemos mencionado anteriormente el objetivo del proyecto, es crear una base de datos virtual, para que cualquier persona pueda tener información sobre la imagen procesional. De manera resumida, el proceso a seguir sería el siguiente. Realizar una ficha catalográfica de cada una de las esculturas titulares de las hermandades, el profesor entregaría la plantilla. Realizar una segunda ficha catalográfica del templo o sede física de la imagen. Esto por cada uno de días de procesión. Una vez compilados los datos, tendrán que desplazarse físicamente a ver la imagen. Justo delante ella se geolocalizarán, en latitud y longitud exacta, cada una de las imágenes, con Eduloc, lo que nos permitirá ir ubicando en el ciberespacio cada una de las imágenes. Igualmente se fotografiarán para tratarlas y compartir en el momento con *Aurasma*, creando escenarios virtuales de realidad aumentada. Posteriormente, la ficha realizara inicialmente se volcará sobre cada una de las geolocalizaciones en Eduloc, aumentando la información virtual sobre cada una ellas, finalmente se realizarán un itinerario por cada que aúnes las imágenes titulares por cada uno de los días de procesión.

Conclusiones

Las imágenes que se procesionan por nuestras calles durante la Semana Santa son seres, que a pesar de su inanimidad están vivas, no respiran, pero tienen una vitalidad digna de mencionar, son parte del tejido social, conviven diariamente con las personas y sobreviven a contextos culturales para los que no fueron educadas. Han mostrado una total capacidad de adaptación al medio.

El análisis de los valores educativos han puesto de manifiesto las múltiples capacidades didácticas y pedagógicas a las que se presta la imaginería procesional. Si somos capaces de aislarnos de los valores catequéticos, comenzarán a aflorar

múltiples posibilidades de enseñanza/aprendizaje, para consigo misma, o para otra materias.

Las esculturas en 3D, pasan por una gran incompreensión por parte del alumnado y el gran público, para comenzar a revertir esta situación hemos propuesto una serie de pautas ordenadas que nos permitan una aproximación a las mismas con una visión holística de conjunto.

Una vez propuesta una buena praxis de aproximación, hemos compilado una serie de recursos que nos permiten una mejor didáctica para el aprendizaje de la escultura. Alternando antiguos métodos con nuevas tecnologías. Finalmente, hemos propuesto una serie de proyectos que aúnan el aprendizaje sobre esculturas, arte, geografía e historia.

Bibliografía

- Concilio Vaticano II (1963). Constitución sobre la Sagrada Liturgia *Sacrosanctum Concilium*. Madrid. BAC.
- Fernández Paradas, A. R. (2015). *Los otros centros andaluces: Escultura barroca de la periferia, materiales docente para su docencia y estudio*. Málaga: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.
- ____ (2016). *Escultura barroca española. Nuevas lecturas desde los Siglos de Oro a la Sociedad del Conocimiento*. 3 Vol. Málaga: ExLibric.
- ____ (2016). La Glocalización de la Semana Santa y la construcción de las identidades locales. Espacios de reflexión en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Innovación universitaria: digitalización 2.0 y excelencia de contenidos*. Madrid: McGraw-Hill Education.
- ____ (2017). *Imagineros del siglo XXI. Productos barrocos en entornos 2.0*. Granada: Editorial Comares.
- Fernández Paradas, A. R. y Sánchez López, J. A. (2014). La docencia e investigación de la Escultura Barroca ante las posibilidades del Personal Learning Environment. En *Construyendo la nueva enseñanza superior* (pp. 587-597). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. (McGraw Hill Educación).
- Fernández Paradas, A. R. y Sánchez López, J. A. (2014). Redes sociales al servicio de la innovación educativa: nuevos sistemas pedagógicos aplicados al conocimiento de la escultura Barroca española y su imbricación en la docencia e investigación de la Historia del Arte. En, Durán Medina J. F. *Comunicación 2.0 y 3.0* (pp. 17-45), Madrid: Visión Libros.
- Fernández Paradas, A. R. y Sánchez López, J. A. (2014). Redes Sociales, docencia universitaria y escultura barroca española. Reflexiones y posibilidades desde el contexto de la innovación. *Revista Historia y Comunicación Social*, 19, pp. 713-723.
- Fernández Paradas, A. R. Y Sánchez López, J. A. (2015). La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginería como espacio dina-

- mizador para las nuevas estrategias de innovación educativa. En *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa* (pp. 103-134). Málaga: ExLibric.
- Fernández Paradas, A. R. y Sánchez López, J. A. (2015). *Materiales docentes para el estudio y didáctica de la escultura barroca española en contextos de aprendizaje colaborativos y 2.0*. Málaga: Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso.
- Flynn, T. (2002). *El cuerpo en la escultura*. Madrid: Akal.
- Godoy i Tomàs, J. D. L. C., Vallès Villanueva, J., & Alsina i Tarrés, M. (2014). Educación inclusiva e investigación cooperativa en el proyecto 'Apadrinamos esculturas' = Inclusive Education and Cooperative Research in the 'Adopting Sculptures' Project. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 131-139.
- Gómez Trigueros, I.M. (2010). Análisis del paisaje físico y humano de la provincia de Alicante: Google Earth como herramienta docente en las clases de geografía. *Geographos. Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 1 (1), p. 1-26.
- Grabar, A. (1988). *Las vías de la creación iconográfica cristiana*. Madrid: Alianza Forma.
- Gros Salvat, B. y Flores Miravalles, A. (2013). El uso de la geolocalización en educación secundaria para el aprendizaje situado: Análisis de dos estudios de caso. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12(2), 41-43.
- Guzmán Pérez, M. F. (1994). *Escultura: percepción y conocimiento: propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- Leiva Olivencia, J. J y Moreno Martínez, N. M. (2015). Tecnologías de la geolocalización y realidad aumentada en contextos educativos: experiencias y herramientas didácticas. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 31.
- Museo Salzillo (2017). *Dossier para profesores: Material para la educación patrimonial en el Museo Salzillo*. Murcia: Museo Salzillo.
- Rodríguez Samaniego, C. (2013). La educación artística en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona durante el siglo XIX. El caso de la escultura. *Arte, individuo y sociedad*, 25 (3), pp. 495-508.
- Roldán Ramírez, J. y Maeso Rubio, F. (2003). Este es el color de mis sueños: las disciplinas artísticas clásicas: el dibujo, la pintura, la escultura, y los nuevos medios de creación artística. En *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 275-316). Madrid: Pearson Prentice Hall
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Revista electrónica sinéctica*, 24, pp. 30-39.
- Santapau, M. C. (2007). La recepción de la mitología clásica en la escultura del Barroco: aplicaciones didácticas. En: *Congreso Internacional "imágenes". La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales* (pp. 765-776). Logroño: Universidad de la Rioja.
- De la Torre-Cantero, J., Saorín, J. L., Meier, C., Melián-Díaz, D., & Drago-Díaz Alemán, M. (2015). Creación de réplicas de patrimonio escultórico mediante reconstrucción 3D e impresoras 3D de bajo coste para uso en entornos educativos. *Arte, individuo y sociedad*, 27(3), 429-446.