





# **DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (II)**

**LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE FRENTE  
A LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL MUNDO  
LABORAL, EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA  
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN**



ExLibric



VARIOS AUTORES

# **DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (II)**

**LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE FRENTE  
A LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL MUNDO  
LABORAL, EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA  
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Juan Antonio Sánchez López | Antonio Rafael Fernández Paradas  
COORDINADORES

EXLIBRIC  
ANTEQUERA 2015

**DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (II)**

© Varios autores

© Juan Antonio Sánchez López y Antonio Rafael Fernández Paradas (Coordinadores)

Diseño de portada: Dpto. de Diseño Gráfico Exlibric

**Créditos fotográficos**

XXXXXXXXXX

Iª edición

© ExLibric, 2015.

Editado por: ExLibric  
c/ Cueva de Viera, 2, Local 3  
Centro Negocios CADI  
29200 Antequera (Málaga)  
Teléfono: 952 70 60 04  
Fax: 952 84 55 03  
Correo electrónico: [exlibric@exlibric.com](mailto:exlibric@exlibric.com)  
Internet: [www.exlibric.com](http://www.exlibric.com)

Reservados todos los derechos de publicación en cualquier idioma.

Según el Código Penal vigente ninguna parte de este o cualquier otro libro puede ser reproducida, grabada en alguno de los sistemas de almacenamiento existentes o transmitida por cualquier procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, reprográfico, magnético o cualquier otro, sin autorización previa y por escrito de EXLIBRIC; su contenido está protegido por la Ley vigente que establece penas de prisión y/o multas a quienes intencionadamente reprodujeren o plagiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica.

ISBN: 978-84-XXXXX-XX-X

Depósito Legal: MA-XXXX-2015

Impresión: PODiPrint

Impreso en Andalucía – España

Nota de la editorial: ExLibric pertenece a Innovación y Cualificación S. L.

VARIOS AUTORES

# **DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (II)**

**LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE FRENTE  
A LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL MUNDO  
LABORAL, EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA  
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Juan Antonio Sánchez López | Antonio Rafael Fernández Paradas  
COORDINADORES



# Índice

<b>Reflexionando sobre un proyecto. La innovación en el contexto de las humanidades y la didáctica de las ciencias sociales</b>	13
<b>1. La comunicación como fundamento del proceso educativo. De la empatía al foro</b>	23
<b>2. Apoderarse del aura: selfies, “okupas” y vampiros de la imagen. Una experiencia/propuesta para la didáctica universitaria de la historia del arte, las ciencias sociales y la educación patrimonial</b>	43
<b>3. La profesionalización de la historia del arte: la alianza entre la cooperativa impulse y las asociaciones culturales como herramienta para la creación de autoempleo</b>	99
<b>4. Didáctica del patrimonio: una salida profesional para los historiadores del arte</b>	113
<b>5. Propuestas didácticas para una pedagogía del arte virreinal americano en el ámbito de los museos</b>	141
<b>6. Didáctica de las ciencias sociales. Propuesta de metodología para la docencia y construcción de la historia social y artística del mobiliario andaluz del siglo XVIII</b>	165
<b>7. Del cajón a la red. Las posibilidades de una revista digital de historia del arte en el marco de la universidad 2.0.</b>	191

<b>8. La inclusión de las TIC en las enseñanzas medias. Un estudio de caso</b>	209
<b>9. La utilización del museo picasso como archivo documental gráfico para los estudiantes de periodismo</b>	229
<b>10. La guía de archivo para el investigador novel: un recurso clave para la docencia y la investigación</b>	267
<b>11. “Las actas capitulares como método de innovación educativa: el caso benalmadense”</b>	277
<b>12. Las habilidades comunicativas de los alumnos de la uma en el proceso docente: una propuesta de análisis y mejora</b>	291

# REFLEXIONANDO SOBRE UN PROYECTO. LA INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS HUMANIDADES Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

---

**Juan Antonio Sánchez López | Antonio Rafael Fernández Paradas**



# Reflexionando sobre un proyecto. La innovación en el contexto de las humanidades y la didáctica de las ciencias sociales

¿Quién dijo que nunca segundas partes fueron buenas? En la primera fase del PIE 13-102 de la UMA, **GENERACIÓN DE CONTENIDOS Y MÉTODOS PROCESUALES APLICADOS A LA DOCENCIA E INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL ARCHIVO COMO BASE DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-ARTÍSTICA, CULTURA DIGITAL Y NTIC'S**, nos propusimos asentar los cimientos de una serie de propuestas de base fundamentalmente teórica para “hacernos” en Innovación Educativa aplicada a la Historia y a la Historia del Arte y, por extensión, a las diferentes disciplinas colaterales que configuran el espectro académico y cognoscitivo de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Tras el éxito de la iniciativa, era necesaria una segunda fase que insistiera y se preocupara, particularmente, de la vertiente eminentemente práctica de la cuestión, donde la implicación y manejo de las NTIC,s se antoja crucial e irrenunciable en los objetivos a cumplir, explotando, rentabilizando y favoreciendo desde el PIE 13-102 unas características especialmente interesantes para la Innovación Educativa, tales como su interactividad, ubicuidad, y sincronismo; en consonancia con las nuevas generaciones de estudiantes y usuarios digitales que viven inmersas en un nuevo contexto socio-cultural, de aprendizaje y relaciones en red.

Movidos por esta inquietud, programamos la celebración para abril de 2015 de unas segundas Jornadas de Innovación Educativa, dentro del mismo marco

y acorde con la filosofía del PIE 13-102, esta vez bajo el título: **DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO II. LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE FRENTE A LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL MUNDO LABORAL, EL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN**. Con su realización pretendíamos salir al paso de un variopinto elenco de necesidades del alumnado, que hemos podido constatar a lo largo de nuestra experiencia profesional y que, en líneas generales, remiten al desconocimiento que la mayoría de los estudiantes suele tener todavía acerca de una serie de conceptos básicos para desarrollar su investigación en el archivo y ante el estudio de un obra de arte/objeto artístico.

De esta manera, y tras aquella primera edición planteada ante los retos de la Innovación Educativa y proyectada por, desde y para la docencia y la didáctica de la Historia, la Historia del Arte y las Ciencias Sociales ahora se “imponía” abrir un nuevo foro académico de discusión, debate y análisis. Y la “solución” no podía ser otra, nuevamente, que la que se nos ofrecía bajo el formato de unas segundas jornadas, solamente que centradas, como decíamos, en una vertiente diríamos más “a pie de aula”. En cualquier caso, los objetivos siguen siendo aquellos mismos que persiguen, siempre desde las estrategias de Innovación Educativa, el afán de aunar criterios y fomentar el encuentro, el debate y la reflexión acerca de la necesidad del individuo de ser formado y saber reinventarse de cara a hacerse un hueco en el mundo educativo, de la gestión cultural y el contexto profesional de la gestión de la información y la divulgación patrimonial, entre otros aspectos.

Y, como no podía ser menos, los resultados los presentamos en esta segunda entrega bibliográfica que compendia las investigaciones, reflexiones, propuestas y comentarios y, en definitiva, todo lo bueno y mucho que dieron de sí aquellas jornadas a través de doce estudios, doce miradas, doce propuestas, doce iniciativas diferentes de “ser” e “innovar” en nuestras áreas de conocimiento.

Así las cosas, en ***La Historia del Arte: dos miradas*** se precisan interesantes cuestiones acerca del tan traído y llevado concepto de “estilo” -tan determinista en tantas y tantas ocasiones, para bien y para mal, en la conceptualización misma de la Historia del Arte- y desde ahí proponer líneas de actuación para la enseñanza de la Historia desde el prisma de la Historia Cultural. ***Apoderarse del aura: selfies, ocupas y vampiros de la imagen. Una experiencia/propuesta para la didáctica universitaria de la historia del arte, las ciencias sociales y la educación patrimonial*** es un estudio en dos frentes que oscilan desde lo universal a lo particular, desde lo individual a lo subjetivo, desde lo social a lo práctico, desde lo experimental

a lo didáctico. Tras plantear y categorizar la casi “omnipresencialidad” del *selfie* en el contexto socio-antropológico del mundo actual, se reconoce su diferenciación y distanciamiento con respecto al tradicional concepto de “autorretrato”, reflexionando acerca de su profunda carga de subjetividad, en cuanto a inequívoco testimonio personal y específico de un auténtico *heat of the moment* en la vida personal de cada cual, lindante a veces con el preclaro sentido del egotismo, tan en boga en el panorama presente. No se olvida plantear las potencialidades didácticas del *selfie* en cuanto a factor estimulante en el aprendizaje y la propia construcción del conocimiento por parte del estudiante, al reconocer en el mismo unos valores motivacionales que, en sintonía con el *modus vivendi* del siglo XXI, instan a establecer conexiones profundas entre la imagen del individuo y la imagen del monumento/obra artística/creación objeto de estudio por parte de aquel, creándose desde ese instante vínculos indisolubles y permanentes entre “el que aprende” y “lo aprendido”.

Sin abandonar la esfera de la más rabiosa actualidad, se ofrecen alternativas y fórmulas emprendedoras en ***La profesionalización de la Historia del Arte: la alianza entre la cooperativa Inpulse y las asociaciones culturales como herramienta para la creación de autoempleo***. Frente a esa sarta de chistes y comentarios de mal gusto (que desgraciadamente todos hemos oído más de una vez) que cuestionan el “uso” de la Historia del Arte por no hablar de su pretendida y presunta “inutilidad”, se desarrolla una interesante propuesta que cabe interpretar de auténtica “incubadora de empresas” desde la perspectiva de los emprendedores y de resolutivo “laboratorio de ideas” desde la vertiente profesional -y aún deseablemente “corporativa”- que marca y debe inspirar/regular las relaciones de los historiadores del Arte con el mundo del mercado laboral y sus diferentes estratos, propiciando vías para la autoafirmación sin renunciar al siempre óptimo espíritu colaborativo.

En la misma línea, se sitúa ***Didáctica del patrimonio: una salida profesional para los historiadores del Arte*** canalizando una serie de reflexiones de inestimable valor y aplicación práctica, con vistas a la creación/definición de un clima de autoconcienciación en el contexto del colectivo, a la hora de “poner en valor” las habilidades y conocimientos específicos de los historiadores del arte como personal específico *ad hoc* al servicio de las instituciones en materia patrimonial. De un terreno más empírico/experimental, al tiempo que documental, parten sendos capítulos dedicados a las ***Propuestas didácticas para una pedagogía del arte virreinal americano en el ámbito de los museos y Didáctica de las Ciencias Sociales. Propuesta***

**de metodología para la docencia y construcción de la historia social y artística del mobiliario andaluz del siglo XVIII.** Haciendo valer la siempre probada y resolutive eficiencia del “estudio de caso”, ambos trabajos analizan situaciones concretas en contextos concretos, haciendo valer la necesidad de brindar propuestas de innovación *ad hoc*, en respuesta a contenidos socialmente interesantes y aún socialmente demandados.

**Del cajón a la red. Las posibilidades de una revista digital de Historia del Arte en el marco de la Universidad 2.0.** traslada estas inquietudes al clima de renovación –por no decir “revolución”- que informa el consumo/producción/difusión de contenidos en los nuevos formatos “digeridos”/“engullidos” por la emergente población de nativos digitales. No en balde, ellos han sido los “culpables” de un importante esfuerzo e inversión material/técnica/humana en materia de innovación del que se hace eco **La inclusión de las TIC en las enseñanzas medias. Un estudio de caso.** De ahí que no hayan sido únicamente los segmentos educativos de los ciclos primarios y medios los contextos adecuados para experimentar y, a la postre, generalizar estas estrategias. También lo ha sido y lo es la propia Universidad. Así lo demuestra **La utilización del Museo Picasso como archivo documental gráfico para los estudiantes de periodismo**, amplificando e implementando el propio concepto de “archivo” más allá de los registros textuales, para transferirlo al de los propios formatos visuales, que convierten por tanto a todo recinto expositivo en un “archivo” potencial en sí mismo.

Sin abandonar la excelencia didáctica de los centros de documentación, **La guía de archivo para el investigador novel: un recurso clave para la docencia y la investigación**, abunda en la problemática de elaboración de una guía que pretende servir al alumnado como manual para realizar su labor como investigador con la parte práctica que comprenderá la descripción de las actividades a desarrollar en los talleres, con la complicidad de una serie de materiales específicos. Entre ellos, ¡qué duda cabe! bien pueden estar los referidos en otro estudio de caso: **Las actas capitulares como método de innovación educativa: el caso benalmadense.** En última instancia, y parafraseando el título del último de los capítulos, **Las habilidades comunicativas de los alumnos de la UMA en el proceso docente: una propuesta de análisis y mejora**, se aspira a conseguir un aquilatamiento en todos los aspectos que atañen al desenvolvimiento fluido de la labor educativa, en función de los flujos y sinergias consustanciales al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llegados a este punto, se impone una somera recapitulación acerca de todo lo mucho y bueno, desde el punto de vista académico-formativo y, por supuesto, también desde la vertiente más pedagógicamente gratificante, que ha supuesto el PIE 13-102. En efecto, entre 2013-2015, este Proyecto de Innovación Educativa nos ha permitido desarrollar una experiencia en varios frentes con la que, para ser sinceros, pensamos, han quedado cubiertos en gran medida los siguientes objetivos:

1. Facilitar la preparación de clases prácticas que el EEES requiere para su implantación en títulos de Grado.
2. Difundir y favorecer entre el alumnado el conocimiento en profundidad de los conocimientos teóricos para diferenciar las distintas tipologías de documentos y de archivos, buscar y analizar la documentación y el patrimonio artístico, así como los recursos tecnológicos.
3. Preparar a los estudiantes para que adquieran los conocimientos y las competencias necesarias, que deberían haber tener, previamente a que comiencen los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y el Practicum. Para obtener el Título de Graduado es obligatorio realizar el mencionado trabajo de investigación.
4. Estimular la adquisición de las competencias necesarias para la realización de trabajos de investigación, imprescindibles para afrontar con una suficiente preparación el Trabajo de Fin de Grado (TFG). Así como las competencias para realizar las prácticas externas, y desarrollarse profesionalmente cuando finalicen su formación.
5. Conocer la legislación sobre los archivos, especialmente sobre el acceso a los mismos y los límites cronológicos existentes para consultar la documentación, dependiendo de las características del documento.
6. Amplificar la visión de los museos más allá de la experiencia “contemplativa”, reconociendo en ellos “contenedores” de información que instan a la consideración del propio objeto artístico como “documento” visual y, por lo tanto, como herramienta ilustrativa de modos, usos, formas, maneras, costumbres y épocas.
7. Favorecer la implicación y la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el empleo de estrategias didácticas.

8. Conocer, distinguir, calibrar y valorar las diversas salidas profesionales en una labor de formación/orientación entre el alumnado. Asimismo que puedan plantearse la posibilidad de crear su propia empresa, para los que se les dará a conocer distintas vías de emprendimiento.
9. Favorecer la participación de los Departamentos implicados en el PIE 13-102 a la hora de contar con un material docente que permita una mejor coordinación del profesorado.
10. Favorecer la puesta en valor y difusión de los métodos procesuales al uso en la Historia del Arte y en la Historia Moderna y Contemporánea, propiciando su conocimiento y validez como “herramienta” entre el alumnado de otras titulaciones y áreas de conocimiento.
11. Potenciar los valores instrumentales de las NTICs y de la Cultura Digital en general como elementos, ya prácticamente insustituibles, de las estrategias educativas y docentes.
12. Extender el radio de acción del PIE 13-102 a otros segmentos de la comunidad estudiantil, en principio no directamente relacionados con la Historia del Arte y la Historia Moderna y Contemporánea, pero que aparecen como un potencial e interesante componente humano, a la hora de proponer iniciativas experimentales de puesta en valor y conocimiento de las disciplinas desde las que se origina este proyecto.
13. Diversificar la vinculación del personal investigador/colaborador del PIE 13-102 al ámbito de distintos Másteres Oficiales y Grados tanto de la UMA como de otras Universidades, así como de otras instituciones y organismos vinculados con la problemática del Patrimonio Histórico, Documental Cultural e Inmaterial.
14. Implementar estrategias e iniciativas concretas desde el PIE 13-102, específicamente dirigidas a la orientación de los estudiantes en su vida laboral, ya sea como profesores, investigadores, archiveros, documentalistas, museólogos, gestores culturales, técnicos de Patrimonio, animadores socio-culturales, técnicos turísticos...
15. Aunar criterios y fomentar el encuentro, el debate y la reflexión entre los profesionales propios y ajenos al PIE 13-102 acerca de la necesidad del individuo de ser formado y saber reinventarse de cara a hacerse un hueco en el mundo educativo, de la gestión cultural y el contexto

profesional de la gestión de la información y la divulgación/educación patrimonial, entre otros aspectos.

16. Promover la celebración/participación/colaboración de/en/con encuentros periódicos –jornadas, seminarios, congresos...- promovidos desde dentro y fuera del PIE 13-102 con la intención de intercambiar impresiones, conocimientos y experiencias acerca de la innovación y lo que supone/representa/significa/ exige “hacerse en innovación”.
17. Establecimiento de conclusiones y resultados susceptibles de traducirse en aplicaciones prácticas y resolutivas en el plano de la docencia.
18. Dilucidar el rol de las redes sociales y las nuevas tecnologías y sus valores instrumentales al servicio de la Innovación Educativa.
19. Explorar las posibilidades de la Historia, la Historia del Arte y las Ciencias Sociales en el marco de la Innovación Educativa, contrastando testimonios, experiencias y estrategias aplicadas a casos concretos de innovación docente.
20. Proponer en foros de discusión y debate académico fórmulas de actuación que canalicen el aprendizaje colaborativo en el contexto general de las Humanidades.
21. Promover y generar mecanismos de difusión de los resultados del Proyecto mediante publicaciones específicas y/o presencia de los mismos en los soportes digitales brindados por las nuevas tecnologías y el uso de nuevas herramientas marcadas por las redes sociales.
22. Favorecer, en la medida de lo posible, la internacionalización de las aportaciones y resultados obtenidos mediante las vías editoriales y digitales pertinentes.
23. Elaboración de la GUÍA DE ARCHIVO que sirva al alumnado como MANUAL PARA REALIZAR SU LABOR COMO INVESTIGADOR.

Con independencia de los éxitos obtenidos entre el alumnado en el contexto cotidiano de la dinámica de clase, el principal resultado del PIE 13-102, a efectos “visibles”, revierte en la propia celebración de las Jornadas ***Del individuo al aprendizaje colaborativo I. la historia y la historia del arte ante los retos de la innovación educativa***, cuyas conclusiones ya fueron felizmente publicadas y las que ahora son objeto de este libro: ***Del individuo al aprendizaje colaborativo II.***

***la historia y la historia del arte frente a las salidas profesionales del mundo laboral, el contexto educativo y la gestión de la información.***

Como núcleo argumental fundamental, el contenido de ambas publicaciones permite dar a conocer, compartir y contrastar las experiencias de Innovación Educativa que el profesorado, personal investigador y colaboradores externos implicados en el PIE 13-102 ha venido desarrollando con su alumnado y/o usuarios en el contexto del aula, los archivos y los museos, de modo particularizado aunque acorde a la filosofía del proyecto y en connivencia con las asignaturas y titulaciones implicadas. Asimismo, ambos libros también suman las aportaciones en tal sentido de otros investigadores y/o profesionales invitados que enriquecen, diversifican y, en algunos casos, internacionalizan las aportaciones del personal del proyecto.

Según reseñamos, y buscando el mayor impacto científico posible al esfuerzo desarrollado por investigadores y colaboradores, la edición de estos dos libros, en doble formato impreso y digital, y con la colaboración económica del PIE 13-102, ha sido asumida por la Editorial Exlibric. Para mayor difusión, la propia firma editorial los ha hecho “suyos” en sus colecciones relacionadas con los temas de Innovación, a la que agradecemos su entusiasta apoyo al empeño de “dejar memoria” del trabajo realizado. Por ello, ***Del individuo al aprendizaje colaborativo I*** y, desde ya, también ***Del individuo al aprendizaje colaborativo II*** sirven de inmejorable “escaparate” tanto para las experiencias, propuestas experimentales, iniciativas y estrategias de Innovación desarrolladas por el profesorado integrado en el PIE 13-102 con sus respectivos alumnados y en sus respectivas Facultades y en el contexto del aula, los archivos y los museos; como de foro de debate abierto sobre las cuestiones planteadas. Asimismo, justo es decir, que todos los objetivos del PIE 13-102 conocerán gracias a estos dos libros una proyección sin precedentes, desde y más allá del aula y del archivo y el museo que constituyen –por así decirlo– sus “territorios naturales” al permitir comunicarlos, difundirlos y presentarlos y, por supuesto, matizarlos, al lanzarlos a la “aldea global”, en cuanto hacerlos interactuar con todos los componentes de la comunidad educativa, muy activamente presentes en los foros de debate generados desde las jornadas que les dieron vida.

# 1. LA HISTORIA DEL ARTE: DOS MIRADAS

**María Elena Del Valle  
María Magdalena Ziegler**



# 1. La comunicación como fundamento del proceso educativo. De la empatía al foro

## 1.1. Estilos Vs. soluciones a problemas

Hoy, en predios de la Historia del arte, nos resulta labor de taxidermista hablar de estilos artísticos y obligar a las obras a entrar en sus etiquetas. Para los historiadores y críticos de arte hallar un *estilo* que se adecúe a las características de la obra de un artista (o un grupo de ellos) es una necesidad imperativa. No hacerlo es fracasar en el estudio de dicha obra y, en consecuencia, en la práctica de su oficio. De allí la proliferación, mucha veces ligera, de terminología y calificativos inadecuados.

Donald Preziosi ha advertido sobre esto, en un compás más amplio, al expresar que la transformación de una obra de arte visual en palabras es un asunto crucial. Más aun reconoce que al menos parte del lenguaje que es empleado para hablar de las obras de arte no está problematizado, debido al acuerdo fácil sobre lo que se ve y lo que se dice.<sup>1</sup> Así pues, mientras al lector le resulte coherente lo que lee con respecto a lo que ve, lo aceptará sin mayor discusión. No obstante, a sabiendas que lo correspondiente al *estilo* tiene su principal fuente de información en lo relativo a lo formal en el arte, el cómo se asume lo formal definirá el estilo que se empleará como etiqueta para una obra o un conjunto de ellas.

---

<sup>1</sup> PREZIOSI, Donald. *The art of art history: a critical anthology*. Oxford University Press, 1998, p. 127.

Para Preziosi, el análisis formal es la manera más generalizada a través de la cual se habla de las obras de arte, por lo que si se abandona, la historia del arte se colocaría en la paradójica situación de ser prácticamente incapaz de hablar de su objeto de estudio.<sup>2</sup> Gombrich ha considerado que *estilo* es cualquier manera distintiva y reconocible a través de la cual una acción es ejecutada o un artefacto es elaborado.<sup>3</sup> Eric Fernie considera que *estilo* es el modo distintivo a partir del cual es posible agrupar obras de arte de distinta categoría.<sup>4</sup> En todo caso, se refiere a la apariencia visual de una obra que la relaciona con otras del mismo artista, el mismo período o localidad. George Kubler ha sostenido que normalmente se considera que la noción de *estilo* ha sido durante mucho tiempo el método principal de los historiadores del arte para clasificar las obras. Insiste Kubler que través del *estilo* se da forma a la historia del arte.<sup>5</sup>

Meyer Shapiro, en un artículo publicado en la revista *Anthropology Today*, titulado "Style", afirma que para el historiador del arte, el *estilo* es una materia esencial de investigación, pues interesan sus correspondencias internas, su duración o su vida, así como los problemas de su formación y cambio.<sup>6</sup> Pero, por sobre todas las cosas, el estilo es para Shapiro un sistema de formas con una cualidad y una expresión significativa a través del cual la personalidad del artista y la amplia visión de un grupo se hacen visibles. Desde su visión:

"[El estilo] es también un vehículo de expresión dentro de un grupo, comunicando y fijando ciertos valores de la vida religiosa, social y moral a través de la subjetividad emocional de las formas. Es, además, un piso común contra el cual las innovaciones y la individualidad de obras particulares puede ser medida."<sup>7</sup>

---

2 *Ibidem.*

3 GOMBRICH, Ernst Hans. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, 1968. Incluido en PREZIOSI, Donald. *The art of art history: a critical anthology*, pp. 150-163.

4 FERNIE, Eric. *Art History and its Methods: A critical anthology*. London: Phaidon, 1995, p. 361.

5 KUBLER, George. "Style and the representation of historical time". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 138, 1967, p. 853

6 SHAPIRO, Meyer. "Style". *Anthropology Today*. Chicago, 1953. Incluido en PREZIOSI, Donald. *The art of art history: a critical anthology*. Oxford University Presse, 1998, pp. 143-149.

7 SHAPIRO, Meyer. "Style". *Anthropology Today*. Chicago, 1953. Incluido en PREZIOSI, Donald. *The art of art history: a critical anthology*. Oxford University Press, 1998, pp. 143-149.

Advierte este autor que aunque no hay un sistema establecido de análisis formal de los estilos y que los historiadores y críticos resaltarán este o aquel aspecto según su punto de vista o problema, en general, la descripción de un estilo se refiere a tres aspectos principales: elementos de forma o motivos, relaciones entre las formas y, finalmente, cualidades, muchas veces resumida en lo que se denomina expresión. Lejos de ser esto una definición arbitraria, explica Shapiro, es el resultado de la experiencia en la investigación. Es sabido que no pocos autores otorgan un gran peso en la definición de un *estilo* a elementos como la técnica o los temas tratados, pero estos elementos no provocan *per se* cambios estilísticos.<sup>8</sup>

No puede negarse que el *estilo* se ha establecido como un componente fundamental del análisis que realiza la historia del arte sobre su objeto de estudio desde el siglo XIX, pero autores como Shapiro, Gombrich, Kubler y Svetlana Alpers han realizado importantes contribuciones a la discusión acerca de los límites de este tipo de aproximación a la obra de arte.

Desde los años 50 del siglo pasado comenzaría a decaer el interés por los análisis formales, al tiempo que otras maneras de mirar las obras se desarrollaban. Svetlana Alpers ha dicho sin tapujos que “la normal invocación de estilo en la historia del arte es, en verdad, deprimente.”<sup>9</sup> Más aun, para ella, el empeño de los historiadores del arte de apegarse a una clasificación estilística de las obras ha provocado que otras disciplinas humanísticas pretendan hacer lo mismo.

“Siguiendo el ejemplo fijado por los historiadores del arte [otros profesionales] han sentido que la denominación de períodos estilísticos y sub-estilísticos es una actividad más honorífica (porque es científica) que la apreciación crítica y la interpretación de obras individualmente.”<sup>10</sup>

Lo que a Alpers le perturba es que el *estilo* que el historiador del arte designa a una obra, termina asumiéndose como si la obra en sí poseyera al estilo. Tanto es así que no tiene reparos en afirmar que “a menudo el valor de un objeto

---

8 *Ibíd.*, p. 145.

9 ALPERS Svetlana. “The style is what you make it: the visual arts once again”. LANG Berel (ed.). *The concept of style*. New York: Cornell University Press, 1987, p. 137.

10 ALPERS Svetlana. “The style is what you make it: the visual arts once again”. LANG Berel (ed.). *The concept of style*. New York: Cornell University Press, 1987, p. 138.

depende de que le sea asignado una identidad estilística.”<sup>11</sup> En sintonía con esto, ya en 1955, Gombrich había advertido sobre las limitaciones del análisis formal, alertando que toda terminología estilística está cargada de valores que no necesariamente se corresponden con los propios de las obras.<sup>12</sup> Esto es indiscutible, pues la mayor parte (por no decir todas) las etiquetas que se emplean para designar estilos tuvieron originalmente una carga peyorativa abierta. Pero incluso, en el caso que no haya sido así, las etiquetas las coloca el historiador del arte desde el presente, no son legados del propio tiempo de las obras de modo general.

Con gran honestidad, Gombrich expuso entonces que cada historiador y crítico, guiado por el empeño de la clasificación estilística, siempre se hallará en la situación de sacrificar alguna de sus exigencias o de subordinar la mayor parte de ellas a fin de que la clasificación no naufrague. “El riesgo de todos los ‘ismos’ es volverse un postulado, y el de muchos escritos sobre arte singularizar tanto un aspecto que llegan a olvidar los demás.”<sup>13</sup> Esto, evidentemente, genera un problema que es muchísimo más difícil de resolver que la aplicación de la manida metodología de asignación y descripción de identidades estilísticas.

Si nos deshacemos de la terminología estilística tradicional de la historia del arte, si desestimamos la importancia que a lo largo de los años se le ha dado a construir una identidad estilística para cada obra de arte (y grupos de ellas), entonces ¿qué nos queda por hacer desde la historia del arte? Todo. Nos queda todo por hacer. Si bien es verdad que una obra de arte es nula sin lo formal, también es verdad que lo formal no se agota en lo estilístico. Por lo tanto, lo formal debería dar paso a la construcción de un conocimiento más complejo que el resultante de una serie de características reunidas bajo una etiqueta (académico, realista, naturalista, barroco, etc.).

No nos distraeremos aquí con la fascinante discusión acerca de la existencia o no de un conocimiento estético, ni de si éste procede exclusivamente de la pura visibilidad o de la intervención de aspectos más trascendentales. Partiremos, sin embargo, del supuesto de que lo formal en el arte tiene una carga de informa-

---

11 Ibídem, p. 139.

12 GOMBRICH, Ernst Hans. “La *Madonna della Sedia* de Rafael”. *Norma y Forma*. Madrid: Alianza, 1985, pp. 151-183.

13 GOMBRICH, Ernst Hans. “La *Madonna della Sedia* de Rafael”. *Norma y Forma*. Madrid: Alianza, 1985, p. 179.

ción particular que no se limita a ella misma, sino que trasciende los límites de lo sensible y que se vincula con valores de diversa índole. Razón por la cual un análisis formal no puede desembocar únicamente en el otorgamiento de insignias que acrediten a una obra como poseedora de uno u otro estilo.

La apariencia final de una obra de arte es el resultado de un proceso (más o menos complejo) de solución a un problema. En este sentido, lo formal, esto es, el uso de los elementos de expresión visual (forma, color, luz, composición, etc.), no es sino el registro que permanece (por siglos, años o minutos) del uso de herramientas diversas procurando la mejor solución posible a un problema. En no pocas ocasiones, la obra en sí es el único vestigio que nos queda del problema, cuando no, a veces, encierra el enunciado del mismo. Así pues, la labor del historiador del arte no ha de ser la de construir identidades estilísticas, sino la enunciar el problema, rastrear el camino hacia la solución –con sus altos y bajos- y, por supuesto, analizar críticamente ‘la mejor solución propuesta’ para ese problema encarnado en la obra misma.

Solucionar cualquier problema demanda un cierto orden de elementos, pero también demanda una definición clara del problema y una diáfana conciencia de las posibilidades de las herramientas con las que se cuenta para resolverlo. Todo artista, en cualquier tiempo o contexto, se ha enfrentado con problemas de distinta índole, bien artísticos, bien políticos, bien religiosos o sociales, incluso económicos y hasta de orden psicológico. Sin embargo, escuchando el eco de la advertencia gombricheana, debe decirse que “cuando en arte se habla de resolver problemas hay que poner cuidado en evitar la impresión de que el arte es una forma superior de crucigrama.”<sup>14</sup> Hay una razón para esto y es que quien se dedica a resolver un crucigrama o una sopa de letras lo hace sabiendo de que existe una solución óptima. “En el arte, tal garantía no existe.”<sup>15</sup>

Pero por más descabellado que pueda parecer, al considerar a la obra de arte como la solución brindada por un artista a un problema de índole diversa (político, social, religioso, económico, etc.), no sólo estaremos conociendo y comprendiendo mejor a la obra en sí, sino también a su creador, su circunstancia y contexto. Es decir, tendremos una aproximación cultural a la obra de arte.

14 GOMBRICH, Ernst Hans. “La *Madonna della Sedia* de Rafael”. *Norma y Forma*. Madrid: Alianza, 1985, p. 180.

15 *Ibidem*, p. 180.

Sin dejar a un lado los elementos y factores estéticos involucrados, estimulamos a realizar el proceso de análisis de las obras en sentido contrario: si normalmente tenemos un problema y el reto es hallar una solución adecuada mediante el reconocimiento de oportunidades de mejora y el aporte de respuestas efectivas para el avance, progreso o perfeccionamiento de una realidad, ahora nos estaríamos enfrentando a la solución encarnada en la obra de arte. En consecuencia, nuestra labor es hallar y comprender el problema del cual ésta ha sido la mejor solución propuesta en un contexto y un tiempo determinados.

Si tomamos como ejemplo la obra emblemática de Eugene Delacroix (1798-1830), *La Libertad guiando al pueblo* (1830), se debe analizar los elementos constituyentes de la pintura y contextualizarle antes de proceder a rastrear el problema del que ella es la solución. Se debe tomar nota sobre qué sucede y dónde, quién protagoniza la acción y qué características tiene el suceso que se presenta en el cuadro.



**Fig. 1.** Eugene Delacroix, *La Libertad guiando al pueblo*, 1830. Óleo sobre lienzo, 260 x 325 cm, Museo del Louvre, París.

Con las respuestas a estas primeras preguntas en mano, se procederá a conocer al artista y el momento en el cual la pintura ha sido realizada. A partir de allí, es fundamental internarse en la comprensión de los problemas más sensibles de ese momento histórico; buscar algunas obras similares, bien contemporáneas, bien anteriores a la obra en cuestión y comparar la representación de los elementos que sean comunes.

Quizás la mayoría de las opiniones en torno a esta obra emblemática de Delacroix coincidan en calificarle como la imagen por antonomasia de «la revolución», siendo difícil hallar alguna otra que pueda sustituirle en el imaginario de Occidente. Al enfrentarnos a ella como espectadores, lo que vemos nos avasalla, porque es una multitud que se nos viene encima, guiada por una figura que paraliza en una mezcla de fortaleza, belleza y seguridad, pero sobre todo por su apariencia de diosa clásica que encabeza lo que tiene todas las características de una sublevación callejera. La obra está plena de euforia, un sentimiento que no dudamos en traducir con un «hacer historia» y que podría hallar paralelismos en el curso de los acontecimientos de los últimos dos siglos.

Pero aunque esta obra ha tenido vida propia desde que su autor la concluyó, identificándosele incluso con la Revolución Francesa de 1789, esta pintura escenifica las revueltas de Julio de 1830, cuando se echó definitivamente de Francia a los Borbones por una monarquía más liberal, la de Luis Felipe de Orleans. No muy animado a la lucha armada, Delacroix había preferido mirar los sucesos desde la distancia, aunque se le conoce emocionado a raíz de los triunfos de los revolucionarios, pero el resultado de su experiencia fue esta obra singular. El artista la presentó en el Salón oficial del año siguiente y, para estupor de muchos, la obra resonó entre el resto de las pinturas que tenían también por tema la Revolución de Julio.<sup>16</sup>

---

16 El Estado francés compraría la obra por 3.000 francos. Pretendió colgarse en el propio Salón del Trono para servir de recordatorio al rey Louis Phillipe acerca de la revolución que le había llevado al poder. Sin embargo, nunca llegó a exhibirse allí sino en el Palacio de Luxemburgo y sólo por algunos meses. Se temía que la obra alebrestase los ánimos demasiado o que sirviera de estímulo para nuevas revueltas popular. Finalmente, la obra fue a parar de nuevo a manos de Delacroix en 1832 y –según reporta Albert Boime–, Jules Champfleury (1820-1889) habría expresado que desde mediados de 1848 la pintura fue escondida en un ático por considerarse demasiado revolucionaria. Tan solo en 1874, esta obra entraría en la Colección del Museo del Louvre y se exhibiría de forma permanente. *Art in an Age of Civil Struggle, 1848–1871*. Chicago: University of Chicago Press, 2008, pp. 16 y ss.

Empero, mientras el resto de las pinturas de igual tema presentaban escenas más bien pintorescas y sin protagonistas destacados, en un escenario urbano que abarca el mayor porcentaje de la superficie pictórica, Delacroix sorprende haciendo exactamente lo contrario. La obra no indica al espectador en qué parte de París sucede lo que se ve, las figuras prácticamente de tamaño natural parecen abalanzarse sobre el espectador dado el bajo punto de vista de la obra y, además, una mujer hace las veces de líder de la turba que se viene al frente entre las barricadas. ¿Qué es realmente lo que ve el espectador? ¿Qué es lo que el artista quiere decirnos?

De acuerdo con Giulio Carlo Argan, esta pintura excepcional muestra que “para Delacroix (...), la historia no es ejemplo ni guía del hacer humano, es un drama que comenzó con la humanidad y perdura en el presente. La historia contemporánea es lucha política por la libertad.”<sup>17</sup> Señala incluso Argan que esta obra es “el primer cuadro político en la historia de la pintura moderna”,<sup>18</sup> haciendo la salvedad que, para su autor, –como para todos los románticos en general- la política no era un asunto demasiado claro, llegando a ser hasta contradictoria, por ello debe comprenderse a un Delacroix revolucionario en 1830 y a uno contrarrevolucionario en 1848. Así, mientras se declara antiburgués, él mismo vive como uno de ellos y disfruta de las bondades de las crecientes fortunas de la burguesía.

En cualquier caso, Delacroix elaboró una obra que implicó para él enfrentar un problema socio-político sustancial para su tiempo: ¿Cómo incluir al pueblo en la lucha política? ¿Qué anhelo político fundamental puede ser compartido por todos? No cabe duda que la respuesta a esta última pregunta fue respondida de forma clara en el cuadro: LA LIBERTAD. Ahora bien, la respuesta a la primera de las interrogantes es más complicada (y delicada), pero dados los sucesos de Julio de 1830 no había otra posible: reclamando en las calles su derecho a la Libertad aun cuando esto implicase la lucha armada contra el *status quo*.

*La Libertad guiando al pueblo* es la primera obra que aborda, con el recurso retórico de la alegoría, el polémico tema de la participación popular en la política. De allí su valor fundamental. La solución de Delacroix fue única, emblemática, estridente y directa. Pero esta alegoría ha recibido además un baño de realidad incuestionable: no porta la tradicional y clásica espada, sino que empuña un fusil;

17 ARGAN, Giulio Carlo. *El arte moderno*, tomo I. Valencia: Fernando Torres Editor, 1975, p. 57.

18 *Ibidem*.

no guía al pueblo desde lo alto o desde un punto distante sino que se mezcla con él, comandándole con la bandera de Francia. La ambigüedad de su caracterización la hace más atractiva: ¿Es la Libertad o es Francia? ¿Es ambas? ¿Es Francia la libertad? ¿Está Francia predestinada a ser libre y con ella su pueblo? En esta obra, la figura de la diosa clásica está comprometida con la violencia callejera, algo absolutamente inaudito. Pero el porte de la bandera tricolor es una referencia directa a los ideales revolucionarios desplegados en 1789. No hay que olvidar que esta bandera desapareció de la escena nacional a partir de 1815, con la Restauración borbónica, y que fue ondeada de nuevo en los sucesos de Julio de 1830.<sup>19</sup>

En cualquier caso, *La Libertad guiando al pueblo* es como una tormenta que se abalanza contra el espectador. Sin embargo, no idealiza la revolución *per se*. No presenta los actos revolucionarios como buenos en esencia, sino que más bien plantea a la revolución como un asunto contradictorio. La Libertad, parece decirnos el pintor, no es algo que pueda controlarse cuando desata su poder. Con esta pintura, Delacroix encara su tiempo, propone a su contexto a partir de él. La orientación hacia lo antiguo es sólo un recuerdo que también se actualiza como ha actualizado la figura clásica de la Libertad. El presente es el momento de la acción y de las referencias. Delacroix había irrespetado ciertas convenciones y no faltó quien se lo hiciera saber. Étienne-Jean Delécluze (1781-1863), discípulo favorito de Jacques-Louis David, no dejaría de referirse a Delacroix con desaprobación “por constituer «l’extreme gauche en peinture.»”<sup>20</sup>

Después de todo lo anterior, no podemos sino concluir en la obra, Delacroix hace evidente la oportunidad de mejora, avance o perfeccionamiento de una realidad, que en este caso es socio-política, en la incorporación de ‘el pueblo’ como protagonista de la lucha armada revolucionaria, por reivindicaciones ya previstas en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789,

19 No debe extrañarnos entonces el uso de este estandarte nacional revolucionario, pero debe agregarse además que el padre de Eugene Delacroix, Charles-François Delacroix había sido un ardiente revolucionario, miembro de la Convención Nacional que había votado por la ejecución de Luis XVI; fue además Ministro de Asuntos Exteriores en tiempos de la Convención y continuó siendo funcionario durante el gobierno de Napoleón hasta su muerte en 1805. Por lo tanto, la familia Delacroix tenía antecedentes que la liaban con los más ardientes tiempos revolucionarios. No es de extrañar que ahora Eugene desplegase toda una retórica de la revolución en *La Libertad guiando al pueblo*, muy a pesar de su condición de refinado y elegante burgués.

20 BOIME, Albert. *Pasado y presente en el arte y el gusto*. Madrid: Alianza, p. 110.

dejando a un lado al ejército. *La Libertad guiando al pueblo* es la solución que Delacroix brinda a la necesidad de hacer al 'pueblo' el protagonista de sus luchas, legitimadas por la Libertad que es el faro que señala el camino; es además, la solución que el mismo pintor encontró a su imposibilidad de participar en los hechos presentados en el cuadro. Finalmente, el modo como fue construida la representación visual del suceso es la mejor solución que Delacroix halló para mostrar la fuerza indetenible de la política cuando es llevada a las calles.

Pictóricamente, este artista francés ha brindado una solución a un problema de carácter social y político de la sociedad de las primeras décadas del siglo XIX que, además termina siendo un problema general de la sociedad occidental contemporánea. Un problema muy actual en realidad. No obstante, más que mirar las acciones políticas en sí, se ha mirado a la obra de arte como la representación de la solución aportada desde una expresión artística. La solución óptima a los ojos del artista. La comprensión de la obra es mayor, más profunda y más amplia. No se le estudia a la obra como un hecho artístico exclusivamente, aun cuando la solución de la que hablamos parte también de proveer elementos de orden artístico que se conjugan con otros. Se le estudia además como un hecho estético e histórico, lo cual constituye el conglomerado de lo que llamamos *hecho cultural*. En otras palabras, un hecho, ya sea individual o colectivo, que se instituye en expresión, en alguna de sus formas, de la cultura.

## 1.2. La enseñanza de la historia desde la historia cultural

Abordemos ahora otro ejemplo desde el cual, el arte nos sale al paso como documento original a través del cual los contextos históricos y sociales pueden ser abordados. Ya hemos mirado a *La Libertad guiando al pueblo* (1830), a través del lente de la Historia Cultural, asumiéndole como la mejor solución a un problema socio-político enfrentado por su autor. *Los Comedores de Patatas* (1885) de Vincent van Gogh (1853-1890), será ahora nuestro pretexto para abordar en este caso: la Revolución Industrial –un momento histórico que se ha vuelto el desvelo de muchos historiadores, antropólogos, filósofos.



**Fig. 2.** Vincent van Gogh, Los comedores de patatas, 1885. Óleo sobre lienzo, 114 x 82 cm, Museo Van Gogh, Amsterdam.

La educación en el siglo XXI nos sale al paso planteándonos de manera ineludible, la reformulación de nuestra práctica. Hoy al abordar contenidos de cualquier área del saber, no concebimos la dinámica educativa de la misma manera. Ambos roles: docente y alumno se ven hoy imbricados de atributos y habilidades diferentes a las del pasado. Esto no sólo tiene a los teóricos de la educación hablándose de los cabellos, sino a los soldados de la Academia, al maestro de aula, que lidia a diario con los escasos y abundancia de la práctica, interrogándose sobre los necesarios y urgentes cambios que debe aplicar.

En el caso que nos ocupa, (la enseñanza de la Historia) son muchas las reflexiones en torno al cómo abordarla. Mario Carretero<sup>21</sup>, evangelizará sobre la necesidad de enseñar a “pensar históricamente”, aludiendo a la generación y desarrollo del pensamiento del que habla Morín. Un estudio de la Historia, que supere paradigmas positivistas y se “moje” adjudicando un nuevo papel al historiador, a los pueblos, a los documentos. La Historia Cultural refresca desde su

---

21 CARRETERO, Mario. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2009.

contextualizada mirada, la enseñanza y el estudio de una Historia que camina en la calle, sale en el diario y se escucha en la radio. Peter Burke<sup>22</sup>, hace un manual para maestros, para investigadores que quieran atreverse a abandonar las zonas de confort de las estrategias obvias y los temas de investigación saturados. Para él, el arte, la caricatura, la fotografía, la literatura, el cine -sólo por mencionar algunos- son ignotos artefactos culturales desde los cuales podemos aproximarnos a la comprensión de contextos históricos específicos.

El arte, en sus diversas manifestaciones, se nos antoja -como se ha visto- una hermosa radiografía del tiempo. Lo que recoge el artista en su obra y la manera como lo hace, lo que deja de registrar, los actores que visibiliza, o los que ignora se vuelven desde esta perspectiva un documento histórico de total validez. El arte además, tiene la virtud de ser un elemento transversal que desde, las academias y fuera de ellas interpreta el contexto en su muy especial lenguaje. El caso de Vincent van Gogh es ilustrador.

Uno de los pintores más destacados de su época, que vería la luz de la fama después de su muerte, no tuvo lo que podríamos llamar una vida ejemplar. Su cotidianidad estuvo poblada por infortunios, soledad y fracasos amorosos que sin duda, se dejan colar en su manejo de las temáticas abordadas en sus obras. Durante su vida tanto en Holanda como en Francia, pudo ver de cerca los rigores de la Revolución Industrial y su impacto en las familias más pobres.

Viviendo en Nuenen, se compadecerá de las experiencias de los mineros a los que mirará de cerca en sus miserias. Nos dejará más de 250 dibujos en los que ha retratado a los más pobres. Campesinos, mineros, niños, sin duda minorías que se fueron represando hasta luego protagonizar los cambios sociales que todavía hoy impactan al mundo. La obra que ahora miramos, refleja la pasión vital del artista llevada a su máxima expresión.

Gloria Camarero Gómez<sup>23</sup> señala en este particular que Van Gogh quiso llevar la realidad de las clases oprimidas a la pintura porque, según dijo: "Representar al aldeano en acción es una figura esencialmente moderna, el corazón mismo del arte moderno. Ni el renacimiento ni el barroco lo han hecho. No, en

---

22 BURKE, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001, p. 25.

23 CAMARERO GÓMEZ, Gloria. "La imagen de la familia en la pintura y la fotografía". *Actas de las Cuartas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología celebradas el 4, 5 y 6 de julio de 2005 en la Universidad Carlos III de Madrid*. Madrid, 2012, pp. 355-378.

los cuadros los hombres no trabajan”. El almuerzo es el motivo del encuentro familiar. Cinco campesinos comen el alimento básico de su exigua alimentación en un sencillo comedor de paredes desnudas, iluminado sólo por la tenue luz de la lámpara central. Los personajes están tratados con un realismo sin concesiones y sus miradas constituyen el nexo de unión entre ellos. El pintor ha ejemplificado su famosa frase de “seamos nosotros, aunque seamos feos” y ha pintado la autenticidad, el gesto, “no una cabeza matemáticamente exacta, sino la expresión profunda. Por ello, los Comedores de patatas quedarán”<sup>24</sup>.

Cinco comedores de patatas, se reúnen frente a una mesa de madera tosca y fea. La mujer más joven tiene el plato donde está el alimento cocido. Su mirada parece lanzar interrogantes y “mira sin mirar” al hombre a su lado. Una mujer mayor al frente sirve la bebida. Es café malteado servido en tazas. La mesa está dividida por una niña, que a su vez divide la composición y las edades de los comensales. Los jóvenes a la izquierda, los mayores a la derecha. Su cuerpo en actitud sombría parece reclamar para sus horas propósitos más alegres. Es una familia representada en la que todas sus soledades se acompañan.

Una lámpara parece regar la luz tímidamente en el espacio, en el que los sentimientos se debaten en una solidaria tristeza. Las manos de todos sucias de trabajo y dignidad. Las miradas parecen buscarse y eludirse a la vez. Los cinco comensales lo hacen con las manos. La Sagrada Familia –interpretada esta relación por Gloria Camarero Gómez<sup>25</sup>- unida en este caso por un cansancio que se antoja colectivo. En sus rostros no se dibuja la tristeza pero sin duda, tampoco la alegría. La patata, el alimento que salvara de la muerte a muchos está en el centro de la mesa.

“Todas las historias comienzan con «érase una vez». La nuestra sólo pretende hablarnos de lo que fue una vez. Una vez fuiste pequeño y, puesto en pie, apenas alcanzabas la mano de tu madre. ¿Te acuerdas? Si quisieras, podrías contar una historia que comenzase así: Érase una vez un niño o una niña”..., (p 3) afirma Ernst H. Gombrich<sup>26</sup> en su breve Historia del Mundo y con él, fácilmente

24 VAN GOGH, Vincent. *Cartas a Theo. La Haya, 9 de septiembre de 1882*. Barcelona: Paidós, 2004.

25 CAMARERO GÓMEZ, Gloria. *La imagen de la familia en la pintura y la fotografía*. Cuartas Jornadas Imagen y Cultura. España. 2012, p. 358.

26 GOMBRICH Ernest. *Breve Historia del mundo*. México: Editorial Península, 1975.

podríamos aproximarnos a los contundentes cambios generados en el mundo por la Revolución industrial. Mirando esta pintura de Van Gogh podemos empezar la historia de una familia que se adapta a los estremecimientos de este tsunami histórico. “Érase una vez una familia reunida a la mesa, érase una vez un país en el que el alimento del pobre era la patata”, “érase una vez una niña que miraba de espaldas al futuro y apretaba con sus manos llenas de callos su realidad”. El arte es respuesta, el arte es solución, el arte es problema, el arte es denuncia. La plantea el artista o la interpreta en interlocutor que la admira. La familia y sus afectaciones producto de la Revolución Industrial, la niñez y la explotación, los hábitos alimenticios y su modificación, todos ejes temáticos presentes en la obra mencionada.

La pobreza será galopante como consecuencia de la Revolución Industrial. Historiadores expertos en el tema centrarán sus interpretaciones en diferentes ejes. Esta pobreza tendrá diversas explicaciones y en este sentido son ilustradoras las aportaciones de Ronald Hartwell<sup>27</sup>, historiador australiano, quien en este sentido señala que aunque la revolución industrial fue una de las grandes discontinuidades de la historia puesto que marcó la línea divisoria entre un mundo en crecimiento lento y un mundo en crecimiento sustancial y sostenido, los historiadores no la definieron, en general, con suficiente precisión y cuidado. En realidad, durante mucho tiempo el interés de los historiadores de la revolución industrial se centró en la distribución y en los males de la industrialización. Sin embargo, en su opinión es más pertinente considerar fundamentalmente la revolución industrial como el primer ejemplo moderno de crecimiento económico y trasladar, por lo tanto, el foco de la atención de la distribución a la producción. Es así como desde su particular perspectiva el problema no es la generación de la riqueza sino su repartición entre los actores del proceso productivo.<sup>28</sup>

Una pobreza ligada a otros indicadores, nivel de subsistencia, grado de miseria, pauperismo entre otros. Una pobreza es definida en la obra de van Gogh, esta alude al carácter alienante de un trabajo manual pobremente remunerado,

27 Traducido de *The Long Debate on Poverty*, The Institute of Economic Affairs, 1974. Derechos cedidos por The Institute of Economic Affairs.

28 Puede decirse que la extensa bibliografía sobre las consecuencias sociales se inició con el primer gran libro sobre la revolución industrial de Arnold Toynbee (*Lectures on the Industrial Revolution of the Eighteenth Century in England*, Londres, 1884), y se vio reforzada por los escritos de historiadores como los Webb y los Hammond y, más recientemente, E. P. Thompson.

que obliga a la incorporación de todos los miembros del núcleo familiar de manera indistinta.

El excesivo crecimiento de las ciudades y con ellas el aumento de sus habitantes generará un perverso efecto cascada de hambre, mala nutrición y hacinamiento. La inconsistente dieta de los campesinos dependía en muchos casos del acceso a este alimento: La patata. La pobreza de las familias se dibuja en este cuadro que no sólo aludirá a la familia en el lugar en el que pinta –Nue- nen- sino a la familia europea en general. Las diferencias sociales y las miserias son tema los de artistas en casi todos los órdenes. De esta manera la presencia de la patata en el cuadro no es casual. El mencionado tubérculo significó en muchos casos, el acceso al contenido calórico suficiente para sobrevivir. De esta manera, el cuadro de van Gogh nos ofrece otro tema histórico, otro eje temático que desarrollar desde su obra: *La Patata*.

En este particular relata Jean-Pierre Clément<sup>29</sup> que los españoles descubrieron este tubérculo durante la conquista del Perú; es, pues, bastante lógico que las primeras menciones se encuentren en los escritos de los primeros cronistas de la América del sur: Agustín de Zarate<sup>30</sup> Podemos en este caso, revisar con nuestros estudiantes, las características y modalidades de la Conquista del territorio americano y abordar las relaciones económicas que se establecieron a partir del encuentro.

De España, donde casi no tuvo difusión, describe Joseph Virey, pasó a Italia, en los petates de los soldados españoles que, después de participar en la conquista de América, iban a defender, contra los franceses, los territorios del Milanesado o de Nápoles. En la segunda mitad del siglo XVI, parece bastante bien implantada en la península italiana, donde ya la conocían varios botánicos, como Girolamo Cárđano, de Pavía.<sup>31</sup>

29 PARMENTIER Jean-Pierre Clément. *Las patatas y las ollas americanas*. Asclepio-Vol XLVII. 2. España, 1995.

30 También están las prolijas descripciones de VIREY, Joseph Julien. “Pomme de terre (Recherches sur son origine et l’époque de son introduction en Europe)”. *Nouveau dictionnaire d’histoire naturelle appliquée aux Arts, à l’Agriculture, à l’Économie rurale et domestique, à la Médecine, etc. par une Société de Naturalistes et d’Agriculteurs*. Paris: Déterville (nueva ed.), 1818, p. 528.

31 VIREY, Joseph Julien. “Pomme de terre (Recherches sur son origine et l’époque de son introduction en Europe)”. *Nouveau dictionnaire d’histoire naturelle appliquée aux Arts, à l’Agriculture, à l’Économie rurale et domestique, à la Médecine, etc. par une Société de Naturalistes et d’Agriculteurs*. Paris: Déterville (nueva ed.), 1818, p. 528.

Finalmente para el siglo XVII no había lugar de Europa que no disfrutara de los beneficios de este succulento producto. Era económico en su producción, requería muy bajo mantenimiento y podía calmar las excesivas hambrunas de la población. Empero, es menester hacer la salvedad de que en Francia la patata transitó tiempos algo más relajados. En este sentido agrega Jean-Pierre Clément<sup>32</sup> que curiosamente, Francia y España estaban ausentes al principio de su impacto. Fue preciso esperar la segunda parte del siglo ilustrado para que los dos países se lanzasen verdaderamente a la práctica de este cultivo y, sobre todo, para que éste se volviese un componente importante de la alimentación de los ciudadanos de ambos países.

Fue necesario en algunos casos realizar campañas que acercaran el tubérculo a la población ya que, algunas autoridades de la iglesia católica – institución con impacto en la vida cultural aun en tiempos de la Ilustración- afirmaban que se trataba de una raíz usada por la brujas para sus brebajes y prohibida por Dios, ya que no salía registrada en las páginas de la Sagrada Biblia.

De esta campaña nos relata Jean-Pierre Clément como sigue:

“Para ello, fue necesario emprender una verdadera campaña «publicitaria» en favor de nuestro tubérculo; fue dirigida por algunos especialistas (médicos, farmacéuticos, higienistas, botánicos, etc.). Primero, fue menester fijar las cosas: en 1762, el botánico Duhamel de Monceau daba por fin a esta planta, que se llamaba a veces truffe (trufa), a veces morelle (morela), su nombre definitivo en francés de pomme de terre. En 1769, la academia de Besançon ofreció un premio a la memoria que propusiese el producto vegetal más capaz para sustituir provisionalmente al pan. Antoine Parmentier, un tiempo farmacéutico auxiliar en el ejército de Hannover (1756), había conocido la patata en Alemania; hizo de ella el tema de su disertación y ganó el primer premio, en 1771, con su Examen químico de la patata (publicado en París en \111). De Francia, donde su cultivo se extendió, los efectos repercutieron en España que, a su vez, acabó por quedar convencida del interés de su producción para los hombres. Ya se había entrado en el siglo XIX. (p 262)”<sup>33</sup>

El papel jugado por Parmentier será crucial. Llevar a las lujosas mesas de la Monarquía y a los jardines de suntuosos palacios la flor de la Papata fue

---

32 PARMENTIER Jean-Pierre Clément. *Las patatas y las ollas americanas*. Asclepio-Vol XLVII. 2. España, 1995.

33 *Ibidem.*, p. 262.

realmente una movida estratégica. Desde los hornos y las hornillas la patata fue haciéndose un lugar en todas las mesas de Francia. Funciones históricas jugadas por instituciones históricas como la Iglesia, son otro de los ejes temáticos que nos permite abordar la obra de van Gogh.

Los debates que su uso generará son fascinantes, desde su carácter afrodisíaco y producto eficiente para el aumento de la lujuria, pasando por sus propiedades medicinales será múltiples los tratados y tesis desarrolladas en las academias. El arte, entonces no es sólo una manera en la que el artista soluciona una realidad con la que discrepa sino también un boumerang de significados que se vacía y se llena de diversos contenidos, permitiéndonos como maestros usarlos en el aula de diversas formas.

Es así como la mencionada obra, así como su predecesora lanza interrogantes desde sus lienzos que sirven de pretexto perfecto para mirar la Historia desde otro lugar. Nos permite además, mirar el arte como un mecanismo catártico en el cual quien pinta, dibuja, canta, actúa es interpretación de su tiempo y nos conduce por los discursos “no oficiales” que interpretan los tiempos históricos. En este sentido afirma Ignacio Bermúdez Castro:

“En 1885, Van Gogh realizó una de sus obras más emblemáticas, *Los comedores de patatas*. En este óleo plasma la comunión de las clases más humildes alrededor de una mesa y de unos solitarios tubérculos. Grotescas caricaturas componen una obra modernamente realista. Su compromiso con el arte obrero tocaba a su fin, y París comenzaba a tentarle. El holandés reflejó en su lienzo la miseria más absoluta, lejos de imaginar que un siglo después aquella paupérrima cena hubiera resultado el mayor de los festines para una parte considerable de la población mundial”<sup>34</sup>

Ambas obras de arte, *La Libertad guiando al pueblo (1830)* y *Los Comedores de patata (1885)*, son sin duda alguna dos artefactos culturales que dibujan realidades históricas, sociales y culturales. Al problema del hambre: la patata en la obra se nos antoja como la solución generada por el contexto. Al problema de la Revolución Industrial como hecho histórico el artista responde pintando las miserias que tal vez otros no se atreven a describir. El artista propone, comunica y visibiliza la solución a la hambruna en Europa desde su lienzo y a la vez denuncia las terribles violaciones a los derechos humanos en las que se incurrió. El arte tiene un lugar privilegiado

34 BERMÚDEZ DE CASTRO, Ignacio. “Planeta hambriento”, *La voz de Galicia*, 16-12- 2013.

en los museos, nadie lo duda, pero el aula es su segundo hogar. Llémoslo a ella y aprovechemos el potencial único que nos puede aportar.

### 1.3. Bibliografía

ALPERS, Svetlana. "The style is what you make it: the visual arts once again". LANG Berel. (ed.). *The concept of style*. Nueva York: Cornell University Press, 1987.

ARGAN, Giulio Carlo. *El arte moderno*, tomo I. Valencia: Fernando Torres Editor, 1975.

BOIME Albert. *Pasado y presente en el arte y el gusto*. Madrid: Alianza, Madrid, 1987.

BURKE, Peter Burke. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2001.

CARRETERO Mario. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2009.

CAMARERO GÓMEZ, Gloria. "La imagen de la familia en la pintura y la fotografía". *Actas de las Cuartas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología celebradas el 4, 5 y 6 de julio de 2005 en la Universidad Carlos III de Madrid*. Madrid, 2012, pp. 355-378.

PARMENTIER, Jean-Pierre Clément. "Las patatas y las ollas americanas". *Asclepio*, vol. XLVII-2. España, 1995.

FERNIE Eric. *Art History and its Methods: A critical anthology*. London: Phaidon, 1995.

GOMBRICH Ernst Hans. *Breve Historia del mundo*. México: Editorial Península, 1975.

GOMBRICH Ernst Hans. "Style". *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, 1968.

GOMBRICH Ernst Hans. "La *Madonna della Sedia* de Rafael". *Norma y Forma*. Madrid: Alianza, 1985.

KUBLER, George. "Style and the representation of historical time". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 138, 1967.

PREZIOSI, Donald. *The art of art history: a critical anthology*. Oxford University Press, 1998.

VAN GOGH, Vincent. *V Cartas a Theo*. Barcelona: Paidós, 2004.

## 2. APODERARSE DEL AURA: SELFIES, “OKUPAS” Y VAMPIROS DE LA IMAGEN. UNA EXPERIENCIA/ PROPUESTA PARA LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA DE LA HISTORIA DEL ARTE, LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

---

**Juan Antonio Sánchez López**  
**Antonio Rafael Fernández Paradas**

“En un momento o en otro hemos sentido la tentación de hacernos esa foto cutre y exhibicionista en el baño sacando morritos y el rollo de papel higiénico por allí al fondo”

*(Selfies educativos)*



## 2. Apoderarse del aura: selfies, “okupas” y vampiros de la imagen. Una experiencia/ propuesta para la didáctica universitaria de la historia del arte, las ciencias sociales y la educación patrimonial

### 2.1. Mirarse a sí mismo. Autorretrato versus *selfie*

A nadie escapa cómo, a lo largo de la Historia del Arte, el acto de mirarse a sí mismo que, por lo demás, también implica el deseo de ser mirado ha generado un sinfín de imágenes fascinantes. Especialmente, a partir del momento en el que el Humanismo renacentista puso en valor la identidad singular, “personal” y, consecuentemente, intransferible del individuo-artista. Aunque todavía restaba mucho para que éste lograra superar la “servidumbre” que, secularmente, le imponía el contexto histórico-sociológico (sobre todo, en cuanto a la dependencia institucional/clientelar), no es menos cierto que los hacedores de imágenes (especialmente, los pintores a partir del Renacimiento) siempre supieron ingeniárselas para proyectar sobre sí mismos, y por medio del autorretrato, inteligentes reivindicaciones subliminales de sus legítimas aspiraciones de prestigio y reconocimiento social, no siempre bien comprendidas, aceptadas, asumidas ni,

mucho menos, compartidas por la estructura jerárquica y las categorizaciones profesionales del Antiguo Régimen. De esta manera, desde Alberto Durero a Rembrandt, pasando por Van Dyck, Rubens o Diego Velázquez no es absurdo descubrir, ni mucho menos en sus autorretratos, un flagrante apropiacionismo, en cuanto a aplicación a la imagen propia de cuantas estrategias y mecanismos representativos en pro de la exaltación del poder, la majestad o la dignidad aristocrática/autocrática ellos mismos empleaban cotidianamente al escrutar la fisonomía, el aspecto, el rango y, ¿por qué no decirlo?, también las “miserias” latentes de reyes, nobles, emperadores, dignatarios, potentados, militares y papas.

Si esto sucedía en los autorretratos más “solemnes” y conocidos de los artistas, al mismo tiempo, detectamos otra tendencia de la mano de creadores como Parmigianino, Francisco de Goya o Gustave Courbet, por ejemplo, que podría definirse como más “experimental” y, presuntamente, más “espontánea” respecto a la línea antedicha. En estos casos, la mirada del artista hacia la imagen de sí mismo se antoja como más preocupada por la fresca expresiva y emocional y la captación de la acción concreta y “congelada” atemporalmente de su mano que por la pose envarada que conlleva el referido prurito reivindicativo de sus delirios de grandeza. Y, lo más importante de todo, estos últimos autorretratos buscan ya también la complicidad del espectador y, en última instancia, un *feedback* conducente a demandar del mismo su aprobación/indiferencia/reprobación por semejantes “juegos” iconográficos que, dicho sea de paso, también podríamos calificar de *protoselfies*, por el indisimulado cariz testimonial y situacional en el devenir cotidiano de quien los crea.

La tendencia iría consolidándose conforme el avance hacia la modernidad se tornaba cada vez más incisivo. Y ¿qué decir cuando la fotografía terminó siendo el mejor aliado para satisfacer los egos creativos de quienes, durante milenios, asistieron –seguramente no sin envidia, impotencia y/o frustración- como meros espectadores pasivos a la creación de imágenes por parte de quienes solamente sabían hacerlas y además muy bien? Pues que, a partir de ese momento, no sólo se democratizó el acceso y el consumo a la imagen, sino que el culto a lo único y original cedería el testigo a lo seriado y lo múltiple, viéndose destronada el “aura” de toda creación/objeto artístico por el imperio de la “copia” inherente a la generalización y globalización impuesta en un mundo donde todos, absolutamente todos sus habitantes, tenemos la posibilidad de convertirnos en “artistas” y, además, de poder “ir” de tales sin reparo ni rubor alguno.

Es, a partir de este preciso instante, donde el fascinante y seductor Dorian Gray que imaginase Oscar Wilde resucita, por cuanto por encima de cualquier pintura, ninguna imagen resulta más ilustradora y asazmente demostrativa de que los seres humanos poseemos un alma y una conciencia que un *selfie*, en cuanto reflejo de la ascendencia/decadencia misma del individuo en la vorágine massmediática, internauta y 2.0 del siglo XXI. Y de eso trataremos, con su proyección y optimización en el contexto educativo, a lo largo de las páginas que prosiguen. Más antes, déjenos los lectores partir de un mito...

### **2.1.1. A modo de introducción. Narciso: Mientras más me miro... más me quiero**

Era el más bello entre los hombres, y vivió en una época lejana. Narciso, no lo hacía a mal... pero ni damas ni ninfas eran de su interés. Eco, la ninfa, también sufrió su rechazo, dándose la circunstancia de que ella no llevase precisamente una racha de lo más afortunada, ya que arrastraba un encontronazo con Hera, a quien había disgustado, y quien le había condenado a repetir las últimas palabras de todo aquello que quisiera decir, lo que suponía un problema a la hora de declararle sus intenciones a Narciso.

Así estábamos, cuando un día, él quedó rezagado de sus amigos. En algún momento preguntó, “¿Hay alguien aquí?”, a lo que la desdichada sólo pudo responderle, “aquí, aquí”. Asustado, e incapaz de verla entre los árboles, Narciso le respondió, “ven”, a lo que ella respondía, “ven”, y salió de su escondrijo con los brazos abiertos. Narciso no estaba por la labor, y la rechazó. Fue demasiado para ella y no pudo soportarlo, se retiró de la vida pública, se recluyó en una cueva, y allí se consumió.

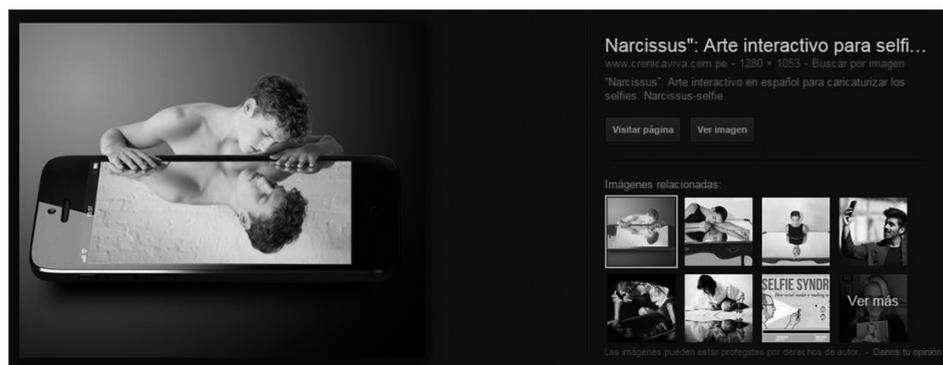
Némesis, la diosa de la venganza, a quién que no le gustaba que los mortales jugaran a ser dioses, decidió castigar a Narciso por su engreimiento, condenándolo a que se enamorara de su propio reflejo. Él, incapaz de apartarse de su Yo reflejado, finalmente se arrojó al agua. En el lugar donde se había producido la tragedia, afloró una flor que recibió por nombre Narciso...

Si los protagonistas de nuestro mito -Eco, Narciso y Némesis-, hubiesen vivido en el siglo XXI, Eco escribiría por Whatsapp a su amado, Narciso la rechazaría públicamente por Facebook, y Némesis lo habría condenado a hacerse mil

y un *selfies*, con el añadido de tener que comprobar cuántos “me gusta” recibía. Imaginaros, mujeres, varones y ninfas, compartiendo las fotos de Narciso en sus muros... y él cada vez más desquiciado por tener que responder a todos y cada uno de los comentarios de sus amigos 2.0, y ojo... sin dejarse ni uno atrás.

Dejando de lado el mundo de los dioses y de los pobres mortales, el presente trabajo tiene su principio, donde comienza la tragedia de Narciso: en una imagen reflejada de sí mismo, de nosotros mismos, en su caso en el agua, y en el nuestro en un *selfie*.

La suya, fue una imagen para el consumo propio, un retrato en toda regla, pero la nuestra fue pensada, posada, y ejecutada para ser compartida en la red social. De todas estas cuestiones: imágenes, retratos, autorretratos, selfies, automatización, valoración del “yo”, prosumidores y de cómo podemos utilizar todas esas cosas por la mejora docente, versan las siguientes líneas.



**Fig. 1.** Navegar por la red nos permite “redescubrir” que Narciso sigue enamorado de sí mismo al reflejarse en el “espejo” de su teléfono móvil.

### 2.1.2. ¿Selfie?

Erase una vez, hace no tanto tiempo, solíamos tomarnos fotos con motivos de ocasiones especiales: bodas, bautizos, comuniones, las vacaciones familiares en Torremolinos, o el cumpleaños de los niños. Esos retratos pertenecían al espacio doméstico, a la intimidad de las personas en suma, y con ellos se recreaban

aquellos que una vez habían estado delante de la cámara con el objetivo de rememorar buenas y viejas tardes. No en balde, y especialmente desde la década de 1890, fueron muchas las personas, en su mayoría de buena posición, que encontraron en la fotografía un novedoso y creativo *hobby*, desarrollando su curiosidad y más que incipiente creatividad a través de fotografías “especiales” –“auto-fotos”- sin mayores pretensiones artísticas o triunfalismos egotistas.



**Fig. 2.** La “prehistoria” del *selfie* o la primera vez que alguien alargó el brazo para tirarse una auto-foto. Joe Byron, Pirie MacDonald, Colonel Marceau, Pop Core y Ben Falk posando en la azotea del neoyorkino estudio fotográfico Marceau en 1920.

Esa referida intimidad de aquellas fotografías nada tenía que ver con las autoimágenes que de sí mismas hacían las estrellas de la música, el deporte, el arte y el cine, donde en sus fotos siempre había un aire de sofisticación y despertaba la atención entre todos. Es más, como se ha apuntado acertadamente: “Además de los excéntricos artistas del siglo XX, las estrellas del rock también se sacaban fotos a sí mismos, a pesar de la cantidad de flashes que casi a diario caían sobre sus rostros por parte de fans y periodistas. Pero es que las selfies tienen algo que las fotos tomadas por otros no tienen: son personales, íntimas, reflejo de un

estado de ánimo”<sup>35</sup> Y ahí están para demostrarlo los testimonios dejados por Andy Warhol o los *Beatles* John Lennon, Paul McCartney y George Harrison. Nuestras fotos, en cambio, eran pequeños espacios de la realidad congelados, no había nada de *glamour*, ni arte... para eso estaban los fotógrafos profesionales: “¡Qué guapo sacó fulanito de tal al niño en su primera comunión!” eran expresiones de lo más común en “aquellos” tiempos.

Pero, parafraseando el título de aquella canción: “¡cómo hemos cambiado!... Ahora mismo estos pequeños espacios de intimidad han ido cobrando una nueva dimensión. Es más, quizás se han “sobredimensionado”. Los niños se hicieron grandes y, con ellos, llegó el primer ordenador a casa, todo un artefacto, por no decir un “mamotreto”... y luego llegaron los discman, y cada uno comenzó a tener su propia cámara de fotos. La cuestión de los dispositivos es importante. El archivo fotográfico familiar fue creciendo y creciendo, pero aunque a nivel tecnológico la familia estaba de lo más “avanzada”, todos esos testimonios, seguían permaneciendo vinculados a la serenidad y al *hortus conclusus* de los hogares.

Retratos y autorretratos, claro, como todo el mundo ¿A quién no le gustaba coger una cámara y fotografiarse? El chico o la chica no paraban. Otra cuestión luego sería el “resultado” de las fotos cuando íbamos a revelarlas. ¿En qué momento alguien se hizo su primer selfie? Eso es ya más complicado de recordar, supongo que previamente nuestro/a protagonista tuvo que tener un ordenador mejor que el primero que manejase, una cuenta de correo electrónico, un móvil inteligente (suponemos que también), que en algún momento se tuviesen que hacer un perfil en Facebook, en Tuenti y en Instagram. Así cambió la historia de nuestra vida: de consumir fotografías en el espacio más estrictamente familiar, en la intimidad del hogar, a colgarlas y compartirlas en las redes sociales, amén de chequear cuantos “me gusta” había recibido, porque claro, no era lo mismo que me diese a “Me gusta”, el mejor amigo, o quién le “gusta” a nuestro/a usuario/a.

Este abismal paso producido entre las fotografías consumidas en el espacio doméstico, destinadas a un público muy restrictivo en entornos endogámicos, y aquellas otras que son pensadas exprofeso, posadas, disparadas y compartidas en los espacios sociales 2.0, han supuesto unos de los cambios más trascendentales

---

35 “Once selfies antes de que existiera la palabra selfie”.  
Disponibile en: <http://www.experiensense.com/old-selfies/>  
[Consultado el 23-08-2015]

en la historia de la humanidad, al conllevar, más allá del mero hecho de hacerse fotos, “narcisivamente” hablando, un cambio en los modos y formas convencionales de relacionarnos, de vivir la privacidad e intimidad de las personas y, lo que es más importante, ha supuesto un cambio en nuestra propia concepción individual de cómo queremos mostrarnos al mundo, qué queremos que vean de nosotros y qué queremos narrar de nuestra vida<sup>36</sup>. La cuestión de la autonarración, también es importante. La frescura y encanto de aquellas viejas fotos familiares ha cedido su lugar a un estricto guión del que queremos ser indiscutibles, mejor “omnímodos”, protagonistas.

Recientemente Leibbrandt, y a raíz de los cambios sociales que han producido los selfie, se hacía las siguientes preguntas<sup>37</sup>: ¿Qué es un selfie y de donde viene esta nueva tendencia? ¿Quién saca los selfies? ¿Qué tipos de *selfie* hay? ¿Por qué nos sacamos fotos a nosotros mismos? ¿Son los *selfies* una simple forma de auto-expresión? ¿Son los *selfies* sólo un fenómeno de la generación de Internet? ¿Y qué vendrá después?

Como tal, los inicios del término se sitúan en el año 2002, cuando alguien lo utilizó en un foro australiano:

*“Um, drunk at a mates 21st, I tripped ofer [sic] and landed lip first (with front teeth coming a very close second) on a set of steps. I had a hole about 1cm long right through my bottom lip. And sorry about the focus, it was a **selfie**”.*

Mucho ha llovido desde entonces, ya que aquello, si bien se aplicó en una red social básica, ha evolucionado hasta convertirse en un fenómeno internacional y social de primera magnitud.

Mecánicamente hablando, el desarrollo de los *selfie* parte del auge y especificación de los dispositivos que son necesarios para la realización de los

36 En relación a la Red Social (y más concretamente a Instagram), Castillo-Pomeda, pone de manifiesto que “sin duda se trata del fenómeno social relacionado con las imágenes más importantes de la Historia. Supone la democratización definitiva de algo que ha habido democratizado la obtención y posesión de imágenes durante el siglo XX: la fotografía”. CASTILLO POMEDA, José María. “La composición en los tiempos del Selfie”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, p. 5-6.

37 LEIBRANDT, Isabella. “Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, pp. 141-154.

mismos. Ya en 1993, Aumont<sup>38</sup> puso de manifiesto los factores que condicionan los modos y problemas que definen la relación entre el mundo de las imágenes y los espectadores<sup>39</sup>: “la visión, el espectador, la representación, las imágenes artísticas y el dispositivo”<sup>40</sup>. En este sentido, el concepto de dispositivo “no se refiere sólo a la herramienta utilizada, sino al conjunto de factores que determinan la práctica fotográfica, desde su concepción y realización hasta su recepción, pasando también por el coleccionismo y el archivo”<sup>41</sup>.

Desde una aproximación terminológica, la acepción *selfie* es un concepto que si bien se encuentra en vías de estudio y definición conceptual, sus valores esenciales ya están plenamente recogidos y aceptados por la crítica, aunque no por el gran público, que lo asume como un mero autorretrato realizado con la cámara del móvil, pero obviando la segunda parte del proceso y lo que conlleva, esto es, compartir la imagen en una red social, iniciando esto un nuevo ciclo vital 2.0<sup>42</sup>. Por lo tanto, para que exista un *selfie* tiene que haber un dispositivo, uno o unos individuos, una situación geográfica-cronológica y un obligatorio proceso ulterior que implique subir la imagen a una red social, asumiendo y recepcionando el impacto de esta entre la comunidad. Todo ello, condicionado por un código, que permite traducir todo el proceso en una secuencia matemática.

38 AUMONT, Jacques. *La imagen*. Barcelona: Paidós, 1992, p. 143.

39 CANGA SOSA, Manuel Ángel. “Introducción al fenómeno del Selfie: Valoración y perspectiva de análisis”. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 10, 2015, p. 392. Canga Sosa, ha abordado el fenómeno del selfie desde la Semiótica, la teoría de la Gestalt y el Psicoanálisis.

40 Citado por: CANGA SOSA, Manuel Ángel. “Introducción al fenómeno del Selfie: Valoración y perspectiva de análisis”. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 10, 2015, p. 392.

41 CANGA SOSA, Manuel Ángel. “Introducción al fenómeno del Selfie: Valoración y perspectiva de análisis”. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 10, 2015, p. 392: “En términos analíticos, es interesante destacar que la fotografía digital reproduce huellas de lo real más o menos pixeladas, en función de la profundidad del bits y la capacidad de la máquina, pero, en cualquier caso, inseparable del código matemático que las hace posibles; inseparable, por consiguiente de la estructura significante que determina la Red. El código -entendido por los semióticos como “campo asociativo u organización supratextual de señalizaciones que imponen cierta idea de estructura”- está presente antes y después de la toma fotográfica, regulando las posibilidades de producción, difusión, intercambio y consumo. Estaríamos, en suma, ante el llamativo ejemplo de una imagen que conjuga lo inteligible y lo sensible, el signifiante y el perceptor, objeto de percepción”, *Ibidem.*, p. 393. Véase también BARTHES, Roland. *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 2009, pp. 190 y 347.

42 PUEBLA, Javier. “Yo fui quien inventó el selfie”. *Cambio 16*, 2211, 2011, p. 62.



**Fig. 3.** La “omnipresencia” de las nuevas tecnologías en el mundo y la sociedad actuales, en cualquier momento/lugar/circunstancia/situación, dista mucho de ser una metáfora: es la más absoluta realidad.

Cuando echamos mano a definiciones del término *selfie*, o bien acudimos a la bibliografía especializada o nos adentramos en el mundo de los diccionarios, donde se suele reproducir hasta la saciedad la definición propuesta por el diccionario Oxford en 2013, que lo designa de la siguiente manera: “Una fotografía que se ha tomado de uno mismo, por lo general con un teléfono inteligente o webcam y compartida en un sitio Web de medios sociales”<sup>43</sup>. Nos ha llamado poderosamente la atención, que el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*<sup>44</sup>, en su actual versión digital, no devuelva ninguna noticia en relación al término *selfie*. Tampoco lo hace el *Wordreference*, ni en la búsqueda en inglés ni en castellano.

La *Wikipedia*, por lo menos en castellano, no registra ninguna entrada bajo el término *selfie*, redirigiéndonos al término *autofoto* y definiéndolo de la siguiente manera: “autorretrato realizado con una cámara fotográfica, típicamente una cámara digital o teléfono móvil. Se trata de una práctica muy asociada a las redes sociales, ya que es común subir este tipo de autorretratos a dichas plataformas”<sup>45</sup>.

43 “A photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and uploaded to a social media website”. Diccionario Oxford, 2013.

44 Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=Selfie> [Consultado el 24-08-2015].

45 Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Autofoto> [Consultado el 24-08-2015].

La definición de la Wikipedia incide en la castellanización del término, utilizando el mismo como sinónimo de *autofoto* y recalcando que puede ser subido o no en las redes sociales. En este sentido, la definición aquí propuesta es incorrecta, ya que la acepción *selfie* implica que la imagen sea compartida en una red social, ya que si no tendríamos que aludir al término *autorretrato*. En la misma página, en el aparato crítico, se hace alusión a la definición propuesta por la Fundéu BBVA, el 11 de diciembre de diciembre de 2013, donde sí se recoge la cuestión de las redes sociales: “La palabra *autofoto* es una alternativa adecuada en español al término inglés *selfie*, con el que se alude a las fotografías que uno toma de sí mismo, solo o en compañía de otros, en general con teléfonos móviles, tabletas o cámaras web, y luego sube a redes sociales”.

Según Canga Sosa, un “*Selfie* sería una fotografía concebida principalmente, para ser definida a través de las redes, ya sea con un móvil, un Ipad o cualquier otro dispositivo”<sup>46</sup>. Por su parte para Leibrandt, “la primera intención del *selfie* no es tanto retratarse fielmente sino más bien narrar algo de sí mismo. Mientras que la fotografía anteriormente era el medio del recuerdo de momentos especiales sobre todo para uno mismo ahora es un medio de comunicación como exhiben los *selfie* más populares tomados en lugares de diversión como partys y de vacaciones con el objetivo de hacer partícipes a los que se han quedado en casa. El observador pasivo se ha convertido en un narrador participativo que no está al borde de los acontecimientos sino que hace parte de la acción (...) El *selfie* representa un medio para la inmortalidad que posibilita compartir el álbum en Facebook con amigos virtuales y haciéndolos testigos de la historia de la vida narrada por su propia mano en imágenes”<sup>47</sup>.

Por lo tanto, el *selfie* es una imagen de nosotros mismos, solos o en compañía, cuyo destino es ofrecer una escena puntual, y en cierta manera artificial, en la red social, cuyos destinatarios, ya no son nuestros familiares y amigos, a los que les enseñábamos nuestras fotos a puerta cerrada en casa, sino que se proyecta al PÚBLICO, en la totalidad y plenitud del concepto. En otras palabras, ese público anónimo e infinito que habita en las redes sociales y se convierte

46 CANGA SOSA, Manuel Ángel. “Introducción al fenómeno del Selfie: Valoración y perspectiva de análisis”. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 10, 2015, p. 384.

47 LEIBRANDT, Isabella. “Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, pp. 10-11.

en el receptor de nuestra imagen, siendo también ese público quien pasa a ser co-propietario de la misma, dándole nuevos destinos y usos<sup>48</sup>.



**Fig. 4.** Todo selfie implica el auto-conocimiento.

Bajo esta realidad de la naturaleza social de los *selfie*, diversas teorías que han emergido desde la sociología, la educación o los estudios de género hacen hincapié en que los *selfies* realmente son un instrumento por el cual nos sentimos aceptados e incluidos en la comunidad, actuando como un indicador social para la valoración de nuestra auto-estima, que queda sometida al impacto y recepción de tal o cual foto: “Los jóvenes que hoy en día se encuentran en una situación sana consigo mismos, no precisan de un millón de *selfies* para recordarse lo que valen”<sup>49</sup>.

Desde el punto de vista de la clasificación tipología de los *selfie*, éstas son algunas de las variantes que podríamos mencionar:

1. Variante de gran angular en la que el brazo extendido de fotógrafo puede verse en la imagen.
2. Una instantánea de la propia imagen en el espejo.
3. Un primerísimo plano de la cara, preferiblemente de los ojos y boca,

48 PARAÍSO, Ramón. “Selfies educativos”. Disponible en: <http://fadultos.blogspot.com.es/2014/10/selfies-educativos.html> [Consultado el 23-04-2015].

49 SÁNCHEZ DÍAZ-MARTA, Inés. “¿Selfie o Selfish? La fina línea que divide el arte y la auto-obsesión”. Disponible en: <http://elclipinfinito.com/author/inesanchezdiazmarta/> [Consultado el 24-08-2015].

4. Foto de grupo que necesita ser disparada por alguien entre la comunidad reunida<sup>50</sup>.
5. Foto individual o grupal, realizada con el palo de *selfie*. Permite una mayor amplitud de campo e incorporar un mayor número de retratados en la foto.
6. Video-selfie. “Una producción audiovisual en la que el autor suele mostrarse a sí mismo mirando a la cámara y hablando para ese supuesto espectador que estaría atendiendo y escuchando sus mensajes en contra-campo, ya sea desde una perspectiva lúdica o profesional<sup>51</sup>.”

En relación a una categorización de los *selfies*, Canga Sosa, en función de la espontaneidad o no del relato a narrar, establece una agrupación en tres categorías, resaltado que todas ellas están compuestas por imágenes figurativas “con un elevado nivel de iconicidad, que permiten identificar y reconocer al referente”<sup>52</sup>:

1. “Aquellos que han sido realizados con rapidez, de manera improvisada, para aprovechar la ocasión, y en los que no importa tanto la imagen en sí como la captura del instante irreplicable, lo fotográfico en estado puro (...). El autor de este tipo de auto-fotografías no necesita tener competencia tecnológica alguna, ni criterios estéticos. (...) Son imágenes realizadas sin experiencia. Sirven, en primer lugar, para certificar que su autor ha estado ahí, captado en el tiempo y el espacio, y que ese momento ya ha entrado a formar parte de su pequeña historia, compartida, o no, con el resto de usuarios de las redes y su grupo de amistades virtuales”<sup>53</sup>.

---

50 Estos cuatro primeros tipos del *selfie* han sido propuestos por LEIBRANDT, Isabella. “Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, p.9.

51 “Una producción audiovisual en la que el autor suele mostrarse a sí mismo mirando a la cámara y hablando para ese supuesto espectador que estaría atendiendo y escuchando sus mensajes en contra-campo, ya sea desde una perspectiva lúdica o profesional”. CANGA SOSA, Manuel Ángel. “Introducción al fenómeno del Selfie: Valoración y perspectiva de análisis”. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 10, 2015, p. 384.

52 *Ibidem*, p. 395.

53 *Idem*, pp. 395-397.

2. “Los selfies preparados y rectificadas, diseñados para conseguir una imagen determinada del autor, el cual tendría ya plena conciencia de la puesta en escena y el valor de la pose (...) Hallamos aquí resumidas todas operaciones habituales de la representación artística: composición de lugar, uso del encuadre, enfoques, iluminación, expresividad, etc. El tratamiento demuestra que este tipo de fotos tienen la pretensión de adornar la realidad y embellecer a la figura retratada, de engañar o ilusionar al observador, dependiendo de dónde queramos poner el acento (...). Buena parte de este tipo de auto-fotografías se realizan en entornos domésticos, espacios reservados para la intimidad que, de pronto, se vuelven públicos y accesibles, lugares con espejos que facilitan la toma calculada de la foto”<sup>54</sup>.
3. “Tendencia a fotografiar fragmentos del cuerpo que no están sometidos a la impostura de lo imaginario y reproducen zonas marcadas, tatuajes, cicatrices y rasgos individuales, las huellas del tiempo sobre la piel (...) Es habitual en estos casos la tendencia a recortar la mirada con los bordes del encuadre (el significamente) para jugar con el anonimato y la sugestión”<sup>55</sup>

**Selfie ¿Sólo en o en compañía?**<sup>56</sup> El mundo de la blogosfera que, a la postre, se convierte para nosotros en una fuente básica de información, nos ha dado interesantes reflexiones en torno al *selfie* y sus conceptualizaciones. En este sentido, Agirregabiria aboga por categorizar como *selfie* aquellos testimonios fotográficos que recogen a una multitud de personas, y que por lo tanto el mismo, debería ser grupal, porque lo “relevante no es dónde está el fotógrafo sino quien

---

54 Idem, pp. 397-398

55 Idem, p. 399.

56 AGIRREGABIRIA, Mikel. “Un Selfie debe de ser grupal”. Disponible en: <http://blog.agirregabiria.net/2014/08/un-selfie-debe-ser-grupal.html> [Consultado el 25-08-2015]

le acompaña”. Terminológicamente estos tipos del selfie, reciben el nombre de *usie*<sup>57</sup> o *ussie*<sup>58</sup>, que deriva del *us*; esto es, del “nosotros” en inglés.

De lo expuesto hasta el momento, podemos extraer unas primeras conclusiones en relación a la teoría social del *selfie*. En esencia, uno de los grandes propósitos de los *selfies* es crear un “Yo poético” ideal que mostrar al mundo, que, a su vez, no permite ser percibido como nos gustaría ser visto. La necesidad de crear un “Yo” ficticio, parte del descontento con nuestro “yo” real así como de la necesidad de pertenecer a un grupo que nos acepte e incluya entre sus miembros, aunque ello implique “maquillar”/“camuflar”/“enmascarar”/“suplantar”/“traicionar” nuestro “yo”, bajo la conciencia grupal. De esta manera, el *selfie*, más que un mero “retrato” es la necesidad de narrar algo de sí mismo.

### 2.1.3. Yo y toda la eternidad. Autorretrato versus *selfie*

La fenomenología de los retratos y autorretratos es algo tan sumamente complejo y amplio que difícilmente podría ser condensado en unas páginas. Aunque algo apuntábamos al principio del presente trabajo, nos interesan aquí las características esenciales de estas formas de expresión, sus modos e intenciones, así como el público destinatario de los mismos<sup>59</sup>. Si no comprendemos, clasificamos y analizamos las motivaciones y funciones del autorretrato, difícilmente podremos establecer una línea divisoria consistente entre los mismos y los *selfies*.

---

57 El Término *usie*, sería la versión del selfie para parejas. “*The couples version of a ‘selfie’. A photo of a couple, usually looking all loved up and very happy; taken by one half of the couple in the photo. It is then posted to Facebook/Instagram/Twitter to show everyone how happy the couple are together, and to make their single friends feel depressed about being single and worry about impending spinsterhood. Also known as a smugie*”.

Disponible en: <http://es.urbandictionary.com/define.php?term=usie>. [Consultado el 26-08-2015].

58 “*A self inflicted group photo; when the participant of a group photo also acts as the picture taker. The number of participants in an “ussie” is not limited, but typically does not exceed 3 due to the close nature of the photo. Though not always, the background in an “Ussie” is often the focal point and subject matter of the picture...*”

Disponible en: <http://es.urbandictionary.com/define.php?term=Ussie>. [Consultado el 26-08-2015].

59 BREA, José Luis. “Yo y los otros. Fábrica de Identidad (retóricas del autorretrato)”. *Exit: imagen y cultura*, 10, 2003, p. 81.

Esta cuestión de los límites fronterizos es de gran interés. De hecho, ya desde la Historia del Arte, se le ha dado al *selfie* un uso educativo y didáctico por todo lo cual se explican al alumnado las características del autorretrato, así como las funciones y competencias de los mismos.

La casuística de los retratos es un campo de estudio sumamente complejo, condicionado además, por dos factores interrelacionados: por un lado la propia cosmovisión que se tuviese del mundo en un período histórico-artístico particular y, por otro, las visiones particulares del mundo desde la perspectiva de los artistas y creadores. En relación a la primera, para comprender un retrato del Renacimiento, del Barroco o adscrito a las tendencias de vanguardia, obligatoriamente tendremos que descodificar el código expresivo del periodo o momento en cuestión, situándonos en primera persona bajo aquel clima espiritual. Sólo de esta manera, como espectadores en primera persona, podremos asimilar la realidad profunda inscrita en cada testimonio. Sin comprender el pensamiento de una determinada época, es una tarea ardua hacer lo propio con una persona en particular, lo cual siempre se nos antoja un proceso enrevesado y problemático, ya que salvo que el implicado nos proporcione las claves hermenéuticas precisas, toda aproximación externa, por muy “científica” o “rigurosa” que pretendiese ser, no dejaría de ser una aproximación a las profundidades de la mente humana y sus motivaciones.

Según la óptica que escojamos para aproximarnos al autorretrato, ya se trate de la de las mentalidades sociales de una época o la de las individualidades personales, los fines y definiciones de los mismos variarán en demasía, por cuanto, para las primeras, los retratos y autorretratos tienen/contienen una serie de competencias perfectamente codificadas bajo las miras del contexto, mientras que, para los segundos, entran en clave factores como el “yo”, la conciencia del tiempo y la pervivencia de la memoria a través de los tiempos.

Con respecto a los primeros, un análisis iconológico del autorretrato, desde las perspectivas heurísticas de la Historia del Arte, en connivencia con la política y la sociología, implica la comprensión de estos testimonios profundamente identitarios y consustancialmente visuales en cada uno de los contextos en los que fueron producidos<sup>60</sup>. Así, bajo esta perspectiva, cabe recordar que los autorretratos y los retratos se han utilizado como regalos, con fines políticos, especialmente

60 PÉREZ CAMARERO, Pilar. “El autorretrato del adulto como reveladores de valores culturales”. *Arte, individuo y sociedad*, 10, 1998, pp. 147-180.

en aquellas cuestiones que tienen que ver con la concertación de matrimonios y el cortejo amoroso. Por supuesto, que también con fines protocolarios, para identificar a personajes e, incluso, fueron usados como medios para reafirmarse socialmente, mostrando una determinada posición en la jerarquía social establecida, o el ascenso en la misma (los que descienden no se autorretratan). Desde la visión de la Historia del Arte, el autorretrato, ha sido una poderosa arma para luchar por la liberalidad de un arte, especialmente el de la pintura que hasta el siglo XVIII quedó sometido a las estrictas normas gremiales.

En palabras de Barthes, el proceso también se asimilaría, en última instancia, a la consideración/consagración del autor como “un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo o dicho de manera más noble, de la “persona humana”<sup>61</sup>.

Sociológica, cultural y religiosamente hablando, los retratos han permitido sacralizar a una persona y fijar su memoria con el paso de los tiempos, al tiempo de concederle la inmortalidad con la edad, aspecto, indumentaria y rol social pertinentemente elegidos por ella misma e instrumentalizando hábilmente las facultades del artista para conseguirlo. Todos y cada uno de estos retratos, tenían unos fines prediseñados destinados a cumplir unos determinados objetivos<sup>62</sup>.

---

61 BARTHES, Roland. “La muerte del autor” (1968). Disponible en: <http://www.cubaliteraria.cu/revista/laetradelescriba/n51/articulo4.html> y [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/322639/mod\\_resource/content/1/barthes-la-muerte-del-autor.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/322639/mod_resource/content/1/barthes-la-muerte-del-autor.pdf). [Consultado el 24-09-2014]

62 *Historia del Arte de la Selfie*. Disponible en: <http://www.sopitas.com/site/373646-historia-del-arte-de-la-selfie/> Consultado el 21 de agosto de 2015



**Fig. 5.** Hacerse un selfie en un museo puede deparar “sorpresas”.

Si el análisis iconológico de un retrato ofrece un campo de estudio amplio y multidisciplinar, las proyecciones del yo y los miedos de los propios artistas ofrecen una realidad no menos compleja. “El retrato en los comienzos del arte tenía una función moral, afectiva, religiosa que debía conmemorar a la persona convirtiéndola en un ídolo que perdurara después de la muerte. En el autorretrato el artista desarrollará estas funciones convirtiéndolas en una expresión de sí mismo: sus debilidades, sus inquietudes, su personalidad; que le hará perdurar en el tiempo. La evolución del autorretrato como elemento plástico para expresar la subjetividad del artista evolucionará en cada cultura con su tecnología y la función subjetiva que cada artista le da a su autorretrato se verá influenciada por el alcance de esa tecnología”<sup>63</sup>, de esta manera, el autorretrato se convierte en una vía por la cual el artista realiza un proceso de auto-exploración, que en

<sup>63</sup> *Selfie. La subjetividad del artista.*

Disponible en: <https://storify.com/nskrabon/selfie> [Consultado el 21-08-2015]

función de la profundidad del mismo, la visión del mundo que este tenga y sus propios miedos, dará un resultado u otro. “En términos generales, el autorretrato es como una autobiografía, un acto de confesión donde el artista pretende mostrar la parte más íntima de su mundo y de su ser”<sup>64</sup>, es una vía de por la cual un creador se expresa, se hace notar, y pone de manifiesto como él se siente con respecto a los demás. En este sentido, el período de la adolescencia es una etapa de reafirmación del “yo”, y de consolidación del ser como individuo y del concepto que se tiene de sí mismo.

Con respecto a estos autorretratos, a diferencia de aquellos “sociales” que constituyen el primer grupo, y que pueden tener un público más o menos amplio, especialmente los que tienen valores de exaltación, éstos suelen tener un único destinatario, ya sean ellos mismos, o alguna persona en particular, por ejemplo un amor o personas cercanas. Casos diferentes serán aquellos artistas que se expresan continuamente por medio de la realización de autorretratos, y que viven de ellos, aquí las motivaciones serán totalmente diferentes. En cualquier caso, como apunta Canga Sosa, “la angustia de lo real, del paso inexorable del tiempo, se nos presenta así como lo que determina la necesidad de realizar imágenes, ya sean cuadros, estatuas o fotografías”<sup>65</sup>.

En las reflexiones anteriores, hemos puesto de manifiesto las características de los autorretratos y retratos, y cómo estos tienen que ser comprendidos bajo unos estrictos parámetros culturales y sociales codificados. “El autorretrato, el retrato con cámara o la *selfie*, a pesar de la diferencia de forma y fondo de cada género, tienen como hilo conductor la autorreferencialidad plástica, un testimonio de la exploración de uno mismo”<sup>66</sup>. Este proceso de reafirmación del “yo”, que no sólo ha sido constante a lo largo del tiempo sino que además ha ido en aumento, ha visto cómo con el fenómeno de las redes sociales y la generalización del *selfie*

---

64 *Selfie. La subjetividad del artista.*

Disponible en: <https://storify.com/nskrabon/selfie> [Consultado el 21-08-2015].

65 CANGA SOSA, Manuel Ángel. “Introducción al fenómeno del Selfie: Valoración y perspectiva de análisis”. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 10, 2015, p. 396.

66 *Historia del Arte de la Selfie.*

Disponible en: <http://www.sopitas.com/site/373646-historia-del-arte-de-la-selfie/> [Consultado el 21-08-2015]

nos ha permitido disponer de nuevas herramientas para construir e inventar, concienzudamente, la imagen idealizada de nosotros mismos<sup>67</sup>



**Fig. 6.** Como un visitante de museo que “topa” consigo mismo retratado en un cuadro/escultura, Pierre Gonnord “resucitó” los modelos y tipos humanos que prestaron su semblante a las obras maestras de Zurbarán, Ribera o Murillo.

Llegados a este punto, y en función de las “pinceladas” que hemos ofrecido sobre la teoría del retrato y del autorretrato, cabría preguntarse cuáles son las diferencias que nos permitan situar una imagen bajo la acepción de “autorretrato” o categorizarlo como un *selfie*<sup>68</sup>. La primera, y punto de partida, son las motivaciones, ya que el *selfie* actúa como un instrumento por el cual adquirimos prestancia y reconocimiento social. Sólo en los retratos con fines de exaltación de una personalidad se daba esta circunstancia. La mayoría de los autorretratos estaban realizados para el espacio privado y doméstico, con un único destinatario o para un público reducido. En contraposición, el término *selfie* se aplica a aquellos testimonios cuyos receptores se sitúan detrás de las plataformas sociales y la

67 *Selfie. La subjetividad del artista.* Disponible en: <https://storify.com/nskrabon/selfie> [Consultado el 21-08-2015] “A lo largo del siglo XX los artistas elevan el autorretrato a una reafirmación de su YO pero son sin duda las redes sociales las que han permitido a todos inventar la imagen que queremos mostrar de nosotros mismos”.

68 *BBC Four. Ego: The Strange and Wonderful World of Self-Portraits,* Disponible en: <http://www.bbc.co.uk/programmes/p00bxgjt> y BBC News Magazine. Self-portraits and social media: The rise of the ‘selfie’. Disponible en: <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-22511650> [Consultados el 3-03-2014]

web 2.0. Mientras que el autorretrato, tienen un papel social más pasivo, el *selfie* actúa como un vehículo de comunicación inmediata.

Por la misma regla de tres, con el autorretrato proyectamos nuestro propio “yo”, pero con las posibilidades del *selfie* “creamos” un “Yo” para una audiencia real y potencial, es una reelaboración de nosotros mismos, algo así como un proyecto de dirección artística, mediante el cual construimos un decorado que refleja una determinada realidad. Con el autorretrato el proceso termina en la elaboración manual o mecánica del mismo, pero el *selfie*, implica chequear cuál es la naturaleza de los “me gusta” recibidos. De cualquier manera, “el *selfie* no morirá como no morirá el autorretrato. Lo que sí deberíamos preguntarnos, sin embargo es si la *selfie* habla de una generación vanidosa o con miedo, que ama su cuerpo o tal vez le teme, que busca lidiar con el eros o más bien con el tanathos: la *selfie* será un testimonio lleno de hashtags de la que era nuestra generación”<sup>69</sup>.

En cualquier caso, si asentimos con Barthes que “el lector [en nuestro caso, usuario] es un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología; él es tan sólo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las huellas que constituyen el escrito”<sup>70</sup>, deberíamos preguntarnos si el *selfie* no ha sido realmente para aquel la fórmula “mágica” que, además de concederle la revancha frente a cualquier suerte de “autor”/artista, le ha prestado las armas necesarias para salir del anonimato y catapultarlo, por imperativo de la imagen, a las más altas cimas del “estrellato” en el cosmos virtual 2.0.

---

69 *Historia del Arte de la Selfie*.

Disponible en: <http://www.sopitas.com/site/373646-historia-del-arte-de-la-selfie/> [Consultado el 21-08-2015]

70 BARTHES, Roland. “La muerte del autor” (1968). Disponible en:

<http://www.cubaliteraria.cu/revista/laetradelescriba/n51/articulo4.html> y [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/322639/mod\\_resource/content/1/barthes-la-muerte-del-autor.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/322639/mod_resource/content/1/barthes-la-muerte-del-autor.pdf). [Consultado el 24-09-2014]

## 2.2. Selfie. Técnica, motivación y razón de ser en la sociedad de la información y las redes sociales

### 2.2.1. La construcción del Yo social y sus problemáticas

Hasta el momento ya tenemos claro qué es un *selfie*, las implicaciones sociales 2.0 que el mismo conlleva, y cómo por medio de los mismos construimos la versión de nosotros mismos que queremos mostrar. Ahora bien, alguien ha comentado, muy acertadamente, en algún blog que una persona sana, con un entorno familiar y personal propicio, no refleja la actitud egotista que parece hacerle “necesitar” un tanto adictivamente el acto compulsivo de hacerse *selfies*, creando de manera continua imágenes de sí mismo para ser aceptado por la comunidad. Parece evidente, que si todo está “correcto” y todo “funciona” en nuestra vida, realizaríamos fotografías y autorretratos a la antigua usanza destinados al consumo propio e íntimo por puro placer estético y/o por el simple hecho de sentirnos a gusto con nosotros mismos, y no tanto *selfies* destinados al público de las redes sociales, ni a la propia autoconfirmación de la identidad.

Con respecto a esta cuestión, la página el *El clip infinito*<sup>71</sup> sitúa la problemática del *selfie* en relación a tres aspectos. Por un lado, la cuestión de la autoestima, “lo que cuenta es no fallar. Ser perfecto. Y si no puedes alcanzar esa meta en materia intelectual, la “selfie”, te permite ser perfecto, o casi perfecto en lo que se refiere a la aceptación social del físico”<sup>72</sup>. En segundo lugar, sitúa parte de la cuestión, en la propia falta de la educación en valores actual, predominando la belleza y la cultura del cuerpo sobre los valores personales emocionales e espirituales. Y por último, achacan la esencia del problema, al uso indebido de las redes sociales por parte de la población, pero especialmente del alumnado incapaz, según algunos autores, de gestionar/autogestionar el inmenso potencial de la red en materia de crear, transmitir, proyectar y recibir información.

71 “Myself (ie) suena mejor que “Selfie”. La importación de la autoestima en la educación”. Disponible en: <http://ined21.com/myselfie-suena-mejor-que-selfie-la-importancia-de-la-autoestima-en-la-educacion/> [Consultado el 25-08-2015].

72 Ibídem.

El problema de la autoestima, no radica en hacernos un *selfie* puntual y compartirlo, sino en supeditar nuestra autoestima al cuantos “me gusta” hemos recibido; eso sí, no sin cierto infantilismo/inmadurez por nuestra parte. La actitud sana sería, realizarse un *selfie* y disfrutar del impacto del mismo en las redes sociales más que hacernos un sinnúmero de *selfies*, para tener/recabar/“coleccionar”/“coleccionar”/“¿mendigar?” muchos “me gusta”, lo que supone una actitud adictiva, inversamente proporcional sobre nuestra autoestima. “La clave está en que creemos erróneamente que lo que necesitamos para alcanzar un alto de grado de autoestima es la aceptación de los demás, cuando la única persona cuya aceptación necesitamos es uno mismo (...) y es aquí cuando entramos en la zona adictiva de los *selfie*”<sup>73</sup>.

Como posible solución a esta casuística, en el mismo recurso web, se hace hincapié en la necesidad de una educación en valores que supla las carencias de la autoestima por medio de la aceptación de los defectos y virtudes de los individuos, estableciendo una convivencia armónica con ellos, potenciando otras de nuestras virtudes y características.

### 2.2.2. La autotematización. Prosumidores

Al igual que el ser humano tiene la manifiesta necesidad de agruparse en comunidades por medio de las cuales establece lazos afectivos, es también intrínseco a la naturaleza de los mismos el propio hecho narrativo y el deseo de narrar al entorno sus vivencias e historias, presentes y pasadas. Esta capacidad narrativa es uno de los pilares básicos de la cultura humana. Como “*Homo narrans*”<sup>74</sup>, definió en 2009 Albrecht Lehman, esta capacidad individual y colectiva del ser humano, que además es propia de la cultura humana.

La narratología humana es una condición atemporal e histórica que afecta a todas las culturas y civilizaciones. La gran aportación del siglo XXI ha sido la configuración de un público potencial global y la subjetivación de la narración por parte de los individuos, donde cada ser no sólo produce sus propias historias,

---

73 Ídem.

74 LEHMAN, Albrecht. “Homo narrans-Individuelle und kollektive dimensionen des Erzählens”. BREDNICH R.W. *Erzählkultur*. Berlín: W. de Gruyter, 2009, pp. 59-71.

sino que además participa activamente en la de los demás, entrando aquí en juego la figura del prosumidor de contenidos, que consume, elabora y participa activamente en el entorno social. Respecto a este hecho narrativo en primera persona y subjetivo, Leibrandt, se realiza las siguientes preguntas: “¿Que significa narrar en la era digital con respecto con respecto a la formación de la identidad individual y colectiva? ¿De dónde surge el auge actual de narrar? ¿Qué caracteriza a la posición excepcional de las narraciones (autobiográficas) y del narrar actual en los medios digitales? ¿Qué justifica su relevancia e influencia social y cultural? ¿Qué características y peculiaridades muestran estas narraciones?”<sup>75</sup>



**Fig. 7.** La prensa no nos oculta el carácter “compulsivo” de los aficionados a los *selfies*.

Esta nueva realidad ha dado lugar a la cultura de la “auto-tematización”<sup>76</sup>, donde los sujetos crean un yo, cuidadosamente estudiado y definido que permite una “auto-comercialización” en la web 2.0. Leibrandt, establece tres principios básicos la configuración y llegada a buen puerto de la auto-tematización: “1. La atención de los demás (dominio de las técnicas multimediales de presentación). 2. Valoración

<sup>75</sup> LEIBRANDT, Isabella. “Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, p.1.

<sup>76</sup> Ídem. Término propuesto por Isabella Leibrandt.

positiva por los demás. 3. Auto-reconocimiento<sup>77</sup>. Estos nuevos modos culturales comunicativos<sup>78</sup>, abogan por dejar de lado la producción de la imagen personal y espontánea, para desarrollar una trama, perfectamente codificada por medio de la cual nos presentamos en los medios, dando lugar a un “yo mediatizado”<sup>79</sup>:

“La autor-narración como proceso narrativo ya no consta solamente de textos, sino que depende de los recursos culturales que actualmente a través de Internet facilitan los contactos, la comunicación y la auto-representación, atributos que son imprescindibles para construir las redes sociales. El auge de Facebook<sup>80</sup> y otras miles de páginas personales reflejan el fenómeno de la documentación continua de la propia vida que se ha convertido en la tendencia más destacada hoy día: coleccionar y guardar fragmentos narrativos tanto en texto como imagen de cada día para los amigos, la familia o incluso el mundo entero. Millones de usuarios de Internet conservan con las herramientas 2.0 sus biografías año tras año, mes al mes, capítulo por capítulo ocurrencias cotidianas, momentos volátiles y pequeños eventos sociales. En contraste con las prácticas de riesgo en tiempos anteriores, no sólo se contabilizan narrativamente eventos sociales y situaciones biográficas excepcionales (como el nacimiento, matrimonio, la comunión, graduación, vacaciones o excursiones); en la era de los medios digitales son suficientes ocasiones más insignificantes para convertirlas en la auto-tematización”<sup>81</sup>.

Todo ello ha cambiado la realidad de cómo nos presentamos a nosotros mismos, y como damos a conocer nuestras vivencias personales, ya que la propia naturaleza interactiva y multimedia de las redes sociales ofrece un sinfín de po-

---

77 LEIBRANDT, Isabella. “Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, p.8

78 DÍAZ MENDEZ, Montserrat Y GONZÁLEZ LÓPEZ, Óscar. *La nueva comunicación. Conceptos, tendencias y aplicaciones*. Madrid: Pirámide, 2013.

79 Ídem.

80 PISCITELLI, Alejandro, ADAIME, Iván y BINDER, Inés. *El Proyecto Facebook y las Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel, 2010.

81 LEIBRANDT, Isabella. “Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, p.9.

sibilidades, videos, música, audios, enlaces, blog, etc., que nos permiten proyectar la imagen deseada de nosotros mismos, con el añadido de que tales imágenes y recursos, tienen una repercusión más o menos inmediata, dependiendo de la amplitud de nuestra red social y las condiciones de privacidad que hayamos establecido. Internet, las redes sociales y la blogosfera, provocan una auto-tematización contante y continua, donde en buena medida las fotografías han venido a sustituir a la palabra escrita<sup>82</sup>. No debemos olvidar en este sentido, como anteriormente hemos puesto de manifiesto, que la auto-representación, tiene como base crear un impacto sobre el público, y que desde el punto de vista de la educación en valores, es un factor clave para la creación de las identidades y la autoestima, amén de enmarcar o desmarcar a las personas en los contextos del género.

Volviendo a la cuestión de los *selfie*, y la construcción del yo, la aceptación de uno mismo, como nos vemos y como queremos que nos vean, desde las nuevas teorías de la narración, el *selfie* deja de ser un retrato “verdadero” de nosotros mismos, para convertirse en un relato de un hecho de nuestra vida, sobre la que narramos algo en particular. “En el fenómeno narrativo del *selfie* señalamos por lo tanto tres puntos: en primer lugar, uno puede hacer disponibles sus imágenes inmediatamente a un público. En segundo lugar, este público ya no se limita a un círculo privado y de comunidad. Los *selfies* pueden alcanzar un público muy amplio. Y en tercer lugar, los *selfies* se han convertido en un nuevo género cultural narrativo”<sup>83</sup>.

---

82 FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael y RODRÍGUEZ TERCEÑO, José (Coords.), *Nuevas culturas y sus nuevas lecturas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. (McGraw Hill Educación), 2015.

83 LEIBRANDT, Isabella. “Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, p. 11.



Fig. 8. De elemento “molesto” a aliado publicitario de los museos.

### 2.3. Selfie, didáctica de la historia del arte y educación patrimonial

Qué duda cabe que la obsesión humana por “dejar huella”, más allá de su natural e inevitable caducidad como habitante del planeta, constituye uno de los refuerzos motivadores capitales que más han pesado en su psicología, a la hora de canalizar sus capacidades técnicas e impulsos creativos en pos y en pro de la materialización de imágenes. En otras palabras:

“El hombre a lo largo de la Historia ha demostrado tener una necesidad muy profunda de conocerse a sí mismo y de mostrar la imagen que tiene de sí mismo a lo que le rodea. La pintura y el arte han sido las herramientas que le han permitido plasmar y dejar un legado de su Yo pictórico en cada etapa de la historia”<sup>84</sup>.

84 *Selfie. La subjetividad del artista*. Disponible en: <https://storify.com/nskrabon/selfie> [Consultado el 21-08-2015].

Por cuanto:

“El arte, él lo sabía muy bien, es principalmente una forma de enfrentarse a la realidad, de aprovecharla en su vastedad y sacar tal vez alguna pálidas luces de lo que somos y los que nos pasa”<sup>85</sup>

Llegados a este punto, y en relación con nuestro tema, podríamos preguntarnos ¿Estamos ante una nueva categoría “estética” cuando hablamos del *selfie*? Experiencias “plásticas” en el sentido de categorizarlo como un procedimiento artístico a sumar en el imprevisible y polimórfico universo de la modernidad no han faltado<sup>86</sup>, como tampoco ha estado ausente un cierto/flagrante “intrusismo” en los vaivenes del mercado del arte, donde una cuenta de Instagram puede llegar a inflar el precio de un objeto de diseño o disparar/catapultar meteóricamente la carrera de un artista<sup>87</sup>.



Fig. 9. *Selfies* y museos ¿matrimonio de conveniencia o condenados a entenderse?

85 *Historia del Arte de la Selfie*. <http://www.sopitas.com/site/373646-historia-del-arte-de-la-selfie/> Consultado el 21 de agosto de 2015

86 GUTIÉRREZ, Ana Isabel. “Una chica noruega transforma el clásico *selfie* en arte”. Disponible en: <http://www.enfemenino.com/espectaculos/una-chica-noruega-transforma-el-clasico-selfie-en-arte-s630532.html>. [Consultado el 19-07-2014]

87 SAINZ BORG, Karina. “Así encarecen los *selfies* y el Instagram el mercado del arte en todas partes del mundo, menos en España”. Disponible en: <http://vozpopuli.com/ocio-y-cultura/66714-asi-encarecen-los-selfies-y-el-instagram-el-mercado-del-arte-en-todas-partes-del-mundo-menos-en-espana>. [Consultado el 14-08-2015]

Sin embargo, y aunque no podemos ni queremos dejarlas al margen, no son precisamente las antedichas las potencialidades y conexiones del *selfie* que nos atraen, en relación al contexto educativo aplicado al fenómeno artístico y al hecho patrimonial. Más bien serían aquellas otras susceptibles de proyectarse al terreno de la didáctica de la Historia del Arte y, singularmente, al de la educación patrimonial. Los medios de comunicación nos sorprenden en los últimos años con un nutrido bagaje de noticias, cuyo “pintoresco” protagonista son los *selfies* en museos y conjuntos arqueológicos y monumentales que originan una problemática “desconocida”, en cuanto rabiosamente “novedosa”. Unas veces, salta a la palestra la proscripción del *selfie* como elemento incomodador para los visitantes, además de masificador y degradante del “ambiente” propio de un recinto expositivo<sup>88</sup>. Frente a este pensamiento, la otra cara de la moneda remite a la “licitud” y creciente “tolerancia” que, cada vez más, tiende a contemplarlo como una herramienta/estrategia de marketing indirecta que beneficia a los propios museos, merced a la difusión gratuita e ilimitada de sus colecciones y fondos por los/as interesados/as en las redes sociales<sup>89</sup>.



Fig. 10. El debate sobre el *selfie* siempre abierto...

88 Disponible en: [http://www.eldiario.net/noticias/2014/2014\\_10/nt141012/cultural.php?n=76&museos-en-la-era-selfie](http://www.eldiario.net/noticias/2014/2014_10/nt141012/cultural.php?n=76&museos-en-la-era-selfie). <http://www.prospereando.es/index.php?module=noticias&func=display&sid=2057>. [Consultados el 14-08-2015]

89 BLANCO, Irene. “Fotos y selfies en museos... ¿sí o no?” Disponible en: <http://www.biblogtecarios.es/ireneblanco/fotos-y-selfies-en-museos-si-o-no/>. [Consultado el 23-09-2015]

Como no podía ser menos, la polémica abre de nuevo el “sempiterno” debate entre lo original (lo “genuino”) *versus* la copia (la “reproducción”)<sup>90</sup> o, lo que viene a ser lo mismo, entre el *aura* y lo *kitsch*<sup>91</sup>, si nos percatamos de que inherente a este último es el ansia de aparentar y el egotismo pretencioso que, no nos engañemos, viene a ser también cualidad consustancial a todo *selfie* que se precie<sup>92</sup>.



Fig. 11. #Selfiedautore. Antológica repercusión del uso didáctico del *selfie*.

A nosotros nos interesa la faceta más “amable” del *selfie*; esto es, aquella que, si se nos permite la metáfora, nos deja vislumbrar la mejor de sus sonrisas. Porque tenerla, sí que la tiene. De hecho, así han sabido percibirlo iniciativas pioneras que marcan la pauta y nos sugieren ideas, de cara a su “utilidad” en diferentes escenarios educativos donde la Historia del Arte, está claro, tiene pero que mucho que decir. Espectacular fue, en tal sentido, la iniciativa de la Galleria

90 BENJAMIN, Walter. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* [Urtex]. México: Itaca, 2003.

91 RAMÍREZ DOMÍNGUEZ, Juan Antonio. *El aura y el objeto. (Des)orden visual del arte moderno*. Madrid: Akal, 2009.

92 Es el caso de los individuos “selfiecompulsivos” que no conocen barrera, prohibición, riesgo ni límite alguno para conseguir su objetivo. Véase el reportaje a propósito del tema, disponible en: <http://www.abc.es/cultura/20150309/abci-detenido-turistas-grabaron-iniciales-201503091345.html>. [Consultado el 21-09-2015]

Nazionale d'Arte Moderna di Roma, en complicidad con otros espacios expositivos de la urbe, cuales el Museo H.C. Andersen, Museo Boncompagni Ludovisi, la Casa-Museo "Mario Praz" y la Raccolta Manzù en Ardea.

Así las cosas, y entre el 1 de octubre de 2014 y el 6 de enero de 2015, la Asociación Amici dell'Arte Moderna a Valle Giulia en sintonía con la Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea di Roma pusieron en práctica la experiencia formativa: *#Selfiedautore*<sup>93</sup>. Cabe entenderla como una nueva estrategia para la divulgación del arte en Italia<sup>94</sup>, amén de significar una apuesta de rabiosa actualidad para renovar la promoción de los centros museísticos y atraer a los jóvenes, precisamente a través del *selfie*<sup>95</sup>. Según la presidenta de la referida asociación, Maddalena Santeroni: "Las autofotos están muy de moda entre los jóvenes. Por eso hemos hecho esta asociación entre '*selfie*' y juventud y '*selfie*' y museo, y estamos muy contentos con el resultado [...] La fantasía es muy importante, no consiste simplemente en hacer una foto, sino que es necesario exprimir las posibilidades que cada obra ofrece".

Sin renunciar al componente lúdico inherente y "consustancial" al mismo, vemos cómo en principio los organizadores presentan la iniciativa a modo de una forma divertida y fresca de unir la imagen del individuo a aquella obra y/o artista de su especial significación, primando de entrada el triunfo de su "yo" más subjetivo. Semejante estrategia "obliga" al usuario a elegir un cuadro, disfrutar de su contemplación y de sus "circunstancias", situarse junto al mismo y reivindicar mediante la auto-foto el componente de divertimento del *selfie*, en comunión con sus aptitudes didácticas como herramienta para redescubrir y reinventar el concepto mismo de museo:

---

93 Disponible en: [www.gnam.beniculturali.it/getFile.php?id=2262](http://www.gnam.beniculturali.it/getFile.php?id=2262). [Consultado el 26-11-2014]

94 Disponible en: <http://www.abc.es/cultura/arte/20141019/abci-selfie-italia-galeria-nacional-201410181831.html>. [Consultado el 26-11-2014]

95 Disponible en: [http://www.telegrafo.com.ec/?option=com\\_zoo&task=tag&tag=museo&app\\_id=16&Itemid=19](http://www.telegrafo.com.ec/?option=com_zoo&task=tag&tag=museo&app_id=16&Itemid=19). [Consultado el 26-11-2014]

***“Scegli l’opera del tuo artista preferito, mettili in posa e fatti un selfie originale con il tuo smartphone o tablet.***

*Dopo “ #Saluti da...” promosso dal Mibact, sarà #Selfiedautore a fotografare in maniera creativa i capolavori artistici. Quello che viene immortalato è il piacere di stare di fronte ad un quadro: il selfie, rappresenta il fenomeno attuale di volersi riprendere e testimoniare quella emozione. In un periodo di forte crisi e tagli per musei ed istituzioni culturali, l’hashtag significa un modo per diffondere il patrimonio culturale, ma soprattutto la possibilità di riscoprire il museo, visitandolo e divertendosi.”<sup>96</sup>*

Las imágenes enviadas por los participantes aparecieron en el perfil de Facebook de la propia Galleria Nazionale d’Arte Moderna e Contemporanea, donde los usuarios de esa red social podían elegir su fotografía favorita a través de la opción “Me gusta”<sup>97</sup>. Entre las imágenes con más “Me gusta”, un jurado de expertos en arte seleccionó las cinco más originales, invitando al público a perseverar en el afán de querer “auto-inmortalizarse” frente a las obras de la colección:

*“Se sei maggiorenne scegli l’opera preferita nella collezione della Galleria o dei musei satelliti, scegli la posa, un’espressione e colori originali e fatti un autoscatto corredato da una breve didascalia (titolo opera, data, nome e cognome dell’autore della fotografia e indirizzo email). Il selfie può essere anche la composizione di più fotografie.”<sup>98</sup>*

En nuestro contexto más cercano, no nos pasa desapercibido el concurso de *selfies* promovido por los Ayuntamientos de Lucena, Antequera y Alcalá la Real con la misma y unívoca intención de difundir su patrimonio<sup>99</sup>. Dicho sea de paso,

---

96 Disponible en: [www.gnam.beniculturali.it/getFile.php?id=2262](http://www.gnam.beniculturali.it/getFile.php?id=2262). . [Consultado el 26-11-2014].

97 Disponible en: <https://twitter.com/hashtag/selfiedautore>. [Consultado el 26-11-2014]

98 Disponible en: [www.gnam.beniculturali.it/getFile.php?id=2262](http://www.gnam.beniculturali.it/getFile.php?id=2262). . [Consultado el 26-11-2014]

99 Disponible en: [http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobaprovincia/concurso-selfies-difundira-patrimonio\\_945263.html](http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobaprovincia/concurso-selfies-difundira-patrimonio_945263.html). [Consultado el 16-03-2015]

las localidades referidas ocupan una posición de privilegio en el contexto de las ciudades monumentales de Andalucía. A instancias de la Fundación Red de Ciudades Medias del Centro de Andalucía, la iniciativa presenta grandes similitudes con la analizada anteriormente. Con el hashtag *#tuhistoriamonumental*, y desde sus cuentas personales en Facebook, Twitter e Instagram, se invita a los usuarios a subir sus selfies. No obstante, y a diferencia de la libertad de elección presente en los museos romanos, en este caso la selección del motivo aparece “dirigida” (condicionada) por el Proyecto *Tu Historia*, gestionado por la referida fundación y que permite a las localidades implicadas el conocimiento de experiencias más consolidadas en el sector turístico.



**Fig. 12.** *#tuhistoriamonumental* traslada a Andalucía las potencialidades del *selfie* al servicio de la puesta en valor y difusión del Patrimonio Histórico.

En virtud de lo expuesto, los escenarios de los *selfies* se concentran en recursos monumentales predeterminados y “canonizados” en calidad de hitos referenciales e idiosincrásicos de los distintos enclaves por el Proyecto *Tu Historia*; a saber, la fortaleza de La Mota y el Palacio Abacial en Alcalá la Real (Jaén), la Alcazaba y la Real Colegiata de Santa María La Mayor, en Antequera (Málaga) y el Castillo del Moral y el Museo Etnológico, en Lucena.

A medio camino entre los dos ejemplos anteriores se encuentra otra propuesta, muy “cercana” a nosotros por razones evidentes y en un doble sentido: por haber nacido en el seno de la Universidad de Málaga y por considerarla, en parte, como base inspiradora de la experiencia diseñada como estrategia de clase

personalizada, de la que se tratará más adelante. Nos referimos a *La arquitectura y tú: 10 años de arquitectura en la UMA*. Apelando nuevamente al formato de concurso, se enmarcaba en el conjunto de actividades desarrolladas con motivo del 10º aniversario de la creación de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura en la Universidad de Málaga. Entre febrero y mayo de 2015, la propuesta planteada por el certamen era poner de manifiesto la capacidad de la arquitectura para generar un entorno en el que desarrollar las diferentes relaciones sociales que enmarcan el ambiente de trabajo y estudio de los/las alumnos/as que conforman la institución educativa. Así, el motivo de la fotografía sería la realización de un *selfie* “original o divertida, individual o grupal, debiendo esta incluir algún motivo o elemento característico por su valor arquitectónico, patrimonial, urbano o paisajístico”<sup>100</sup>. Con vistas a no alterar la “naturalidad” que se le presupone, la organización vetaba la posibilidad de que el *selfie* pudiera complementarse con otras técnicas informáticas o artísticas, siendo únicamente admitidos aquellos retoques susceptibles de mejorar la calidad de la propia imagen a nivel de enfoque, brillo, contraste u otros parámetros similares. Asimismo, y a efectos de garantizar un fallo lo más democrático y ecuaníme posible, las fotografías ganadoras serían aquellas que contasen con un mayor número de retwiteos en la red social Twitter, en la fecha (08-05-2015) y hora (14:00) de finalización del concurso, es decir, exclusivamente en función de su popularidad.



**Fig. 13.** No es la primera vez que en la Universidad de Málaga se ensayan las posibilidades educativas del *selfie*.

<sup>100</sup> Disponible en: <http://www.uma.es/infouma/eventos/concurso-selfies-la-arquitectura-y-tu/>. [Consultado el 23-04-2015].

Sin embargo, todavía es posible afinar más la “puntería” en los *selfies* “diseñados” en clave de educación patrimonial. Nos sorprende positivamente sobre el particular, la propuesta lanzada a los usuarios de un número cada vez mayor de museos del mundo de hacerse un *selfie* con obras concretas de sus colecciones, buscando y propiciando un criterio selectivo más allá de la típica y tópica consideración de la “obra favorita” de cada cual. Más bien, se insta al visitante a interactuar con la pieza, ya sea “integrándose” hasta sus últimas consecuencias en la composición misma por la vía de la pose, ya “rivalizando”/“desafiando” al propio objeto artístico al proponer/descubrir “parecidos” más que razonables entre los personajes pintados/esculpidos y sus sosias o *alteri-ego* de carne y hueso<sup>101</sup>. Decimos esto, sencillamente, porque lo que empezó siendo un ingenioso “guiño” propuesto por los museos a modo de divertimento, ha terminado haciendo realidad la clarividente idea de Johan Huizinga al sentenciar que “La cultura humana brota del juego y en él se desarrolla”<sup>102</sup>.

En este punto, resulta tentador comparar estas experiencias canalizadas a través del *selfie* con proyectos de inequívoca ambición, vocación y excelencia artística en esa misma dirección. Valga como exponente palmario la exposición de fotografías de Pierre Gonnord que, entre octubre de 2006 y enero de 2007, “visitaban” las salas de la colección permanente del Museo de Bellas Artes de Sevilla, alternándose/confundiéndose premeditadamente con las piezas maestras de Pietro Torrigiano, José de Ribera, Francisco Pacheco, Francisco de Zurbarán o Bartolomé Esteban Murillo<sup>103</sup>. ¿Y por qué? Sencillamente, por la intención de mostrar/demostrar, mediante los diálogos que surgen ante la contemplación de obras separadas en el tiempo y en el espacio, y con condicionantes antropológicos y contextuales diferentes, cómo aquellos en el XVII y el fotógrafo francés en el XXI habían partido de la realidad como referente, a la hora de plasmar, representar e imaginar esa “verdad”, mediante la descarnada sinceridad de personajes anónimos que los artistas convierten en atemporales y que, consecuentemente, se

101 Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/cultura-museos-parecidos/3074460/>. [Consultado el 23-04-2015].

102 HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé, 2004, pp. 7-8.

103 REALIDADES. *Fotografías de Pierre Gonnord en el Museo de Bellas Artes de Sevilla* [catálogo de exposición]. Sevilla: Junta de Andalucía, 2006.

antojan igualmente válidos, ayer y hoy, al encarnar las expresiones, sentimientos y singularidades de las personas.

En otras palabras, contempladas desde el componente lúdico del *selfie*, descubrimos un sentido insólito en las fotografías de Pierre Gonnord. No en balde, y desde la perspectiva educativo-patrimonial, también ellas buscarían reflejar ese mismo capricho de la Naturaleza que, por designios del Destino, quiere “resucitar” y “desenmascarar” cientos de años después a la persona que, de manera asombrosa y de visita por el museo, se “redescubre” y reconoce a sí misma en el cuadro o escultura para el que habría servido “presuntamente” de modelo siglos atrás.

#### **2.4. Estudio de caso en innovación educativa aplicada a la asignatura “estudios culturales del humanismo y barroco español”. Experiencia creativa y estímulo formativo a través del *selfie***

Un aspecto capital del éxito de toda experiencia de innovación educativa radica en la capacidad del profesorado para “conectar” con su “público” cotidiano, a la hora de proponer iniciativas que le resulten atractivas, en complicidad con unos contenidos cercanos y que resulten socialmente interesantes para el alumnado, por cuestiones culturales, territoriales, ambientales y/o antropológicas. Desde esta perspectiva, y teniendo en consideración que el alumnado universitario actual participa, segundo a segundo, a pleno rendimiento y con total intensidad de la “cultura del *selfie*”, el primero de nosotros llevó a cabo una iniciativa experimental que, apelando a la vertiente más positiva –en cuanto creativa– de estas imágenes subjetivas/subjetivizadas de uno mismo, pretendía conseguir un acercamiento más estrecho y personal de los/as alumnos/as que decidieron secundar la experiencia a los contenidos de la asignatura elegida para desarrollarla. La intención no era otra que lograr “engancharlos/as” por elección propia, de primera mano y en primera persona a cualquier aspecto contemplado por los diferentes bloques temáticos que configuran el programa de la materia.

### 2.4.1. Descripción de la asignatura base de la experiencia

La asignatura objeto de este ejercicio de innovación educativa universitaria en el área de conocimiento de Historia del Arte se denomina ***Estudios Culturales sobre el Humanismo y el Barroco español (cód. 412)***. Su impartición se adscribe al 4º curso del Grado en Historia del Arte (Plan 2009) ofertado dentro de sus Planes de Estudio por la Universidad de Málaga, siendo una materia de formación optativa e integrada en el bloque de Estudios sobre Teoría y Literatura artística y que cuenta con una carga lectiva de 6 créditos ECTS. Desde su implantación en el curso académico 2012-2013, el profesor responsable y coordinador de dicha asignatura viene siendo uno de nosotros<sup>104</sup>.

La asignatura propone el estudio y análisis de la cultura artística española de los llamados “Siglos de Oro”, planteado desde el ejercicio de aproximación implícito por el análisis exhaustivo de aspectos monográficos, de honda trascendencia y repercusión en el contexto del Humanismo y Barroco español y europeo. Estas enseñanzas capacitan al alumnado para realizar un análisis integral y contextualizado de las principales manifestaciones artísticas de estos momentos, proporcionándole conocimientos objetivos y críticos para la comprensión integral e integradora de una serie de manifestaciones específicas surgidas en España a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII, en conexión con los sistemas teóricos, sociológicos, literarios, religiosos, culturales y antropológicos del momento y con especial hincapié en la distinción entre “cultura de élite” y “cultura popular”. Asimismo, se le facilitan argumentos para analizar las principales aportaciones originales, idiosincrásicas, singulares y particulares en materia arquitectónica, plástica e iconográfica de la cultura artística española del Humanismo y el Barroco, dictadas por las transformaciones experimentadas por la sociedad española de la época y en consonancia con sus exigencias y demanda artística.

Al mismo tiempo, se insta al alumnado a reconocer e identificar los valores singulares y ejercicios creativos en las diferentes tendencias estilísticas, alternativas y corrientes artísticas originadas en España durante el Humanismo y el Barroco. Igualmente, se persigue analizar y reconocer la incidencia del contexto cultural, literario, sociológico, teórico y religioso del momento sobre la función,

---

104 Dr. Juan Antonio Sánchez López, Profesor Titular del Departamento de Historia del Arte (UMA).

razón de ser y configuración formal e iconográfica de las creaciones artísticas. También se aspira a que el alumnado identifique y calibre la importancia de los artistas y círculos artísticos españoles en la gestación de un lenguaje artístico con personalidad y entidad específica, dentro de la perspectiva poliédrica inherente a la visión del Humanismo y el Barroco en Europa.

La asignatura contribuye a desarrollar diversas competencias genéricas y específicas. Entre las primeras destacamos el desarrollo y la adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para lograr un aprendizaje significativo y relevante: pensamiento crítico y autónomo; capacidad de análisis y síntesis; capacidad para conectar e interrelacionar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos; capacidad para lograr un aprendizaje social y cooperativo; capacidad para trabajar en equipo; capacidad para exponer ideas en público y para escribir textos con coherencia discursiva. Asimismo contribuye esta asignatura a desarrollar las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores de posgrado y doctorado con alto grado de autonomía y la capacidad para distinguir, comprender y analizar los diversos posicionamientos ideológicos relacionados con la multiculturalidad en lo que respecta al análisis, explicación y práctica del hecho artístico.

Las competencias específicas que desarrolla son las siguientes: adquisición del conocimiento sistemático de los modos artísticos de los contextos culturales, interacción de las fuentes literarias y visuales con las creaciones artísticas, valores idiosincrásicos de los “productos culturales” generados y la incidencia en la importancia de la literatura artística y los tratados, sin olvidar la capacidad para realizar un análisis de las manifestaciones artísticas de los siglos XVI, XVII y XVIII en España.

En consecuencia, y tras haberla cursado, el alumnado habrá adquirido un conocimiento sistemático de una serie de aspectos fundamentales de la España de los Siglos de Oro: modos artísticos de los diferentes contextos culturales, interacción de las fuentes literarias y visuales con las creaciones artísticas, valores idiosincrásicos de los “productos culturales” generados y la incidencia en la importancia de la literatura artística y los tratados, sin olvidar la capacidad para realizar un análisis de las manifestaciones artísticas de los siglos XVI, XVII y XVIII en España. De la misma manera, se espera la puesta en práctica por su parte de una serie de destrezas. En este sentido, el alumnado aplicará el conocimiento sistemático y suficiente de las correspondencias, relaciones y transferencias que se han establecido entre las

diferentes manifestaciones artístico-culturales a lo largo de un período concreto de la Historia; haciendo evidente su capacidad para rentabilizarlo, de manera especial en los aspectos tocantes a la consideración de los productos culturales y demás manifestaciones artísticas de los siglos XVI, XVII y XVIII en España.

En el contexto de la dinámica de clase, las clases presenciales impartidas por el profesor (o conferenciante invitado) son participativas y están dedicadas a la exposición de los contenidos teóricos y de aplicación, o a la puesta en común de las actividades de seguimiento. Por su parte, las clases prácticas se orientan a la adquisición de destrezas instrumentales, así como la integración de los contenidos teóricos y prácticos, y su aplicación a través de lecturas y comentarios de texto, visualización/ audiciones de materiales específicos conforme a estrategias procedimentales *ad hoc*<sup>105</sup>.

Por su parte, los contenidos de la asignatura se estructuran en función de los siguientes bloques temáticos:

**Bloque temático nº 1:**

*Polémica, controversia y decoro. La imagen como “problema”.* Aproximación al contexto del arte español contemporáneo al Concilio de Trento y su reconocimiento con respecto a la problemática artística, la teoría, la tratadística y la literatura artística y la realidad social.

**Bloque temático nº 2:**

*La arquitectura española y el mito del templo de Salomón.*

Análisis de la interpretación del tema desde las construcciones cultas y populares, desde El Escorial a las Capillas Sacramentales.

**Bloque temático nº 3:**

*El retablo: arte, máquina, escena y espectáculo.*

Estudio transversal de las innovaciones escenográficas y tipologías arquitectónicas surgidas en España, en relación con el retablo como ‘obra de arte total’ y con referencia a sus artífices, elementos formales y estructurales, discurso iconográfico, recursos, tramoyas y protagonistas.

---

105 En los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015, y en plena sintonía con el profesor coordinador de la asignatura, la impartición de las clases prácticas ha corrido a cargo de la Dra. Carmen González Román, Profesora Titular del Departamento de Historia del Arte (UMA).

**Bloque temático nº 4:**

*Andalucía barroca. Arte y Antropología.*

Profundización y reflexión sobre el concepto de “Barroco” a través del caso andaluz, su repercusión histórico-artística, valores rituales, simbólicos y plásticos y su proyección social en el medio urbano y rural como elemento generador de soluciones originales y elementos singulares (camarín), sin olvidar incidir en la vertiente sociológica que insta a “descubrir” la pervivencia de “lo barroco” en la Andalucía actual como signo idiosincrásico y seña de identidad cultural.

**Bloque temático nº 5:**

*Naturalezas y fábulas pictóricas.*

Análisis del panorama pictórico del Renacimiento hispano y la dialéctica entre las tendencias vernáculas y la actividad de los artistas extranjeros en relación a los temas del paisaje y la mitología.

**Bloque temático nº 6:**

*El retrato: de lo humano a lo divino.*

Análisis panorámico del tema desde la perspectiva de la creación iconográfica al servicio de lo oficial, lo íntimo, lo público, lo privado.



**Fig. 14.** Portada de una de las ppt de la asignatura.

#### **2.4.2. Razón de ser y descripción de la experiencia propuesta y desarrollada en el segundo cuatrimestre del curso académico 2014-2015**

A nadie escapa el predicamento cosechado por las asignaturas de arte y el mundo moderno entre nuestro alumnado de Historia del Arte. Razones evidentes como su inmediatez, actualidad, incesante proyección mediática, abundancia de recursos e infraestructuras específicas (Museo Picasso, Centre Pompidou, Centro de Arte Contemporáneo-CAC, Centro Cultural “La Térmica”, Fundación-Casa Natal “Pablo Ruiz Picasso”...), impacto y popularidad de las temáticas protagonistas, entre otros factores, están detrás del fenómeno. Por el contrario, la falta de información cuando no los tópicos, las visiones sesgadas desde el prisma de las ideologías, las opiniones arbitrarias o determinados prejuicios lastran la estimación de otras materias y campos de conocimiento más estrechamente relacionados con el devenir artístico y social de otras épocas, quizás más lejanas en el tiempo, pero no por ello tremendamente sugestivas aunque necesitadas de una oportuna e incisiva puesta en valor, conforme a las metodologías más avanzadas desarrolladas en la Historia del Arte, precisamente desde la óptica de los denominados “Estudios Culturales”.

En líneas generales, la visión del Arte de la Edad Moderna por parte del alumnado de la UMA viene lastrada por esa serie de factores negativos de carácter exógeno –ajenos al aula- que, sería absurdo negarlo o cuanto menos no reconocerlo, ha terminado provocando muchas veces el distanciamiento y aún la indiferencia, por no decir abierto desprecio, de dicho alumnado hacia las cuestiones teóricas y el bagaje artístico de dicho periodo. Valga como ejemplo paradigmático de cuanto decimos, la incidencia que suele tener el desprestigio actual de la Iglesia Católica en el seno de la sociedad española para provocar, *ipso facto*, entre el alumnado una reacción visceral e instintiva automáticamente predispuesta en contra de cualquier elemento vinculado a la fenomenología de lo religioso. En este sentido, la automática identificación de la producción artística del período con elementos al servicio de la religión ya insta, de entrada, al rechazo. Misión fundamental del docente será entonces habilitar estrategias y mecanismos procedimentales para iniciar a los/las estudiantes en las lecturas alternativas/complementarias que esas mismas creaciones también admiten, con independencia del bagaje “confesional” desde y para el que fueron realizadas, abriéndoles con ello una perspectiva contrastada, versátil y poliédrica –como el

barroco mismo lo es- que puede resultarles tremendamente enriquecedora, al propiciar su acercamiento a los factores estéticos, iconográficos, comunicativos, culturales, retóricos, persuasivos, didácticos, “mediáticos”, patrimoniales, históricos, compositivos, profesionales, materiales, expositivos, museográficos, museológicos, documentales, turísticos, de género... que, indudablemente, también poseen.

Con todo, nuestra asignatura de referencia *Estudios Culturales sobre el Humanismo y el Barroco español* viene gozando de una buena acogida por parte de los/las estudiantes de Historia del Arte de la UMA. Así se refleja en el índice de matriculación, la altísima tasa de participación y asistencia a clase, los excelentes resultados cosechados en las encuestas y la elevada calificación final media del grupo (de **8'17** puntos sobre 10 en el último curso académico 2014-2015) y, sobre todo, en la sinceridad manifestada por los/las usuarios/as, una vez superada la asignatura, a la hora de reconocer haber aprendido “mucho” en cuanto a la adquisición de conocimientos, sin olvidar su optimización en el plano formativo de construcción del bagaje individual y contribución al enriquecimiento personal. Asimismo, los/as estudiantes confiesan *a posteriori* haber “descubierto” gracias a la materia un panorama insólito que, no solamente desbordaba las expectativas iniciales que motivaron en su momento la decisión de cursarla y la posterior matriculación, sino lo más importante: el paso por la asignatura les ha permitido –en los casos que así fuera– “cambiar” su opinión y punto de vista sobre el período estudiado, sus creaciones y su fenomenología.

Guiados por esta intención, y a la hora de construir la asignatura, intentamos diseñar un programa lo suficientemente atractivo como para despejar incógnitas o dudas sobre sus contenidos precisos. Y ello, con vistas a procurar *a priori*, y solamente con la primera impresión del programa por parte del potencial alumnado interesado en cursarla, la superación de tales “miedos” “reticencias” y “resistencias”. No obstante, y cuanto menos, nos conformábamos con conseguir del mismo un “voto de confianza” para comenzar nuestro trabajo y, en última instancia, lograr los objetivos propuestos.

Ya en otras ocasiones hemos subrayado que el alumnado necesita interactuar cuando sea posible con el objeto de estudio, propiciando acercamientos a entornos, escenarios y emplazamientos que faciliten el contacto directo con la obra y sus circunstancias, el período artístico en cuestión y/o el contexto sociológico-cultural objeto de estudio, como vehículo para la construcción de un conocimiento colaborativo y un reforzamiento autónomo del propio bagaje

individual. Recuérdense nuestro interés en optimizar tales presupuestos, a la hora de proponer la visita al taller de escultura como experiencia didáctica y fórmula innovadora para el alumnado universitario de Historia del Arte<sup>106</sup>. Decimos esto porque, prácticamente en vísperas del inicio del segundo cuatrimestre del curso académico 2014-2015, y casi de manera espontánea, los autores del presente trabajo contemplaban la posibilidad de rentabilizar “educativamente” los *selfies* pensando en alguna posible aplicación práctica.

La coyuntura de ser, según se ha dicho, uno de nosotros el profesor-coordinador de la asignatura de referencia, *Estudios Culturales sobre el Humanismo y el Barroco español*, propiciaba la oportunidad idónea para plantear el experimento, a tenor de las consideraciones precedentes. En esta tesitura, no podemos olvidar la importancia concedida por los estudiosos de la educación y su problemática a la opinión de Huizinga, quien, haciendo valer un posicionamiento antropológico, muestra/define el juego como un “acto libre constitutivo de normalización cultural”, subrayando al tiempo su significación en el aprendizaje artístico y su mediación al proceder metafórico con que el pensamiento artístico interviene la realidad; una mediación sin cuya comprensión, en palabras de Javier Díez, “no puede aprehenderse el fenómeno artístico, cuanto menos inscribirlo en un proceso de enseñanza y aprendizaje”<sup>107</sup>.

Y puestos manos a la obra, decidimos y pudimos llevar a cabo este “juego”, gracias a la generosa colaboración de nuestro alumnado al que, de entrada, pillamos literalmente “desprevenido”, por no decir dejamos un tanto “descolocado”, ante el anuncio de la actividad. De hecho, la iniciativa fue recibida por todos/as los/as estudiantes con manifiesta sorpresa, por cuanto las expresiones y gestos de las personas presentes en el aula delataban el interrogante que, de manera indefectible, bullía en sus mentes: ¿qué puede tener que ver un *selfie* con el renacimiento y el barroco español? De ahí que de inmediato procediésemos a aclararlo, enunciando los objetivos y los aspectos procedimentales de la actividad,

---

106 SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginaria como espacio dinamizador para nuevas estrategias de innovación educativa”, en SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, pp. 103-134.

107 DÍEZ ÁLVAREZ, Javier. “Poner en juego el juego y la metáfora como modelos para la creatividad en el aprendizaje artístico”. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*, 2002, pp. 289-293.

suscribiendo las premisas enunciadas por Javier Abad, en el sentido de apostar y hacer referencia “al arte que divierte y al arte que enseña, al arte que cura y al arte que transforma, implicando simultáneamente las percepciones del entorno social, el enriquecimiento de la vida interior de la persona y la profundización de sus conocimientos”.<sup>108</sup>

En síntesis, el experimento ha consistido en lo siguiente: todas las personas interesadas en secundar esta actividad voluntaria debían elegir un motivo -con independencia de su carácter arquitectónico, escultórico, pictórico, urbanístico, suntuario, popular, mobiliario...- de entre las múltiples sugerencias proporcionadas al respecto por las explicaciones del profesor y el temario de la asignatura y, por supuesto, con absoluta libertad de criterio, composición, convicción.... Verificada la selección, el/la alumno/a se haría el correspondiente *selfie*, uniendo su persona al motivo en cuestión, pudiendo reflejarse este último en el trabajo ya fuese a modo de vista general o fragmentaria, siempre a juicio/gusto del/la interesado/a. La fotografía habría de presentarse académicamente en el contexto de un pequeño trabajo de clase, de extensión máxima de una página, en cuyo texto habrían de justificarse las motivaciones tenidas en cuenta por cada persona a la hora de decantarse por ese motivo concreto en particular y, en su caso, verificar una escueta reflexión en relación a la inquietud personal que –en connivencia a la carga de subjetividad inherente al propio *selfie*- le había movido a unir su propia imagen al motivo elegido, en directa relación causa-efecto. Para corresponder y “gratificar” pertinentemente el esfuerzo y el interés demostrado por las personas participantes en esta iniciativa –insistimos, completamente voluntaria-, se estimó calificar con 0’5 puntos adicionales los trabajos presentados.

La respuesta a la actividad hay que calificarla de rotundo éxito en todos los niveles: respuesta a la convocatoria, originalidad en el planteamiento del trabajo, interés en el resultado/efecto conseguido, creatividad en la composición de las imágenes, carácter incisivo en los comentarios y reflexiones..., en definitiva: las personas participantes supieron brillantemente hacer valer su **absoluta implicación en la dinámica de clase, inteligente asimilación de los contenidos de la**

108 ABAD MOLINA, Javier. “Experiencia estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración”. Disponible en: [www.oei.es/artistica/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf). [Consultado el 04-10-2015].

**asignatura, incondicional predisposición a colaborar con la actividad y espontánea complicidad con la iniciativa del profesor.**

Por sintetizar la cuestión en una somera estadística, partimos de los siguientes datos:

- 34 personas matriculadas en la asignatura (100%)
- 22 personas se suman al experimento (64'7%)
- 12 personas no secundan la propuesta (35'3%)

No obstante, y desde el plano rigurosamente objetivo que nos arroja el estudio comparativo de los datos académicos oficiales con los propios de la dinámica de clase cotidiana, extraemos una conclusión contundente: la *ratio* de participación en la actividad nos arrojaría un porcentaje todavía mayor al 64'7% reseñado, si consideramos que de las 34 personas matriculadas oficialmente en la asignatura, y en cuanto a presencialidad, una horquilla de 25-30 personas es la que solía acudir regularmente a clase, según constatábamos diariamente al revisar las hojas de recogida de firmas habilitadas para el control de asistencia; faceta esta última también tenida en consideración en la evaluación y calificación final del alumnado. En consecuencia, y en virtud de este análisis, tendríamos que solamente un número aproximado de 8 personas matriculadas en la asignatura y participantes asiduas en las clases decidieron libremente no acogerse a la actividad. Tal circunstancia eleva, finalmente, la estimación "real" y las expectativas de éxito del experimento al 73'3%.

**4.2.1. 22 personas/22 motivaciones/22 razones para la elección de los motivos**

El análisis individual de los trabajos presentados ha deparado unos resultados mucho más positivos, por "inesperados", que los inicialmente previstos en el diseño y propuesta del experimento. Sorprende comprobar la naturalidad y la confianza con la que los/las estudiantes han argumentado sus razones y motivaciones a la hora de seleccionar los motivos e, incluso, de cara a la propia composición de los *selfies*. Además de las justificaciones más puramente intelectuales, ligadas al conocimiento de la materia y a su vocación como futuros/as historiadores/as del Arte, han sido numerosos los ejemplos donde la elección

se ha visto reforzada, además, por una intensa carga subjetiva condicionada por factores personales, recuerdos familiares y experiencias/sensaciones propias asociadas al motivo desde la perspectiva intransferible de cada individuo. Este factor nos resulta especialmente significativo, a la hora de reafirmarnos en el acierto de haber escogido el formato *selfie* para diseñar la filosofía del experimento, habida cuenta de sus valores intrínsecos para la proyección del “yo”, según apuntábamos más atrás.

Por otro lado, también detectamos el peso específico e irreversible ejercido interiormente sobre las personas que están formándose por ese conocimiento gradualmente asimilado, en constante crecimiento e incipientemente especializado que los/las estudiantes comienzan a sentir como propio, haciendo “alarde” de su privilegiada posición de conocedores/as de excepción del patrimonio artístico y monumental y, de manera particular, del existente y abarcante en su ámbito más próximo. No menos fascinante nos ha parecido, asimismo, haber “redescubierto” la importancia de la educación patrimonial como base teórico-práctica de una educación en valores donde el individuo parte de la puesta en valor, la conciencia/consciencia de lo idiosincrásico y la salvaguarda de lo vernáculo, para dirigir sus inquietudes a la estimación de lo universal que informa la visión globalizada de una herencia y un bagaje de todos y para todos.

A modo de síntesis, y aun cuando muchas de las personas participantes de la experiencia se muestran coincidentes en sus apreciaciones, nos ha sido posible extraer, de todas y cada una, una motivación/reflexión/reivindicación particular para sus respectivos *selfies*. A saber:

- » Curiosidad despierta y surgida desde la explicación del temario.
- » Capacidad de la asignatura para enmarcar y conocer el Patrimonio
- » Conocimiento previo de monumentos emblemáticos (Catedral)
- » Descubrimiento de valores relevantes
- » Selección y ampliación de los contenidos aplicada a lo próximo.
- » “Romanticismo” evocador de momentos personales/familiares.
- » Subjetividad emotiva
- » Familiaridad y conocimiento asiduo de la zona/entorno/hito.
- » Reivindicación y puesta en valor de lo más desconocido.
- » Reivindicación raíces vernáculas.
- » Exploración en la pervivencia de lo barroco en el siglo XXI.

- » Puesta en valor de hitos urbanísticos.
- » Elementos significativos, peculiares, singulares o llamativos.
- » Elemento de identificación del “alma barroca” de Andalucía.
- » Elemento de satisfacción de la curiosidad intelectual.
- » Elemento estimulante creación artística propia.
- » Elemento estimulante del conocimiento directo del motivo.
- » Elemento identificador en términos asociativos y/o grupales.
- » Elemento identificador en términos sociológicos y/o religiosos.
- » Elemento de conexión de lo universal con lo particular.
- » Elemento de relación de lo general con lo concreto.
- » Elemento de reflexión entre lo global y lo específico.

#### **4.2.2. Motivos seleccionados**

Por la misma regla de tres, el análisis de los *selfies* presentados, también arroja referencias informativas de innegable interés para los docentes desde la perspectiva didáctico-educativa, por cuanto no sólo definen unas meras preferencias “estéticas”, sino que también delatan otras inquietudes de naturaleza formativa, antropológica y, como no podía ser menos, nuevamente subjetivas y marcadamente personales. Por temáticas representativas, este aspecto es susceptible de sintetizarse del siguiente modo:

- |  |     |
|--|-----|
| » Puerta de las Cadenas de la Catedral de Málaga | (4) |
| » Capilla Mayor de la Catedral de Málaga         | (1) |
| » Capillas callejeras                            | (3) |
| » Iglesia del Carmen                             | (5) |
| » Otras iglesias barrocas                        | (3) |
| » Festividades/Semana Santa                      | (3) |
| » Pretexto para la creación propia               | (1) |
| » Otros motivos                                  | (2) |

Así las cosas, y según se colige de lo anterior, son los bloques temáticos 2 (*La arquitectura española y el mito del templo de Salomón*) y 4 (*Andalucía barroca*).

*Arte y Antropología*) los que marcan la pauta a la hora de “inspirar” la elección de nuestros/as participantes en la actividad.

Qué duda cabe que las referencias iconográficas e iconológicas, de inspiración salomónica -conforme a la tendencia generalizada por el humanismo español del Quinientos-, que la arquitectura renacentista – exterior e interior- de la Catedral de Málaga incorpora en relación a las columnas del Templo de Jerusalén -Jakín y Boaz- y a los querubines guardianes del Arca de la Alianza y al *Sancta Sanctorum* vino a constituir todo un “descubrimiento” para los/las estudiantes de la asignatura, siendo determinante para convertirla en coprotagonista de la experiencia por parte de 5 de tales. Con todo, la reconocida importancia de la basílica como uno de los principales monumentos renacentistas españoles, no ha impedido a la iglesia del Carmen rivalizar e, incluso, equipararse a ella contabilizando otros tantos *selfies* y superando los 3 que lograron reunir de modo conjunto otros templos barrocos de la ciudad. Frente al carisma solemne y “oficial” de la seo malagueña, es evidente que ahora se alza el peso específico de lo popular y lo “castizo”, por cuanto la referida parroquia no sólo se enclava en uno de los entornos poblacionales por excelencia de la Málaga tradicional –los cervantinos *Percheles*- sino que, a efectos de la religiosidad latente en el colectivo local, este templo alberga la imagen de la Virgen del Carmen, todo un referente mariano de la ciudad que le lleva a contar con una proyección sociológica en el imaginario colectivo mayor incluso a la que pueda poseer la propia Patrona. Tal circunstancia se explica merced al calado de dicha advocación en los territorios costeros y, secularmente, en la propia ciudad de Málaga.

En la misma línea argumental, el afán de subrayar la trascendencia de la religiosidad popular como fenomenología inherente al “ser” andaluz, que también lleva implícita la visibilización de la pujanza de los barrios, se hace presente en la predilección mostrada por 3 alumnos/as hacia las capillas callejeras, así como en la de otros tantos/as por otros aspectos relacionados con el papel de las imágenes procesionales, su imbricación en el perfil personal del individuo y las festividades que transforman las calles “reviviendo” así el espíritu barroco. En cambio, otras 2 personas justifican sus *selfies* apelando a un deseo de originalidad respecto a los compañeros/as en el proceso selectivo.

Muy interesantes, en cuanto a propuesta conceptual y creativa respectivamente, nos han resultado los 2 *selfies* de dos alumnas en particular. Una de ellas selecciona un balcón engalanado con una colgadura para plantear una inteligente

reflexión desde el siglo XXI, a propósito del uso “protomediático” de las decoraciones efímeras y su instrumentalización en el discurso de la fiesta barroca. En cambio su compañera “personaliza” y “vampiriza”, en grado máximo -y diríase que fascinante artísticamente hablando-, las posibilidades creativas del *selfie* para componer una suerte de “retrato a lo divino” de ella misma, caracterizada con los atributos del Sumo Sacerdote israelita (tiara y pectoral del Juicio, dicho sea de paso “fabricados” por la propia protagonista) como parte indispensable del *atrezzo* del rol arquetípico asumido, no sin un sutil componente reivindicativo al respecto desde la perspectiva de género.

### 2.4.3. Reflexiones sobre un ejemplo-tipo

Para demostrar la idoneidad académica de la propuesta que describimos y analizamos, consideramos imprescindible aplicarla a un ejemplo-tipo, en connivencia con nuestras propias conclusiones. Cualquiera de los 22 *selfies*, sin distinción, hubiera sido ahora completamente válido para tales propósitos. La imposibilidad de reproducirlos en su totalidad no impide que seleccionemos uno de ellos, con vistas a ofrecer a la comunidad universitaria una de las múltiples maneras en las que un modelo teórico, “construido” ex profeso para estrategias de innovación educativa, puede/debe cristalizar y sistematizarse en la praxis docente cotidiana. En este sentido, nos ha parecido especialmente interesante la actividad-*selfie* presentada en su momento por el entonces alumno de la asignatura *Estudios Culturales sobre el Humanismo y el Barroco español*, hoy Graduado en Historia del Arte, Pablo Ocaña Soler, a quien solicitamos expresamente su autorización a la hora de reproducirla aquí en imagen y contenido y al que agradecemos su generosa disponibilidad.

A nuestro entender, su ejercicio sintetiza de modo individual, y muy acertadamente representativo, los planteamientos pedagógicos y objetivos generales previstos/perseguidos/demandados en el diseño de la actividad desde el punto de vista del docente y que el alumno consigue compendiar en media página de texto. Asimismo, logra equilibrar en su justa medida, el grado de implicación personal y el componente de subjetividad “consustancialmente” inherentes al *selfie*, con la claridad de ideas, atinada construcción del discurso, sentido crítico y rigor expositivo deseables en todo trabajo académico. En otras palabras, el

alumno ha sabido “interiorizar” y hacer “suya” la actividad. Por supuesto que esta estimación la hacemos extensiva a las aportaciones de sus compañeros/as, que hacen realidad aquel aforismo que afirma, nunca mejor dicho en este caso, que “cada persona es un mundo”.

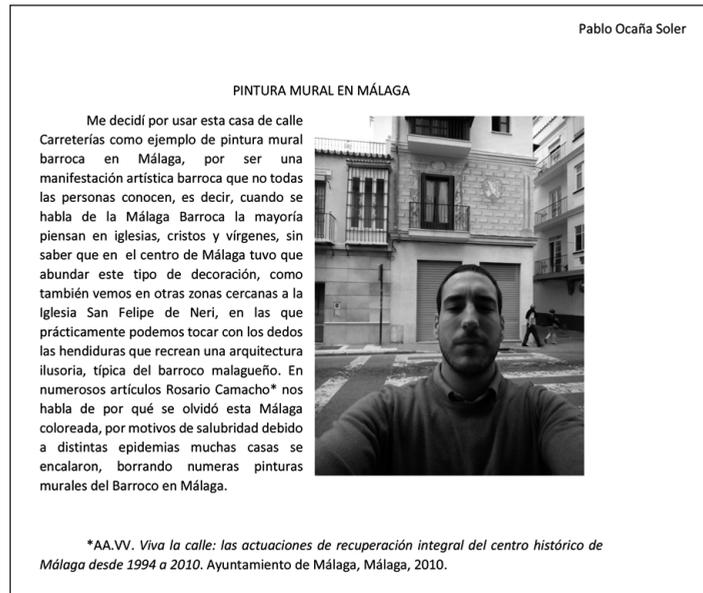


Fig. 15. Trabajo-selfie presentado por Pablo Ocaña Soler.

De la disección analítica del ejemplo-tipo referido se infieren los siguientes puntos para la reflexión:

- » El alumno parte de un conocimiento previo del motivo elegido (pinturas murales en la fachada de un inmueble del XVIII, con un escudo de la Orden del Císter sobre paramento de sillares, columnas y estructuras arquitectónicas fingidas) proporcionado por las explicaciones dadas en clase y las imágenes proyectadas por el profesor en la impartición de la asignatura, dentro del bloque temático 4: *Andalucía barroca. Arte y Antropología*, donde se contempla y analiza, entre otros aspectos, la idea y configuración estética, simbólica, ritual y urbanística de la

ciudad barroca. En este caso, la información/formación continuas adquiridas por el estudiante, merced a su asistencia ininterrumpida a la totalidad de las sesiones presenciales del cuatrimestre, se añade al impacto provocado por la posibilidad de poder incorporar a su bagaje formativo lo aprendido en el aula y aplicarlo de inmediato a la comprensión del contexto que le rodea. Todo ello constituye el refuerzo motivador que cataliza y, a la postre, determina la elección/selección del elemento (pictórico, por más señas) que le acompaña en el *selfie*, al que oportunamente identifica, clasifica, localiza y ubica topográficamente en el viario malagueño:

“Me decidí por usar esta casa de calle Carreterías como ejemplo de pintura mural barroca en Málaga...”

- » El alumno no oculta su impresión por un aspecto singular de la personalidad estética de la ciudad del XVIII, sin dejar tampoco de lado su intención de aportar un componente de originalidad a la elección realizada:

“... por ser una manifestación artística barroca que no todas las personas conocen...”

- » El alumno formula una solícita “declaración de intenciones”, harto justificativa de su empeño en reivindicar/visibilizar lo que considera un elemento insólito y “diferente” frente a otros que, bajo su punto de vista, considera más convencionales/tópicos/repetitivos respecto al contexto genérico y las opiniones del público que permanece ajeno/indiferente al mismo. Acto seguido, se propone difundirlo contribuyendo, en toda regla, a su puesta en valor:

“... cuando se habla de la Málaga Barroca la mayoría piensan en iglesias, cristos y vírgenes, sin saber que en el centro de Málaga tuvo que abundar este tipo de decoración.”

- » El alumno revela un punto de satisfacción y autoafirmación personal que le permite aplicar conocimientos y responder, así, al impulso de la curiosidad intelectual que le ha hecho ser consciente de la plenitud e importancia artística del “descubrimiento”:

“... como también vemos en otras zonas cercanas a la Iglesia San Felipe de Neri, en las que prácticamente podemos tocar con los dedos las hendiduras que recrean una arquitectura ilusoria, típica del barroco malagueño.”

- » El alumno invoca, en apoyo a sus opiniones, el prestigio de la “cita de autoridad” que le brinda, en esta ocasión, la fundamental contribución de la P<sup>fa</sup>. Dra. Rosario Camacho Martínez, Catedrática del Departamento de Historia del Arte (UMA), a la rehabilitación, estudio, catalogación, investigación, interpretación y difusión de las pinturas murales de Málaga:

“En numerosos artículos Rosario Camacho\* nos habla de por qué se olvidó esta Málaga coloreada...”

- » El alumno sabe rentabilizar la oportunidad brindada por el trabajo para demostrar su sentido crítico en el tratamiento del tema, convirtiendo en “herramienta” de conocimiento el bagaje personal construido por él mismo mediante lo leído en los libros, lo aprehendido por otras vías y lo estudiado/aprendido en la asignatura. Y todo ello, valiéndose de la “excusa” de un *selfie*:

“... por motivos de salubridad debido a distintas epidemias muchas casas se encalaron, borrando numeras pinturas murales del Barroco en Málaga.”

- » El alumno domina los rudimentos de la investigación histórica aplicada a un trabajo académico, al incorporar una nota a pie de página a modo de mención específica al tema de las pinturas murales y referencia colateral al asunto puntual elegido para la actividad. Este detalle, en unión de las restantes afirmaciones vertidas en el ejercicio, deja intuir por parte

del alumno un excelente conocimiento de la producción científica, la bibliografía especializada, la problemática específica y las iniciativas capitalizadas en pro de la recuperación de la “Málaga pintada”:

“\*AA.VV. *Viva la calle: las actuaciones de recuperación integral del centro histórico de Málaga desde 1994 a 2010*. Ayuntamiento de Málaga, Málaga, 2010.”

- » El alumno une su imagen a la impronta del motivo seleccionado, con el que testimonia sentirse identificado como historiador del Arte en ciernes y del que ha terminado convirtiéndose, por obra y gracia del *selfie*, en “valedor”, “defensor” y “salvador” ante la comunidad universitaria y la sociedad malagueña en general.

## 2.5. Conclusión

Ninguno de nosotros podría imaginar todo lo que daba de sí un *selfie*. De simple divertimento en honor y gloria de la autoestima, la vanagloria, la vanidad, el narcisismo y/o el egotismo más declarados a herramienta pedagógica para vencer miedos, saltar barreras, superar prejuicios, ampliar conocimientos...abrir la mente, en definitiva. Pero lo mejor de todo, y pese a su “lado oscuro”, es que puede ser también un medio óptimo de conocer/conocernos todos/as, porque quien se conoce a sí mismo acaba conociendo mejor a los demás y conocer a los demás, no lo olvidemos, implica y significa conocer el mundo y a quienes lo habitaron/habítamos.

## 2.6. Bibliografía

ABAD MOLINA, Javier. "Experiencia estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración". Disponible en: [www.oei.es/artistica/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf).

BASILE, Diego y LINNE, Joaquín. "Performances de autopresentación a través de fotografías digitales. El caso de los adolescentes de sectores populares en Facebook". *Cuadernos. Info.*, 35, 2014, pp. 219-228.

CANGA SOSA, Manuel Ángel. "Introducción al fenómeno del Selfie: Valoración y perspectiva de análisis". *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 10, 2015, pp. 383-405.

CASTILLO POMEDA, José María. "La composición en los tiempos del Selfie". *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, pp. 126-140.

COLADONATO, Valerio. "Power, gender, and the selfie. The cases o Hillary Clinton, Barack Obama, Pope Francis". *Comunicazioni sociali*, 3, 2014, pp. 394-405.

DÍEZ ÁLVAREZ, Javier. "Poner en juego el juego y la metáfora como modelos para la creatividad en el aprendizaje artístico". *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*, 2002, pp. 289-293.

ELÍAS, Carlos. *El Selfie de Galileo*. Barcelona: Península, 2015.

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coord.). *Escultura barroca española. Nuevas lecturas desde los Siglos de Oro a la Sociedad del Conocimiento*. Antequera: ExLibric, 2015 (en prensa).

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coord.). *Interactividad y Redes Sociales*. Madrid: Visión Libros, 2014.

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael y RODRÍGUEZ TERCEÑO, José (coords.). *Nuevas culturas y sus nuevas lecturas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. (McGraw Hill Educación), 2015.

FERREDAY, Debra. "The Feminine Art of Failure: queering feminist spectatoship". *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, 1, 2014, pp. 141-152.

FUNDACIÓN TELÉFONICA. "Autofotos: Subjetividades y medios sociales". *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Fundación Telefónica, 2012, pp. 254-171.

GROLL, Mathias. "Es ist ein Selfie! = It's a Selfie!". *European photography: art magazine*, 95, 2014, pp. 58-64.

GROSSMAN, Joshua. "Vampire Selfie: A Curious Case of an Absent Reflection". *The Physics Teacher*, 8, 2014, p. 458.

LEIBRANDT, Isabella. "Narrarse uno mismo, auto-tematización y la cultura de la confesión". *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 2015, pp. 141-154.

LORENTE, María. "El selfie perfecto: todos los gadgets para conseguir la mejor "autofoto". *Personal computer & internet*, 149, 2015, pp. 126-129.

MARTÍN PRADA, Juan. "La creatividad de la multitud conectada y el sentido del arte en el contexto de la Web 2.0". *Estudios visuales*, 5, 2008, pp. 66-79.

MARWICK, Alice E. "Instafame: Luxury selfies in the attention economy". *Public culture*, Vol. 27, nº 1, 2015, pp. 137-160.

MINCHINELA, Raúl. "Selfie": un autorretrato. *Leer*, 249, 2014, pp. 26-27.

ORERO, Tacho. "Del selfie al anonimato: que veremos en las redes sociales en 2015". *Impark: Información de publicidad y marketing*, 813, 2015, pp. 80.

PARAÍSO, Ramón. "Selfies educativos". Disponible en: <http://fadultos.blogspot.com.es/2014/10/selfies-educativos.html>

PLUCINSKA, Joanna. "Next reporting tools". *Columbia Journalism Review*, Vol. 53, 1, 2014, pp. 11-12.

PUEBLA, Javier. "Yo fui quien inventó el selfie". *Cambio* 16, 2211, 2011, p. 62.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. "La docencia e investigación de la Escultura Barroca ante las posibilidades del Personal Learning Environment". *Construyendo la nueva enseñanza superior*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. (McGraw Hill Educación), 2014, pp. 573-583.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: Ex-Libric, 2015.

STALLABRASS, Julián. "On Selfies". *London Review of Books*, 11, 2014, p. 20.

### 3. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DEL ARTE: LA ALIANZA ENTRE LA COOPERATIVA IMPULSE Y LAS ASOCIACIONES CULTURALES COMO HERRAMIENTA PARA LA CREACIÓN DE AUTOEMPLEO

---

Guadalupe Romero Sánchez



# **3. La profesionalización de la historia del arte: la alianza entre la cooperativa impulse y las asociaciones culturales como herramienta para la creación de autoempleo**

## **3.1. Introducción**

Desde hace algunos años algunos egresados de la Licenciatura de Historia del Arte de la Universidad de Granada venimos luchando para que se fomente la mayor profesionalización de nuestra disciplina, acercándola a la sociedad y haciendo más comprensibles las diferentes salidas profesionales a las que, por formación de grado y posgrado, podemos tener acceso y en la que sufrimos constante intrusismo laboral. Debido a esa situación de indefensión algunos de nosotros nos organizamos para constituir la primera Sección Propia de Historia del Arte de España, estando bajo el amparo del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Granada, Almería y Jaén, haciéndose oficial su aprobación el 26 de febrero de 2005.

Ahora, que se cumple una década de nuestra andadura, las actuales circunstancias motivadas por el escaso apoyo político y económico que se brinda a la institución colegial y la falta de protección a los colectivos profesionales, hace necesaria una reconversión que nos haga adaptarnos más fácilmente a las

necesidades que, agudizadas por la crisis, tiene y manifiesta la profesión de la historia del arte. Es por ello que, decidimos iniciar una nueva etapa como asociación cultural de historiadores e historiadoras del arte, entidad que nos permitirá una mayor flexibilización de unas actuaciones y una reacción más rápida y eficaz a las demandas de nuestros asociados.

Nuestro equipo está formado por personas<sup>109</sup> que trabajan en diferentes sectores vinculados con las actividades laborales que se pueden desarrollar desde el ámbito histórico-artístico: museología y museografía, investigación, docencia, gestión e interpretación del patrimonio, tasación de obras de arte, comisariado de exposiciones, didáctica, ... por lo que, conocemos de primera mano las dificultades que tienen cada uno de estos sectores en el desarrollo de su actividad cotidiana pudiendo dar respuestas y presentar elementos de mejora y debate para, en colaboración con nuestros futuros asociados, decidir qué actuaciones llevar a cabo y la prioridad de cada una de ellas.

### 3.2. Antecedentes

No obstante, nuestra andadura anterior como Sección Propia de Historia de Arte nos ha hecho tener un rodaje que es muy beneficioso para nuestro proyecto inmediato. Son muchas las actividades y actuaciones que hemos llevado a cabo en esta década para la defensa de nuestro colectivo, algunas con resultados destacables y enriquecedores. Estas acciones pueden resumirse en los siguientes puntos<sup>110</sup>:

---

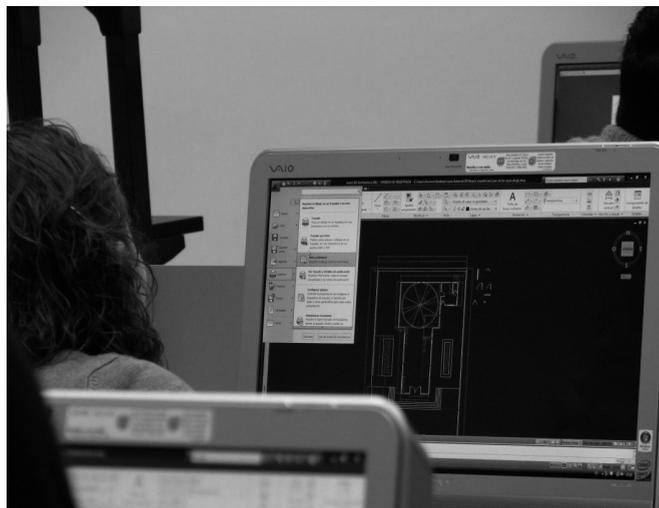
109 La directiva de la Asociación que está en vías de constitución la componen: Ángela González Quesada, Araceli López Fernández, Irene Santiago Pérez, José Javier Gómez Jiménez, Ana Carlota Valle Soriano y Guadalupe Romero Sánchez.

110 Para una lectura más detallada de nuestras actividades desde 2005 hasta 2014 ver: ROMERO SÁNCHEZ, Guadalupe; GÓMEZ JIMÉNEZ, José Javier; GONZÁLEZ QUESADA, Ángela; LÓPEZ FERNÁNDEZ, Araceli; PÉREZ CÓRDOBA, Gloria; SANTIAGO PÉREZ, Irene; y VALLE SORIANO, Ana Carlota. "La Sección Propia de Historia del Arte (SEPHA): Acción social y educativa". En: AA.VV. *Patrimonio y Educación*. Granada: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015. (En prensa).

## 1. Formación

En este campo es reseñable el acuerdo de colaboración que mantuvimos, entre otros, con el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (IAPH) que se vio reflejado en la impartición de diferentes cursos que tenían un carácter eminentemente práctico y que venían a suplir carencias detectadas en la formación de la licenciatura. Todos, sin excepción, fueron un éxito de inscripciones y solicitudes y las evaluaciones posteriores del alumnado resultaron muy positivas lo que permitió la reedición de algunos de ellos.

- » “Historia del Arte. Investigación histórico-artística aplicada a proyectos de intervención en el patrimonio inmueble”. Director: Dr. José Castillo Ruiz. Segunda Edición en el año 2009.
- » “Historia del Arte. Exposiciones temporales: gestión y diseño”. Director: Dr. Rafael López Guzmán. Para la segunda edición se contó con la participación del Máster de Gestión Cultural organizado por las Universidades de Granada y de Sevilla.
- » “Autocad 2D: aplicación al patrimonio histórico”. Organizado por la SEPHA. 2 ediciones.
- » “Peritaje y Tasación de Obras de Arte”. Director: Javier Gómez Jiménez. 2 ediciones (Fig. 1).



**Fig. 1.** Curso de Autocad impartido por la SEPHA

## 2. Jornadas Reivindicativas

Desde la SEPHA siempre mantuvimos una actitud muy crítica hacia el intrusismo laboral que sufrimos por parte de muchos sectores profesionales en el ejercicio de nuestra profesión. Los Historiadores del Arte, por las propias competencias derivadas de la Titulación y sin contar las propias de los Cursos de Expertos o Másteres de Especialización que muchos de nuestros colegiados poseían, estaban capacitados para el desarrollo profesional de actividades relacionadas con el campo histórico-artístico, algunas de las cuales hemos mencionado con anterioridad.

La actividad reivindicativa desarrollada que mayor repercusión mediática tuvo fue, sin duda, la que se realizó coincidiendo con el *Día de los Monumentos y Sitios* que se celebró el 18 de abril de 2013. Ese día los miembros de la SEPHA y otros historiadores del arte, que sin ser colegiados se quisieron sumar, trasladaron a la ciudadanía y a la Consejería de Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía su complicada situación profesional que se resumió en dos puntos de un manifiesto al que se dio lectura pública frente a la Real Chancillería de Granada <sup>111</sup> (Fig. 2)

---

111 En defensa de la profesión del historiador/a del arte en la difusión del Patrimonio Histórico de Andalucía y al derecho de acceso y disfrute patrimonial se desarrolló esta jornada reivindicativa que tuvo como puntos importantes los siguientes:

“1.- Los historiadores/as del arte, ante las afecciones de intrusismo y acoso profesional que sufrimos, **reclamamos la capacidad y competencia para difundir a la sociedad los contenidos y valores de los bienes del Patrimonio Histórico que son propios de nuestra disciplina, es decir, el Patrimonio Histórico-Artístico.** Atribución legitimada de acuerdo a los perfiles y competencias profesionales del título de Grado de Historia del Arte. En virtud a ello, exigimos una regulación precisa e inequívoca de la práctica científica y profesional de los historiadores/as del arte en todos aquellos ámbitos y acciones tutelares sobre el Patrimonio Histórico que le competen y son de su interés, y entre ellas: la difusión.

2.- El acceso y disfrute del Patrimonio Histórico andaluz es un derecho fundamental garantizado por el Estatuto de Autonomía. En este aspecto existen bienes culturales que se encuentran cerrados o muy limitados en cuanto al acceso de la ciudadanía. Situación, al margen de incumplir, en el caso de los declarados BIC, la obligación de visita pública y gratuita, provoca que se tenga infrutilizado y desaprovechado un capital cultural, social y económico de primerísimo nivel. **Los historiadores/as del arte, quienes podemos prestar un servicio de gran relevancia social posibilitando el acceso, la valoración, el aprecio y la fruición de los bienes culturales,** reclamamos que se impulse la accesibilidad y la puesta en valor del Patrimonio Histórico en cumplimiento de ese derecho, y en general, se apoye a los propietarios y profesionales dispuestos a poner recursos y productos culturales ante la sociedad”.



Fig. 2. Jornada reivindicativa. Puntos explicativos, lectura de manifiesto e inicio de la marcha en el Día de los Monumentos y Sitios.

### 3. Acciones para la normalización profesional en el campo del Patrimonio Histórico<sup>112</sup>

Uno de los aspectos en los que hemos sido más perseverantes ha sido en la vinculación del historiador e historiadora del arte con la protección, conservación y difusión del Patrimonio Histórico, materia básica en la actividad profesional de nuestro colectivo. La SEPHA canalizó una serie de reclamaciones ante la administración cultural andaluza con un objetivo doble: primero, conseguir unos mejores índices de tutela sobre los bienes culturales y segundo, posicionar y normalizar profesionalmente al historiador

112 CASTILLO RUIZ, José y GÓMEZ JIMÉNEZ, José Javier. "Propuesta para una reglamentación legal de la actividad profesional de la historia del arte en el campo de la protección del patrimonio histórico". *E-rph. Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 5, 2009, pp. 1-15.

del arte como agente con responsabilidad en las tareas tutelares hacia el patrimonio.

En este sentido, cabe mencionar la presentación y negociación de un documento titulado *Metodología de elaboración de informe histórico-artístico para actividades de intervención en el Patrimonio Histórico Inmueble*. Se trata de un protocolo marco de informe que busca, entre otros aspectos, concretar científicamente los objetivos y contenidos de análisis y dictamen que una investigación histórica-artística debe suministrar ante la confección de un proyecto de restauración, conservación o rehabilitación en bienes culturales arquitectónicos.

Otra actuación emprendida por la SEPHA ha sido la redacción y remisión a la Consejería de Cultura andaluza de alegaciones al documento de desarrollo de la Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía de 2007. Estas alegaciones, las primeras realizadas por un colectivo profesional de historiadores del arte, buscaban mejorar los instrumentos y acciones tutelares previstos en relación al patrimonio histórico-artístico a lo que se suma, la inclusión de un articulado propio que otorgue formalidad administrativa y legal al historiador del arte en sus cometidos profesionales (aspiración análoga a lo conseguido por otras agentes profesionales)<sup>113</sup>.

Un último punto de interés para la SEPHA fue el análisis en lo tocante a la difusión del Patrimonio Histórico. Se creó de manera especial una comisión que trabajó en cuestiones relativas a esta temática y en especial, a la problemática devenida entre los historiadores del arte y los guías turísticos y que se ha resultado en parte con la entrada en vigor del Decreto 8/2015 de 20 de enero regulador de Guías de Turismo de Andalucía.

---

113 ROMERO SÁNCHEZ, Guadalupe; GÓMEZ JIMÉNEZ, José Javier; GONZÁLEZ QUESADA, Ángela; LÓPEZ FERNÁNDEZ, Araceli; PÉREZ CÓRDOBA, Gloria; SANTIAGO PÉREZ, Irene; y VALLE SORIANO, Ana Carlota. "La Sección Propia de Historia del Arte (SEPHA): Acción social y educativa". En: AA.VV. *Patrimonio y Educación*. Granada: Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2015. (En prensa)

### 3.3. Una nueva etapa: relación con impulse, profesionales de la cultura. Soc. Coop. And.

Hace ahora un año se creó en Granada la primera Sociedad Cooperativa de Impulso Empresarial *InPulse, Profesionales de la Cultura*. Dicha cooperativa tiene como objetivo principal servir de soporte para el emprendimiento al profesional de la cultura en cualquiera de sus ámbitos. Ya sea dentro de la producción, organización o gestión, la entidad proporciona al socio la posibilidad de facturar su trabajo sin necesidad de darse de alta como autónomo ni de ser contratado por terceros, favoreciendo el acceso al mercado regularizado y, por extensión, a los derechos sociales que ello conlleva (prestaciones por desempleo, sanidad, pensiones, educación etc.)<sup>114</sup>.

La existencia de este nuevo modelo de cooperativa, su filosofía y su labor como gestor y defensor del profesional cultural y la dignificación que realizan del trabajo de sus socios hace que sea un modelo afín a nuestros intereses y objetivos. Por ello, emprendimos un acuerdo de colaboración que se verá reflejado en el proyecto que ahora iniciamos denominado “Conoce tu Patrimonio”, en cual sin la cobertura global de esta Cooperativa sería inviable.

### 3.4. Proyecto *conoce tu patrimonio*. (Fig. 3)



Fig. 3. Logotipo del proyecto.

#### OBJETIVOS:

- » Acercar y poner en consonancia la labor de los historiadores e historiadoras del arte con la iniciativa de fomento y difusión del Patrimonio incluida en el Plan Nacional de Patrimonio y Educación.
- » Fomentar el uso de las ventajas que aporta *Inpulse, Profesionales de la Cultura* para el acceso al mercado laboral.
- » Apoyar y dar cobertura a las iniciativas de nuestros/as asociados/as que vayan encaminadas a la obtención de un trabajo cualificado.
- » Velar porque las retribuciones de los asociados-cooperativistas sean acordes al convenio colectivo y éstos estén en situación regularizada en el Régimen General de la Seguridad Social.
- » Garantizar un trabajo de calidad por parte de los/as historiadores/as del arte creando mecanismos de formación y evaluación acordes que se desarrollarán en la sede de *Inpulse, Profesionales de la Cultura*.
- » Acercar la labor del Historiador/a del Arte a la sociedad.
- » Fomentar el conocimiento del Patrimonio granadino a los habitantes de la ciudad sentando las bases para reforzar el sentimiento de pertenencia y de identidad hacia los mismos.
- » Ofrecer rutas de calidad realizadas por profesionales del ámbito histórico-artístico, adaptando el discurso en función del público.
- » Dar cabida en la iniciativa a diferentes colectivos de ciudadanos, incluyendo aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.

### 3.5. Descripción del proyecto

A raíz de la publicación del *Plan Nacional de Patrimonio y Educación*<sup>115</sup>, donde se pone de relieve la presencia cada vez más creciente del patrimonio en todos los sectores sociales así como el fomento de la difusión de sus valores de manera progresiva a la ciudadanía (previendo para ello entre otras medidas

---

115 Plan aprobado en 2013 de naturaleza transversal, resultado de una profunda revisión de los anteriores Planes Nacionales de Patrimonio Cultural. Instituto del Patrimonio Cultural de España. <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>. Consultado el 22 de mayo de 2015.

un peso cada vez más importante en el currículum en todas las etapas educativas, desde Infantil hasta la Universidad), hemos visto oportuno desarrollar este proyecto para que, en consonancia con esta iniciativa nacional, podamos acercar nuestro patrimonio a la sociedad a la que pertenecemos de una manera rigurosa y profesional.

Para ello, hemos realizado un estudio exhaustivo de las rutas que algunas empresas públicas y privadas están desarrollando en la ciudad y que se promueven para los granadinos. En ese sentido y sin entrar en competencia con éstas, algunos historiadores del arte nos han propuesto una serie de rutas especializadas y adaptadas, que hagan que la sociedad que convive con el patrimonio lo comprenda, valore y asuma como suyo. Muchas de estas rutas están adaptadas tanto al público infantil como al adulto, siendo garante de una transmisión adecuada de conocimientos y su necesaria aplicación didáctica para su comprensión y asimilación. Es cierto, que por razones de carácter físico o de madurez intelectual algunas de ellas no pueden realizarlas ciudadanos de determinadas franjas de edades, por lo que, en principio algunas rutas se tendrán que adaptar en su itinerario patrimonial y otras se tendrán que descartar desde el principio. No obstante, el catálogo que estamos en vías de presentar intenta integrar todas o la mayoría de facetas patrimoniales, contando en su caso específico con arqueólogos u otros profesionales para rutas que tengan un carácter diferente al histórico-artístico.

De esta manera, los asociados y cooperativistas historiadores/as del arte comenzamos a tener un papel más activo dentro de la sociedad propiciando una mejor comprensión por parte de la ciudadanía a nuestra actividad profesional, al menos en lo que a difusión e interpretación del patrimonio se refiere, cumpliendo así con uno de nuestros más importantes objetivos iniciales.

Esta iniciativa enlaza con otra actividad de formación especializada y de control de la calidad de nuestros colegiados, como avanzamos anteriormente. Así, a los historiadores del arte noveles se les dará un curso de formación específica que les aportará todas las herramientas necesarias para el desempeño de esta actividad, que contempla, un periodo de prácticas con profesionales experimentados durante el desarrollo de las rutas. De esta manera una vez acabado el curso tendrán un periodo de adaptación para comprender los recursos didácticos en el trabajo con grupos y las diferentes maneras de aplicar el conocimiento en función de la edad. Para ello contaremos con profesionales del Departamento de

Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, así como con la presencia de docentes especialistas en Educación Patrimonial.

En cuanto a la evaluación y control de calidad, la Asociación (que ya está organizada pero en vías de aprobación) tiene previsto elaborar unas plantillas de valoración a cumplimentar por los ciudadanos que hayan realizado una ruta con nosotros. De esta manera conoceremos su opinión sobre el itinerario en sí, además de sobre el asociado novel que les acompañara durante el recorrido, así como sus propuestas de mejora para el futuro. Estas evaluaciones se realizarán sobre papel sellado que evite su falsificación.

En resumen, esta actividad dentro de la Asociación y con el marco legal que proporciona *Inpulse, profesionales de la cultura* permite que la iniciativa, que ahora comienza a andar, tenga un carácter social y no meramente laboral. De hecho, aunque los historiadores del arte e historiadoras del arte estarán dados de alta en el Régimen de la Seguridad Social y cobrarán en función del convenio colectivo, los precios de los itinerarios serán lo más económico posible, permitiendo que cualquier ciudadano pueda acercarse a su patrimonio sin que le suponga un esfuerzo extra. Entendemos que garantizar itinerarios histórico-artísticos de calidad a nuestros conciudadanos a precios económicos es la base para el acercamiento hacia el patrimonio por parte de sus *vecinos*, de esta manera ponemos nuestro grano de arena para la comprensión de nuestra profesión y de la importancia de la salvaguarda de nuestro patrimonio para las generaciones venideras, sin menospreciar otro elemento no menos importante como es el facilitar el acceso al mercado laboral regularizado de muchos de nuestros asociados que se encuentran, como tantos otros colectivos, en una situación personal muy difícil.

Finalmente, la Asociación pondrá en catálogo la realización de una serie de cursos de iniciación a la Historia del Arte y el patrimonio de Granada para los ciudadanos que se interesen por conocer más en profundidad los elementos culturales que nos rodean y sus valores.

### 3.6. Itinerarios patrimoniales<sup>116</sup>

- » La Catedral y la Capilla Real: majestuosidad y símbolo del proyecto católico.
- » La Cartuja de Granada: la belleza del silencio.
- » Las fuentes históricas: cultura del agua en Granada.
- » La Vega de Granada: un patrimonio por descubrir.
- » El Paseo de los Tristes y la Acera del Darro: espacios de vida.
- » Museos en el Palacio de Carlos V: encuentro entre dos culturas.
- » Imaginería: devoción y arte en las iglesias de la ciudad.
- » Descubriendo el Albaicín: de Mezquitas a Iglesias.

### 3.7. Colectivos a los que nos dirigimos

Colegios Profesionales; Universidades, Colegios, Institutos y otros centros educativos; Asociaciones de Vecinos; Unidades de Día; Residencias de la Tercera Edad; Presos con Tercer Grado Penitenciario; Asociaciones de Mujeres, de Madres y Padres, de Amigos de Museos, Culturales, discapacitados y otras asociaciones o colectivos afines, entre otros.

### 3.8. Consideración final

El desarrollo de este proyecto permitirá el lanzamiento de una nueva plataforma de impulso para el acceso al mercado laboral regularizado por parte de muchos historiadores e historiadoras del arte, además de poner al servicio de nuestro colectivo un nuevo modelo de cooperativa que facilita la gestión de los

---

116 Estos itinerarios son los que a priori se realizarán en la ciudad de Granada. Debemos entender que estas rutas son las que se desarrollarán en nuestra ciudad, no obstante, pretendemos que cualquier colectivo afín que integren a historiadores del arte de otras ciudades o pueblos que quieran sumarse a la iniciativa puedan hacerlo sin ningún inconveniente, firmando para ello acuerdos de colaboración para el uso del logotipo e imagen corporativa creado para este fin y siempre y cuando funcionen los mecanismos de control de calidad. En este sentido ya se han hecho avances al respecto, así, en el caso de Jaén ya se ha aprobado una ruta que trata sobre los *Pueblos de Colonización*.

*VARIOS AUTORES*

trámites así como una mayor simplificación de las gestiones y mejoras económicas que irán en beneficio de los asociados que solo tendrán que preocuparse por la calidad de su trabajo.

## 4. DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO: UNA SALIDA PROFESIONAL PARA LOS HISTORIADORES DEL ARTE

---

María de la Encarnación Cambil Hernández



## 4. Didáctica del patrimonio: una salida profesional para los historiadores del arte

### 4.1. Introducción

En la actualidad en la formación inicial de los profesionales de los diferentes niveles educativos de nuestro país, reciben una formación didáctica únicamente los estudiantes de los diferentes grados de maestro y del grado de pedagogía, sin embargo en otras disciplinas como historia, geografía, historia del arte, antropología, bellas artes, etc., la formación es de carácter fundamentalmente disciplinar del campo específico de su especialidad.

Centrándonos en los historiadores del arte, su horizonte profesional se ha ampliado con nuevas posibilidades relacionadas con la didáctica del Patrimonio Cultural, fundamentalmente en el ámbito de la educación no formal debido a que el concepto de patrimonio ha ido evolucionando desde planteamientos particulares centrados en la propiedad privada y en el disfrute individual, hacia otros más recientes en los que se valora la faceta histórica y artística de los bienes que lo integran como ejemplos modélicos de la cultura y símbolo de identidad, pero además, se considera y valora por encima de estos aspectos, su valor cultural.

Así del Patrimonio Histórico Artístico se ha pasado al nuevo concepto de Patrimonio Cultural, definido por la Unesco en la Convención para el Patrimonio Cultural de México en el año 1982. “El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende la obra de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan

la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y documentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas”.

## 4.2. El patrimonio cultural y su didáctica

Patrimonio cultural y didáctica son dos conceptos complejos pero complementarios. Tradicionalmente el patrimonio se ha considerado como el resto material de un pasado, el anclaje de la memoria, “aquello que aún lo visible de un mundo que ha devenido en invisible”<sup>117</sup>. La tendencia actual no es hablar de patrimonio histórico artístico sino de patrimonio cultural, concepto en el que se incluye tanto el patrimonio material, como inmaterial junto con el patrimonio natural. Este término engloba un nuevo espacio cuyo valor fundamental es el cultural a partir del cual se puede valorar y conocer nuestra identidad como colectivo.

Este hecho ha tenido como consecuencia que se reconozca su valor educativo y que se considere necesaria la educación patrimonial tanto en la educación formal como no formal e informal ya que únicamente se valora lo que se conoce.

Nos enfrentamos con una construcción social nueva y modificable en función de los intereses o las urgencias, que ha sido utilizado tradicionalmente como recurso didáctico y que en la actualidad conforma una disciplina multidisciplinar desde la que se puede enseñar y aprender geografía, historia, arte, economía, etc., circunstancia que le otorgan un gran valor educativo. Por su carácter multidisciplinar, así como, por la diversidad de sus contenidos su estudio puede abordarse desde diferentes áreas de conocimiento: economía, política, sociología, antropología, arqueología, ciencias sociales, etc.

Ahora bien que es más importante la didáctica del patrimonio o la educación patrimonial. Una cosa lleva a la otra, la didáctica es la ciencia que investiga y experimenta nuevas formas de enseñanza. Etimológicamente deriva de la palabra griega *didastekéne* formada por los vocablos *didás* -enseñar- y *tékene* -arte-. Es una ciencia que contribuye y facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje aportando estrategias educativas. Podemos decir que es el arte de transmitir conociemien-

---

117 MUÑOZ, Marie Claude. “Conclusión et recommandations”. AA.VV. *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d’intégration sociales*. Actes du séminaire. Bruxelles: Editions du Conseil de l’Europe, 1998, pp. 119-124.

tos de la forma más adecuada. Debemos distinguir entre una didáctica general que trata de la enseñanza bajo cualquier aspecto, da normas, principios, estudia fenómenos y leyes, etc. y la didáctica especial dedicada a estudiar las cuestiones que plantea cada una de las disciplinas consideradas como asignaturas.

La formación didáctica del profesorado se refiere no solo a la preparación que debe tener para ejercer la docencia, sino también a su formación continua, esencial para su propio reciclaje, cuyo objetivo fundamental debe ser mejorar su actuación docente, con independencia del ámbito educativo en el que la ejerza. Completar la formación disciplinar con una formación didáctica es una fortaleza que contribuye a la a mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr en el ejercicio de su profesión saber como enseñar de forma adecuada a los alumnos/as y favorecer que aprendan más y mejor, es decir, se debe aprender a enseñar y enseñar a aprender, teniendo en cuenta que la función del docente no consiste únicamente en transmitir de forma resumida los contenidos que ha aprendido en la universidad, sino que también conlleva una actividad tutora e investigadora, acciones a las que hay que unir la propia actividad docente que lleva implícita la planificación, organización y programación, tanto de actividades, como de estrategias educativas, coordinación de asignatura, elaboración de objetivos de cada tema, diseño de documentación, recursos, búsqueda de bibliografía, etc. Sin olvidar que debe organizar y planificar sus propias actividades de perfeccionamiento y autoformación<sup>118</sup>.

Actualmente se está conformando una nueva cultura del aprendizaje: aprender la profesión de profesor. En este sentido y tras la formulación de competencias básicas para orientar la enseñanza obligatoria, se están imponiendo nuevos aprendizajes que requieren nuevas formas de enseñar, para lo que es necesario reflexionar sobre los instrumentos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con independencia del ámbito educativo en el que se ejerza la docencia. Ser docente exige tener un aprendizaje reflexivo para lograr buenos resultados, como sucede en el aprendizaje de cualquier profesión<sup>119</sup>.

118 LÓPEZ FACAL Ramón. “Didáctica para el profesorado en formación” ¿Porque hay que aprender ciencias sociales? Íber *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 65, 2010, p. 77.

119 LÓPEZ FACAL Ramón. “Didáctica para el profesorado en formación ¿Porque hay que aprender ciencias sociales? Íber *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 65, 2010, p. 79.

La didáctica del patrimonio cultural es por tanto un concepto amplio y complejo y los futuros docentes ya sean historiadores, historiadores del arte, geógrafos, antropólogos ..., que desempeñen su labor profesional en la docencia de esta disciplina, tanto en el ámbito formal, como no formal, no deben conformarse con su formación disciplinar, sino que deben dar un paso más y completarla con conocimientos de didáctica, ya que como hemos señalado serán una gran fortaleza a la hora de desarrollar su labor docente.

En el caso concreto de la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural, la formación didáctica es esencial por las dificultades que presenta la docencia de esta materia debido fundamentalmente a la amplitud de su concepto actual en el que se incluyen como integrantes del patrimonio, además de los elementos del patrimonio histórico artístico, objetos de diferente origen y naturaleza. Dicha amplitud entraña dificultades a la hora de su tratamiento didáctico, pues los bienes que conforman el patrimonio cultural están en constante renovación por los mitos e iconos contemporáneos, circunstancia que hacen que existan problemas específicos para el estudio de cada sector concreto.

Su didáctica requiere de una metodología en la que estén presentes recursos y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo de una forma lúdica y participativa. A través de su didáctica, los futuros profesionales de la docencia pueden formarse en aspectos fundamentales como: el respeto a las diferentes culturas, la conciencia de ser ciudadano, la necesidad de vivir en democracia y hacer resaltar los valores históricos, artísticos y éticos que favorecen el respeto entre las diferentes culturas y eliminan la desigualdad y la exclusión<sup>120</sup>.

Al valor cultural del patrimonio se le ha añadido en el actualidad su gran valor educativo que se ha visto reforzado con el Plan de Educación y Patrimonio aprobado en 2013 que está llevando a cabo el Instituto de Patrimonio Cultural de España, dependiente del Ministerio de Cultura Educación y Patrimonio constituyen un binomio emergente en el sector de las políticas culturales que entiende que: "sólo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora, es por lo que las administracio-

---

120 GONZÁLEZ, Neus. *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma, 2006.

nes públicas e instituciones garantes de la salvaguarda del Patrimonio Cultural llevan a cabo nutridos programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales. Estas actividades, junto a la inclusión en los currículos de los diferentes niveles educativos de contenidos relacionados con el Patrimonio, muestran el interés existente, tanto en el colectivo de gestores culturales como en el de educadores, en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la educación patrimonial<sup>121</sup>.

La didáctica por tanto es una poderosa herramienta de difusión y divulgación pero debe ir más allá, es decir, hay que tender hacia una educación patrimonial pues a través de ella se logrará cambiar la actitud del alumnado respecto a la conservación y disfrute del patrimonio gestando a la vez identidad y conciencia histórica y se ha convertido en un nuevo yacimiento de empleo, no solo para los Historiadores del Arte, sino también para los Antropólogos, Geógrafos, Economistas, Gestores Culturales, Biólogos, etc.

### 4.3. Dificultades de la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural

Es un hecho aceptado por todos, el valor educativo del patrimonio cultural pero su enseñanza aprendizaje presenta dificultades de carácter epistemológico, ideológico y metodológico<sup>122</sup>. Las de orden epistemológico están en relación con la dificultad que lleva implícita su propio concepto al haber muchos tipos de patrimonio y ser variados y diferentes los objetivos que se quieren conseguir y por tanto, la metodología a emplear. Igualmente y también derivado de su propio concepto, se observa que existe una visión restrictiva de concepto de patrimonio, tanto en el alumnado, como en el profesorado, al ser habitual relacionar esta materia con elementos pertenecientes solamente al patrimonio histórico-

121 PLAN NACIONAL EDUCACIÓN Y PATRIMONIO. Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura.

En: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion/desarrollo.html> (fecha de consulta 15-6-2015).

122 ESTEPA, Jesús. "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". Íber: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 2001, p. 93-105.

artístico, valorándose de manera desigual el resto de los elementos que integran el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial. Situación que convierte su interpretación en algo sesgado y carente de una visión integral. El patrimonio cultural, según la definición dada por la Unesco en la Conferencia Mundial sobre Patrimonio Cultural, celebrada en México el año 1982, comprende: “las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas.” A su vez, el patrimonio cultural se divide en material e inmaterial; realidad según la cual puede considerarse el patrimonio como el conjunto de manifestaciones u objetos nacidos de la producción humana que una sociedad ha recibido como herencia histórica integrada por los elementos significativos de su identidad como pueblo.

Tales manifestaciones u objetos constituyen testimonios importantes del progreso de la civilización y ejercen una función modélica o referencial para toda la sociedad. El valor que se les atribuye va más allá de su antigüedad o su estética, puesto que se consideran bienes culturales los que son de carácter histórico y artístico pero, también, los de tipo archivístico, documental, bibliográfico, etnográfico, material, inmaterial, los sitios naturales, jardines, parques que tengan valor artístico, histórico o antropológico, así como, las aportaciones y creaciones del momento presente.

Según la Unesco, el patrimonio es la fuente de la propia identidad y el sello distintivo de cada nación, compuesto por los bienes que nuestros antepasados han valorado y conservado con el tiempo. Conocer el patrimonio ayuda a tomar conciencia las propias raíces y a conocer y apreciar nuestra cultura, favoreciendo con ello su conservación, a la vez que permite comprender la riqueza de otros pueblos y culturas. Tal concepto se ha ido aceptando y comprendiendo entre especialistas, didactas y profesores de manera que la visión restrictiva del patrimonio está dejando de ser un obstáculo, para pasar a tener un tratamiento integral en el aula. A esto se une la dificultad de la propia amplitud de su concepto, que incluye una gran variedad de objetos que son considerados parte del patrimonio cultural. Por tanto ha aumentado su diversidad, hecho que dificulta su conocimiento integral por el profesor y su tratamiento didáctico.

Las dificultades de carácter ideológico tienen que ver con la posible manipulación que puede tener lugar a la hora de atribuir el valor patrimonial; acción que suele utilizarse para legitimar simbólicamente ciertos discursos identitarios. Estas circunstancias no favorecen en absoluto que el alumnado adquiera una actitud crítica y reflexiva, pues la definición de patrimonio, sus criterios de selección y tipología, debe realizarse desde una reflexión antropológica, sociológica y política ya que, para que un elemento pueda ser considerado como patrimonial, debe ser legitimado socialmente. Tales manipulaciones ideológicas, son las que pueden convertirse en un obstáculo para la Didáctica del Patrimonio si no se desvelan a través de actividades de enseñanza-aprendizaje que estimulen en el alumnado una actitud crítica y reflexiva<sup>123</sup>.

Por último las de carácter metodológico se encuentran en la necesidad de la observación directa del patrimonio, circunstancia que conlleva la organización de salidas fuera del aula, necesarias para analizar e interpretar el significado de diferentes elementos patrimoniales, aunque desde una perspectiva didáctica no plantea duda alguna, ya que las salidas son un recurso que puede contribuir a romper con la rutina y monotonía escolar. A lo que se unen otras dificultades como la pervivencia de la consideración elitista del patrimonio como algo limitado a intelectuales, eruditos e investigadores que se dedican a su estudio, conservación, protección y valoración. Esta circunstancia, hasta hace poco más de una década, ha provocado que la mayor parte de la sociedad se haya visto excluida de poder tener una participación directa en el patrimonio. Junto a ello no puede olvidarse la escasa preparación en esta materia del profesorado, tanto en su formación inicial como permanente, dado que no se ha dedicado hasta hoy demasiada atención ni a la didáctica del patrimonio ni a la formación de competencias profesionales para su enseñanza, investigación e innovación.

Su didáctica requiere por tanto de una metodología en la que estén presentes recursos y materiales curriculares que favorezcan el aprendizaje significativo de una forma lúdica y participativa. En todo ello tienen un importante papel los historiadores del arte.

123 ESTEPA, Jesús; DOMÍNGUEZ, Concepción. y CUENCA, José María. "La enseñanza de valores a través del patrimonio". AA. VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Actas del IX simposium de didáctica de las ciencias sociales. Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1998, pp. 327-336.

#### **4.4. Salidas profesionales tradicionales de los historiadores del arte: el patrimonio cultural en la educación formal**

El Patrimonio Cultural se ha ido conformando como una disciplina presente en los diferentes grados universitarios, concretamente en los Grados de Maestro de Infantil y Primaria y en Historia del Arte, así como en diferentes master oficiales que han surgido en torno a esta materia<sup>124</sup>. Tradicionalmente la salida profesional de los historiadores del arte ha sido la docencia en el ámbito universitario o en centros de enseñanza media. En este sentido al ejercicio de la profesión se accedía por oposiciones o bien por contratos laborales en instituciones docentes de carácter privado. El valor educativo del patrimonio es un hecho reconocido por todos, sin embargo este valor no tiene su concreción en los currículos oficiales de las diferentes etapas educativa – infantil, primaria, secundaria y bachillerato-, donde ha sido tradicionalmente utilizado como recurso. Realmente los contenidos relacionados con el patrimonio en los currículos oficiales de las diferentes etapas educativas es escasa. Si analizamos los bloques de contenidos, tanto a nivel nacional, como autonómico, veremos que en educación infantil el patrimonio aparece en los objetivos generales, en los cuales se propone la necesidad de que los niños/as conozcan y participen en las diferentes manifestaciones culturales de su entorno cercano, centradas esta etapa educativa, fundamentalmente en el patrimonio inmaterial. Sin embargo es un objetivo que no tiene concreción en los contenidos, metodología y criterios de evaluación.

Lo mismo sucede en los currícula de primaria, en el cual como materia educativa el patrimonio cultural aparece recogido en las órdenes que desarrollan dicho currículo tanto a nivel nacional como autonómico. Sin embargo los contenidos patrimoniales se encuentran fundamentalmente en el área del Conocimiento de Entorno Natural Social y Cultural en los bloques de contenidos cuatro y cinco y de forma transversal en el resto de los bloques de esta área, en las distintas etapas. Con la implementación de la LOMCE los contenidos relacionados con patrimonio se encuentran en al área de didáctica de las ciencias sociales y para el curso 2015/2016 se ha implementado la materia “Patrimonio artístico y cul-

---

124 La Universidad de Granada ha mostrado su modernidad incluyendo como asignatura obligatoria en el primer curso del grado de maestro de Educación Infantil y Primaria la asignatura Patrimonio Cultural y su Didáctica. Igualmente en la formación de postgrado existen varios másteres relacionados con esta disciplina. Consultar <http://vicengp.ugr.es/>

tural en Andalucía”<sup>125</sup> Igualmente la escasez de contenidos patrimoniales esta presente también en los libros de texto. En ellos de forma general el patrimonio es utilizado para ilustrar los libros y no tiene ningún tratamiento didáctico, como tampoco lo tiene en otras asignaturas desde las que se puede abordar el estudio del patrimonio como son: lengua y literatura, educación artística, música biología, geología o artes plásticas.

En secundaria la situación es parecida y los contenidos relacionados con patrimonio son anecdóticos. El protagonismo mayor lo adquiere las salidas fuera del aula que habitualmente no tiene nada que ver con los contenidos estudiados en clase, pero que son atractivas y motivadoras para los alumnos/as, que entran en contacto con el patrimonio de forma activa y directa<sup>126</sup>.

Por esta razón cuando el alumnado llega a bachillerato, podemos decir que prácticamente tiene unos conocimientos mínimos sobre patrimonio cultural. A través de ellos se puede deducir la metodología seguida por sus profesores/as y cuál es su concepción sobre la enseñanza aprendizaje del patrimonio. En general predomina un concepto del patrimonio monumentalista, estético, y excepcionalista, vinculado a una tipología patrimonial histórico-artística (arquitectura, escultura y pintura) que no ha sido integrada en el currículo escolar desde una perspectiva holística, sino más bien como ilustraciones de los aprendizajes de la historia, de literatura o música y en el caso de la asignatura de historia del arte, como un conjunto de conocimientos especializados en torno a la obra de arte, los artistas y su contexto histórico, o bien como conocimiento experto en los licenciados en arquitectura, ingeniería, arte y bellas artes. Sin tener en cuenta la formación socializadora del patrimonio, sino solamente su finalidad cultural. En esta etapa educativa es en la que los historiadores del arte tienen presencia como docentes. En ella la enseñanza aprendizaje del patrimonio se aborda desde la historia del arte, única asignatura que en la actualidad constituye el cauce para la enseñanza aprendizaje del patrimonio en la enseñanza no universitaria. Sin embargo no se incluyen contenidos vinculados al patrimonio inmaterial, la identidad colectiva y subjetiva, ni al concepto de ciudadanía crítica o la necesaria socialización de los

125 CURRÍCULO DE LA LOMCE, En: <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/curriculo-lomce-horarios-bachillerato> (fecha de consulta 15-6-2015).

126 ÁVILA, Rosa María y MATTOZZI, Ivo. “El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea”. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*. Bolonia: Pàtron Editore, 2009, p. 336.

miembros de la sociedad, necesaria para que asuman y participen en la conservación de nuestro patrimonio. Sino que se organiza a través de un estudio del arte en el que prima el eurocentrismo y el sentido cronológico, con obras seleccionadas por su valor y transcendencia histórico-artística. Situando el conocimiento de los alumnos/as en un nivel epistemológico descriptivo que no desarrolla el nivel interpretativo de la obra desde un perspectiva crítica, sin tener en cuenta la función socializadora de la enseñanza aprendizaje del patrimonio.

A todo ello se une la precaria situación en la que la historia del arte se encuentra en los programas de bachillerato de humanidades y ciencia sociales, relegada a ser una asignatura optativa como también lo es en la modalidad de Artes, como queda recogido en la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo de bachillerato en Andalucía, donde se indica que es una asignatura optativa, a lo que se suma que en la pruebas de selectividad, la historia del arte, ha dejado de ser una materia de evaluación obligada, razón por la cual su situación se ha perjudicado aún más.

Ante esta situación es necesario que los docentes, en nuestro caso los historiadores del arte, progresen en el conocimiento profesional del patrimonio, no solo adquiriendo una formación didáctica, sino implicando a los a los alumnos/as en su perspectiva simbólica e identitaria.

En esta etapa educativa tampoco podemos dejar de lado los escasos contenidos sobre patrimonio presentes en los libros de texto, principal recurso didáctico de los docentes. En los de las asignaturas de ciencias sociales y conocimiento del medio, aparece el patrimonio, pero no en relación con los contenidos, salvo en los libros de Historia del Arte, donde lo habitual es utilizarlo como recurso para ilustrar o ejemplificar un hecho histórico y paisaje o una planificación urbana. No existe ninguna interpretación o valoración que nos haga entender el patrimonio como objeto de conocimiento.

Nos encontramos con que la presencia de contenidos patrimoniales en las diferentes etapas educativa no es muy relevante, a pesar de que la necesidad de su enseñanza y aprendizaje está recogida en los objetivos y competencia básica de las etapas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Sin embargo es un hecho que esta base curricular no se encuentra adecuadamente implementada dentro de la enseñanza formal y sus contenidos se abordan fundamentalmente desde la historia del arte sin tener en cuenta que el aula es el lugar en el que los niños/as pasan más tiempo y es donde se debe contribuir a su formación y

sensibilización para que sea capaz de adquirir una actitud crítica y comprometida con nuestro patrimonio que no es otra cosa que nuestra cultura e identidad.

Como vemos los historiadores del arte no tienen un campo de actuación muy amplio en la educación formal, no obstante podrían mejorar su docencia a través de la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural, ya que es una fuente importante para el conocimiento social<sup>127</sup>. Observar, analizar, comprender y extraer conclusiones del descubrimiento del patrimonio cultural puede fomentar y estimular la curiosidad y el interés de los alumnos hacia el conocimiento histórico y social<sup>128</sup>. Por ello el patrimonio cultural y su didáctica no debe tener como objetivo el conocimiento del patrimonio cultural en sí mismo, sino que se debe partir de la consideración de que el patrimonio ha dejado de ser un recurso para convertirse en una herramienta de comunicación y expresión, sin olvidar que el aprendizaje sólo se realizará si se siguen unas líneas específicas que faciliten al alumnado acercarse, observar, interrogarse y sacar conclusiones adecuadas para construir el conocimiento. Por tanto debe quedar integrado en el currículo, con el fin de que los alumnos/as logren una comprensión mejor de la realidad social y de su pasado, así como, facilitar el entendimiento de las sociedades actuales como resultado de un proceso de evolución histórica donde el patrimonio constituye una herencia que vincula raíces culturales y tradiciones y permite valorar los cambios y las continuidades de las maneras de vivir, las mentalidades, los gustos estéticos, la organización política, económica y social. Al logro de estos objetivos desde su formación disciplinar y didáctica pueden y deben contribuir los historiadores del arte.

En este sentido el Plan de Nacional de Educación y Patrimonio en el ámbito de la educación formal, propone implementar en la normativa educativa un progresivo incremento cuantitativo y cualitativo de contenidos patrimoniales en el currículo. Respecto al alumnado, la normativa educativa es relevante e incorpora a las aulas el patrimonio como parte de los objetivos y contenidos, pues favorece que los alumnos adquieran las competencias básicas. En cuanto al profesorado,

---

127 CUENCA, José María y DOMÍNGUEZ, Concepción. “Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 2000, p. 113-123.

128 ASTOUL, Guy. *50 activités pour découvrir le patrimoine à l'école et au collège*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées, 2003.

pretende mejorar su formación, así como, los recursos destinados a la educación patrimonial por lo que necesitarán completar su formación con otros ámbitos relacionados con la naturaleza cambiante de los elementos que lo integra, con su gestión y con la metodología específica que requiere su enseñanza aprendizaje, con el fin de evitar una situación que se da con frecuencia como es, por un lado, la falta de implicación del profesorado en la elaboración y diseño de las visitas didácticas, pues se está convirtiendo en un hecho habitual que este trabajo sea elaborado por el personal de las empresas culturales, museos y centros de interpretación. Por otro, evitar que en el aula se continúen transmitiendo los contenidos patrimoniales con una metodología tradicional de corte positivista y que en los libros de texto se continúe utilizando únicamente el patrimonio como recurso visual<sup>129</sup>.

Los historiadores del arte a través de la didáctica del patrimonio cultural “pueden ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, pues su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social”<sup>130</sup>.

#### **4.5. Nuevas salidas profesionales para los historiadores del arte: el patrimonio cultural en la educación no formal**

En el momento actual, las posibilidades de trabajo para los historiadores del arte centradas en el conocimiento, valoración, conservación y difusión del patrimonio cultura, se han ampliado fundamentalmente en el ámbito de la educación no formal, donde podemos distinguir las siguientes áreas de trabajo:

1. Instituciones culturales de carácter oficial: museos, centros de interpretación del patrimonio, archivos, bibliotecas...
2. Administraciones locales en la conservación y difusión del patrimonio

---

129 PLAN NACIONAL EDUCACIÓN Y PATRIMONIO. Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura. En; <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion/desarrollo.html> (fecha de consulta 15-VI-2015)

130 ÁVILA, Rosa María y MATTOZZI, Ivo. “El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea”. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*. Bolonia: Pàtron Editore, 2009, p. 336.

3. Empresas o fundaciones de carácter privado vinculadas a la conservación de bienes culturales y a la difusión del patrimonio.
4. Turismo cultural

En este ámbito educativo la presencia del patrimonio cultural ha adquirido un gran protagonismo, ya que frente al modelo tradicional de enseñanza aprendizaje del patrimonio histórico-artístico, están alcanzado cada vez más relevancia los ámbitos de la educación no formal, en los que se clasifica, conserva y difunde el patrimonio en función de sus diferentes tipologías, ya sea natural, histórico-artística, documental, etnológica o tecnológica. La educación patrimonial no formal se lleva a cabo desde instituciones culturales de carácter público como: museos, bibliotecas, archivos o institutos, .... etc., en todas ellas tienen cabida los historiadores del arte. Cada vez se amplía más el campo en el ámbito privado, en empresas o fundaciones vinculadas a la conservación de bienes culturales, a la difusión del patrimonio y al turismo cultural o a la tarea de valoración peritaje y tasación de obras de arte para casas de subastas, empresas aseguradoras o particulares. Igualmente, en el ámbito del patrimonio contemporáneo, existe un nicho de empleo para estos profesionales en las galerías de arte, realizando labores de crítica, análisis, documentación, valoración y promoción de este patrimonio, tanto como profesionales en régimen autónomo o como contratados.

Las posibilidades educativas del patrimonio en el ámbito de la educación no formal son grandes y se han visto apoyadas por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio que en este. En el ámbito de la educación no formal el Ministerio de Cultura se ha marcado como objetivo, constituir una línea de trabajo uniforme y coordinada en cuanto a objetivos, contenidos e incluso metodologías. Su finalidad es dar solución una a problemática habitual en este ámbito educativo: la falta de formación disciplinar y didáctica del personal encargado de los departamentos educativos de las instituciones culturales presentes en él. La mayor parte de ellas cuenta con departamentos de educación que suelen estar compuestos por equipos multidisciplinares, los cuales diseñan su programación educativa y elaboran los materiales didácticos, en la mayoría de los casos, sin tener una formación didáctica adecuada.

Estas circunstancias hacen que su formación carezca de las fortalezas necesarias para facilitar la comprensión de contenidos patrimoniales. Por tanto, en este ámbito educativo debe fomentarse la formación en técnicas y estrategias

didácticas de enseñanza-aprendizaje entre los diferentes profesionales que componen estos equipos multidisciplinares, entre los que se encuentran los historiadores del arte, con el fin de que desarrollen su labor educativa desde la calidad y la excelencia, impulsando así mismo el concepto del patrimonio como elemento de sostenibilidad y de desarrollo socioeconómico, sociocultural y personal<sup>131</sup>.

Sin embargo la realidad es otra, la historia del arte y por ende los historiadores del arte, desde la perspectiva profesional presentan un situación muy contradictoria. Por un lado existe un reconocimiento social e institucional sobre la implicación de esta disciplina avalada por su tradición científica. Sin embargo en la práctica su situación es muy deficiente y presenta un gran intrusismo profesional, desarrollando el trabajo que corresponde por su formación a los historiadores del arte, profesionales de otras disciplinas como: arquitectos, arqueólogos, historiadores, técnicos en turismo, incluso pedagogos<sup>132</sup>.

La historia del arte es uno de los instrumentos esenciales para conocer la cultura. Su condición histórica y disciplinar le ha permitido ir cambiando en función de las circunstancias sociales, económicas políticas y culturales de cada momento histórico, dando cabida a nuevos objetos de estudio derivados de la ampliación del concepto de arte, pero además a nuevas orientaciones surgidas del cambio que se ha ido produciendo en la función social del arte.

La adquisición de la condición de patrimonio de los bienes artísticos se ha convertido en un reto para la historia del arte al situarla ante su función tradicional, es decir pronunciarse y analizar los objetos artístico y la necesidad de completar su formación eminentemente disciplinar. La historia del arte tradicionalmente ha tenido presencia en la gestión, conservación y tutela del patrimonio. Sin embargo, en este momento en el que el patrimonio cultural ha dado un saldo tanto cualitativo como cuantitativo, los profesionales de la historia del arte han quedado relegados a un papel secundario y contradictorio, situación provocada porque la historia del arte refugiada en una “distante superioridad

---

131 PLAN NACIONAL EDUCACIÓN Y PATRIMONIO. Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura. En: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion/desarrollo.html> (fecha de consulta 15-VI-2015).

132 CASTILLO RUIZ, José. “La historia del arte es una profesión imprescindible en la tutela del patrimonio histórico”. *Revista PH*, 85, 2014, pp. 207.  
En: [www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447](http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447) (fecha de consulta 15-6-2015).

epistemológica no ha sabido responder a la irrupción de nuevas disciplinas muy profesionalizadas<sup>133</sup> que han hecho que se diluya nuestro objeto de estudio, aceptado que se califique de antiguo y obsoleto provocando con ellos el descrédito de la disciplina y de sus profesionales. Ante esta situación se impone una reflexión si tenemos en cuenta que la mayor parte de los bienes que componen nuestro patrimonio, son bienes histórico-artísticos los cuales conforman los principales recursos culturales de nuestro país y además son los bienes patrimoniales más apreciados y valorados por la sociedad.

Siguiendo al profesor Castillo Ruiz, la historia del arte y los historiadores del arte necesitan autoafirmarse tanto didáctica como disciplinalmente y reclamar el papel que les corresponde en el ámbito del patrimonio cultural tanto a nivel educativo como de su difusión<sup>134</sup>.

#### **4.6. La presencia de los historiadores del arte en las actuaciones educativas del ámbito de la educación no formal**

Como ya hemos señalado la didáctica del patrimonio cultural se lleva a cabo en el ámbito de la educación no formal en instituciones culturales públicas y privadas (museos, archivos, bibliotecas, centros de interpretación ...etc., empresas culturales etc.)

En este ámbito se debe fomentar la formación en técnicas y estrategias de didáctica de enseñanza aprendizaje a los profesionales de diferentes disciplinas que conforman el patrimonio cultural. En la educación no formal se elaboran y llevan a cabo actuaciones didácticas que son ofertadas al sector educativo como actividades complementarias de currículo. Entre estas acciones destacan talleres

---

133 CASTILLO RUIZ, José. "La historia del arte es una profesión imprescindible en la tutela del patrimonio histórico". *Revista PH*, 85, 2014, p. 209.

En: [www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447](http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447) (fecha de consulta 15-6-2015).

134 En este caso, la exclusividad laboral reclamada por los guías turísticos en Andalucía, con independencia de su legalidad o no, resulta ofensivo para la historia del arte y una inaceptable pérdida de oportunidades laborales. CASTILLO RUIZ, José. "La historia del arte es una profesión imprescindible en la tutela del patrimonio histórico". *Revista PH*, 85, 2014, pp. 212. En: [www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447](http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447) (fecha de consulta 15-VI-2015). Esta situación en cierta forma se ha paliado al conseguir la Sección Propia de Historia del Arte que los historiadores del arte puedan ser guías turísticos con su título y el B-2.

didácticos, itinerarios didácticos y materiales didácticos, elaborados en los departamentos educativos de los diferentes museos, centros culturales o empresas dedicadas la enseñanza no formal. Esta actividad no es nueva, su antecedente hay buscarlo en los Gabinetes Pedagógicos. En el año 1984 con el traspaso de competencias en materia de cultura a la Junta de Andalucía, uno de los objetivos que se marcó la Consejería de Cultura fue la difusión del patrimonio cultural con el fin de fomentar la identidad andaluza a través de su conocimiento y valoración. Con esta finalidad en 1985 nacieron los Gabinetes Pedagógicos a instancias de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Su antecedente hay que buscarlo en la Ley de Museos Andaluces de 1984, la cual en su art. 2, recoge la necesidad de crear departamentos pedagógicos en los museos encargados de desarrollar y perfeccionar métodos didácticos de exposición, elaboración, realización y evaluación de programas educativos. Su función principal era impulsar la función educativa del patrimonio histórico, dotando de los recursos necesarios a los museos, monumentos y zonas arqueológicas. Desde el principio se concibieron como instrumentos al servicio de la escuela y la comunidad. Su actividad ha sido y es amplia, promoviendo siempre actitudes de respeto hacia el patrimonio e integrando en sus materiales aspectos lúdicos y de recreación.

Sus objetivos eran asesorar al profesorado en la didáctica del patrimonio histórico; elaborar materiales didácticos referidos al patrimonio histórico andaluz; asesorar y coordinar a los centros escolares que realizaran visitas subvencionadas al patrimonio histórico y difusión del patrimonio histórico de acuerdo con los criterios establecidos en el Plan General de Bienes Culturales. En el año 2006 se revisaron sus objetivos y funciones, así como su metodología, actividades, recursos humanos y económicos y comenzaron a encargarse, además, de llevar a cabo el asesoramiento del profesorado a niveles no universitarios en la didáctica de la difusión del patrimonio cultural, la formación del profesorado de nivel no universitario en el ámbito del patrimonio cultural, la realización de actividades formativas en los centros de profesorado, asesoramiento y coordinación de grupos de trabajo del profesorado no universitario para la difusión del patrimonio de Andalucía, elaboración de materiales didácticos y colaboración en actividades de difusión.

A la oferta y actividades de los Gabinetes Pedagógicos se han unido la de los departamentos educativos de la diferentes instituciones culturales, tanto públicas como privadas, que ofertan sus programaciones de actividades y sus materiales

didácticos con el fin de difundir los bienes culturales que tutelan en forma de programas educativos muy completos dirigidos a complementar el currículum. Los materiales didácticos más habituales elaborados en este ámbito educativo son: itinerarios didácticos, talleres educativos y maletas didácticas.

Los itinerarios didácticos son un recurso tradicional cuyo antecedente hay que buscarlo a comienzos del siglo XX, con la metodología activa de la Institución Libre de Enseñanza. Su utilización se retomó en los años setenta y se continuaron elaborando tras democracia por los Gabinetes Pedagógicos. En la actualidad su valor educativo sigue vigente porque posibilita la integración del alumno en la realización de una práctica activa, produce un contacto directo con el entorno y por tanto con la realidad patrimonial, posibilita la integración del alumno en la realización de una práctica activa, produce un contacto directo con el entorno y por tanto con la realidad, permite profundizar en el conocimiento, adquirir métodos de trabajo, contrastar con la realidad y aprender por descubrimiento. Los itinerarios didácticos pueden ser de diferente temática según los objetivos que se quieren conseguir y en numerosas ocasiones tiene un carácter multidisciplinar y transversal, pero siempre deben estimular al alumno y desarrollar estrategias y actuaciones que le permitan alcanzar el aprendizaje significativo en el que debe estar presente la utilización de las tic. Los itinerarios didácticos basados en el patrimonio cultural, son un recurso que se utiliza en la función educativa con el objetivo claro de que los alumnos conozcan nuestro patrimonio artístico y cultural y se ha convertido en algo habitual, la visita al patrimonio por parte de escolares con la finalidad de conocer la su herencia cultural.

Los talleres educativos son una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracterizan por la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo. Son una estrategia didáctica enfocada hacia la parte práctica de la actividad. Suelen tener un carácter multidisciplinar y globalizador, donde la enseñanza aprendizaje no se realiza de la forma tradicional, sino que hay un docente que ayuda a aprender de manera activa, convirtiendo al alumnado en protagonista de su aprendizaje través de la práctica. La posibilidades de los talleres educativos relacionados con el patrimonio son grandes por la amplitud su concepto y la diversidad de objetos que componen tanto el patrimonio material como inmaterial.

Finalmente las maletas didácticas con una de las actividades más novedosas. Son pequeñas exposiciones interactivas. Es un recurso educativo que las

instituciones culturales proporcionan al ámbito de la educación formal para su aplicación previa en el aula con la realización de unas actividades pautadas que, más tarde, continuarán en el museo a través de un itinerario, y que concluirán con un taller. Habitualmente incluye un cuaderno del profesor en los que se explican los objetivos y el tema surgiendo numerosas actividades que se realizarán tanto en el aula, como en la institución cultural que ha elaborado la maleta<sup>135</sup>.

Los museos nacionales como el Prado, el Thyssen, el Guggenheim, o los de carácter local, ofrecen para todos los niveles educativos sus actividades y estos materiales como un complemento al currículo. Algunos como el Prado o el Thyssen añaden a su oferta para los alumnos/as de las diferentes etapas educativas, sus programas para formación del profesorado, e incluso hacen seminarios para que diferentes profesores colaboren con sus aportaciones a los contenidos de la programación cultural y al diseño de itinerarios. Igual sucede con los grandes monumentos como por ejemplo la Alhambra que cuenta con un amplio programa educativo a través de empresas culturales como Alhambra Educa, o el Parque de las Ciencias de Granada, que igualmente cuenta con un amplio programa educativo<sup>136</sup>. Sin olvidar los materiales interactivos cada vez más presentes en los programas educativos de ámbito de la educación no formal.

En los equipos de trabajo que elaboran y confeccionan estos programas y materiales deben estar presentes los historiadores del arte, pues no podemos olvidar que la mayoría de los bienes que componen nuestro patrimonio son de carácter histórico artístico y en este campo los historiadores del arte son los profesionales adecuados para ello, más aún, si cuentan con una formación didáctica. Igualmente sucede en los centros culturales y en las empresas de carácter privado que han surgido en torno a la gestión del patrimonio.

---

135 MUSEO FUNDACIÓN JUAN MARCH. En: <http://www.march.es/arte/palma/educativo/maletas.aspx?l=1> (fecha de consulta 15-VI-2015).

COMUNIDAD DE MADRID. En: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1354263567609&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354263567609&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura) (fecha de consulta 15-6-2015).

MUSEO THYSSEN. En: <https://www.youtube.com/watch?v=2qnTB1kK71U> (fecha de consulta 15-VI-2015).

136 No se debe olvidar que conocimiento se construye con tecnología, pero la mera inclusión de artefactos en el diseño en la enseñanza aprendizaje del patrimonio no implica innovación. Por el contrario, una inclusión genuina debe afectar a los contenidos y a las formas de pensar y recrear programaciones y materiales.

Ahora bien los historiadores del arte deben dar un paso más desde la fortaleza de su formación disciplinar y didáctica y su participación debe estar presente en la innovación metodológica, diseñando proyectos integrados interdisciplinarios ABP y materiales que faciliten el aprendizaje lúdico como videojuegos, juegos de mesa adaptados a periodos pasados, juegos de roles y sobre todo incorporando las Tics y las Tacs a la educación patrimonial que se lleva a cabo en este ámbito educativo, en el que las nuevas tecnologías tiene cada vez más presencia. Internet la Red se está convirtiendo en un medio y un contenido patrimonial en sí mismo. Sus contenidos llegan a públicos muy diversos y amplios no hay barreras físicas, ni generacionales, ni temporales. En la mayoría de los casos permiten procesos comunicativos bidireccionales. Pero no todo vale, muchas instituciones utilizan la red, pero siguen sin dedicar atención a las propuestas didácticas. Se consideran que se utilizan las nuevas tecnologías con la representación de imágenes, la difusión de la información o las visitas virtuales. Lo que se necesita es impulsar el desarrollo de propuestas con un enfoque para los gestores y educadores patrimoniales, por ello es importante formarse en el campo digital para adquirir competencias que permitan la creación de materiales digitales que sirvan de para difundir el patrimonio, así como, desarrollar el espíritu crítico que capacite para apreciar y valorar nuestro patrimonio y por tanto nuestra identidad. El pensamiento innovador exige una evaluación innovadora, pensar observar los resultados y volver a pensarla una vez finalizada para replantearla. Los historiadores del arte deben ser participes de este pensamiento innovador y pueden desarrollar su labor profesional en este ámbito educativo ya que su punto de vista profesional es esencial en la elaboración de los materiales de difusión que con carácter educativo se elaboran en la educación no formal.

#### **4.7. Conclusión**

Para concluir decir que en la formación inicial de los historiadores del arte, la presencia de la didáctica del patrimonio consigue que el alumnado incorpore en su conocimiento profesional, el patrimonio como realidad viva y vivificadora, que les permitirá lograr, con independencia del ámbito educativo en el que desarrolle su profesión, la construcción del patrimonio cultural vinculado a la una finalidad crítica de educación ciudadana patrimonial.

Frente a la construcción de este conocimiento patrimonial profesional y escolar deseable, se encuentra una importante masa de maestros y profesores que se dejan llevar por las planificaciones de editoriales en sus libros de texto, donde el patrimonio es un complemento de los contenidos disciplinares y no una expresión cultural y colectiva de la identidad de las civilizaciones y los pueblos. Por ello insistimos, conscientes de que sus posibilidades profesionales son más amplias en la educación no formal, en lo importante que es añadir a su formación disciplinar una formación didáctica, que les permita elaborar materiales y recursos educativos con una base psicopedagógica adecuada.

Para la enseñanza aprendizaje del patrimonio se necesita personas formadas en la materia desde los diferentes puntos de vista desde los que puede abordarse, ya que una de las dificultades que entraña la enseñanza aprendizaje del patrimonio es la falta de formación específica de los profesionales que se dedican a ello, que permita la creación de “actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales. Estas actividades, junto a la inclusión en los currículos de los diferentes niveles educativos de contenidos relacionados con el patrimonio, muestran el interés existente, tanto en el colectivo de gestores culturales como en el de educadores, en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la educación patrimonial”<sup>137</sup>.

No podemos pretender que los historiadores del arte acaben sus estudios con una formación didáctica que les permita integrarse de manera profesional en la didáctica del patrimonio. Su formación disciplinar puede ser una dificultad y a la vez una fortaleza ya que la mayoría de los bienes que componen nuestro patrimonio cultural son de naturaleza histórico artística, razón por la que su papel en el campo del patrimonio es esencial, aún más si la completan con una formación didáctica que les permitirá ampliar su horizonte profesional dentro de la enseñanza aprendizaje del patrimonio en el ámbito de la educación no formal, abriendo su mirada y adquiriendo un pensamiento crítico y reflexivo con lo que hay hecho, se ha hecho y se continúa haciendo, teniendo siempre presente que

---

137 PLAN NACIONAL EDUCACIÓN Y PATRIMONIO. Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura. En: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion/desarrollo.html> (fecha de consulta 15-7-2015).

“ lo que se hace, se aprende y no se olvida, lo que no se hace se memoriza y se olvida, por lo tanto no se aprende.

#### 4.8. Bibliografía

ANGLE, Italo Carlo. “Evolución del concepto de Patrimonio Cultural en Europa”. AA.VV. *Actas de las I Jornadas de Patrimonio Histórico Artístico*. Burgos: T. I. Consejo General de Castilla y León, 1982.

ARMAS CASTRO, Xosé. “Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia”. En: SALVADOR, Francisco.; RODRÍGUEZ, José Luis. L. y BOLÍVAR, Antonio. (dirs.) *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. I, 2004, p. 161-168.

ASTOUL, Guy. *50 activités pour découvrir le patrimoine à l'école et au collège*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées, 2003.

ÁVILA, Rosa María y MATTOZZI, Ivo. “El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea”. *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”*. Bolonia: Patrón Editore, 2009, p. 327-352.

ÁVILA, Rosa María. “La función del itinerario en la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Histórico-Artístico”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36. Barcelona: Graó, 2003, p. 36-47.

ÁVILA, Rosa María. *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1998, tesis doctoral inédita.

BLANCO, Pilar; ORTEGA, Domingo; y SANTAMARTA, Josefa. “El tratamiento del patrimonio en el currículum de la educación primaria. Realidades y desafíos”. BALLESTEROS ARRANZ, Ernesto et alter. (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, 2003, p. 71-80.

BOU, Lluís. *Cómo enseñar el Arte*. Barcelona: Ceac, 1989.

BUESA, Domingo. “Patrimonio cultural y ciencias sociales. Aspectos didáctico-prácticos para la enseñanza secundaria”. MORALES, José. et alter. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza, 2001, p. 171-183.

BELLIDO, María Luisa. *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Trea, 2001.

CALAF, Roser (Coor). "Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. El patrimonio urbano". *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea, 2001.

CAMBIL HERNÁNDEZ, María de la Encarnación. "Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el Museo de la Memoria de Granada" AA.VV. *La actividad docente, Intervención, Innovación, Investigación*. Gerona: Universidad, 2010, p. 448-454.

CAMBIL HERNÁNDEZ, María de la Encarnación; HERNÁNDEZ RÍOS, María Luisa y PALMA VALENZUELA, Andrés. "El Patrimonio Histórico Artístico como herramienta para la educación para la ciudadanía". *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto para la estrategia de Lisboa*. Bolonia: Patrón Editores, 2010, p. 448-456.

CASTILLO RUIZ, José. "La historia del arte es una profesión imprescindible en la tutela del patrimonio histórico". *Revista PH*, 85, 2014, pp. 206-214.

[www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447](http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3447) (Fecha de consulta: 23-VI-2015).

COMUNIDAD DE MADRID. En: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_In-fPractica\\_FA&cid=1354263567609&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_In-fPractica_FA&cid=1354263567609&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura) (Fecha de consulta: 20-VI-2015).

CUENCA, José María y DOMÍNGUEZ, Concepción. "Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales". Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 2000 p. 113-123.

CUENCA LÓPEZ, José María. "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2. Barcelona: ICE UAB/ICE UB, 2003, p. 37-45.

CURRÍCULO DE LA LOMCE. En: <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/curriculo-lomce-horarios-bachillerato> (Fecha de consulta: 28-VI-2015).

DOMÍNGUEZ, Concepción. "El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículum". BALLESTEROS, Domingo. Et al. *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, 2003, p. 225-234.

ESTEPA, Jesús; DOMÍNGUEZ, Concepción. y CUENCA, José María. "La enseñanza de valores a través del patrimonio". En: AA. VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Actas del IX simposium de didáctica de las ciencias sociales. Lleida: Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1998, p. 327-336.

ESTEPA, Jesús. "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". Íber: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 30, 2001, p. 93-105.

ESTEPA, Jesús y ÁVILA RUIZ, Rosa María. "Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6. Barcelona: ICE UAB/ICE UB, 2007, pp. 75-94.

FONTAL, Olalla. "Enseñar y aprender patrimonio en el museo". CALAF, Roser (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea, 2003, p. 49-78.

FONTAL, Olalla. *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea, 2003.

FRIERA, Florencio. "Patrimonio histórico local e integración de escalas en los currícula". HERNÁNDEZ, Francisca. *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea, 2002.

GARCÍA RUIZ, Antonio Luis. y MARTÍNEZ LÓPEZ José Miguel. "Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2, 1998.

GONZÁLEZ, Neus. *El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma, 2006.

GONZÁLEZ, Neus y MUÑOZ, Marie Claude. "Conclusions et recommandations". Documento Administrativos. *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*. Actes du séminaire. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe, 1998, p. 119-124.

GUZMAN PÉREZ, María. (coord.) *Itinerarios artísticos de Granada. Propuesta didáctica*. Granada: G.I. Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003.

GUZMÁN PÉREZ, María. (coord.) *Itinerarios histórico artísticos de la ciudad de Granada*. Granada: Comares, 1999.

GUZMÁN PÉREZ, María. *Granada: urbanismo y núcleos monumentales. Proyección educativa*. Granada: Zumaya, 2010.

HERNÁNDEZ, María. Luisa; PALMA, Andrés. "El itinerario histórico-artístico como recurso didáctico para el estudio de la ciudad". *Actas del I Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica*. Granada: Universidad, 2008.

HENARES CUELLAR, Ignacio. "El Patrimonio Histórico. Evolución histórica de un concepto y perspectiva actual". *Comunicación presentada en el curso, Patrimonio Histórico Andaluz, Diseño Curricular y Didáctica*. CEP de Granada: 1996.

JUNTA DE ANDALUCÍA. Plan General de Bienes Culturales. Cádiz: Consejería de Cultura y Medio Ambiente, 1993.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla, 1995.

HERNÁNDEZ, Francisco Javier. *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea, 2002.

LA ALHAMBRA EDUCA. En:  
[http://www.alhambra-patronato.es/fileadmin/pdf/alhambra\\_educa.escolares.ok.pdf](http://www.alhambra-patronato.es/fileadmin/pdf/alhambra_educa.escolares.ok.pdf) (fecha de consulta 2-VII-2015)

LEY 13\1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. En: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12534> (fecha de consulta 15-VI-2015)

LEY 1\1991, de 3 de julio, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Boja, nº 59 del 13 de julio. En: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/248/1> (fecha de consulta 15-VI-2015).

LOPEZ FACAL, Ramón. "Didáctica para el profesorado en formación ¿Porque hay que aprender ciencias sociales?" *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 65, 2010, p. 75-82.

MORENTE DEL MONTE, María. (Inédito): *El Patrimonio Cultural, una alternativa al concepto actual de Patrimonio Histórico*.

MUÑOZ, Marie Claude. "Conclusion et recommandations". En: AA.VV. *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociales*. Actes du séminaire. Bruxelles : Editions du Conseil de l'Europe, 1998, p. 119-124.

MUSEO FUNDACIÓN JUAN MARS. En:  
[http://www.alhambra-patronato.es/fileadmin/pdf/alhambra\\_educa.escolares.ok.pdf](http://www.alhambra-patronato.es/fileadmin/pdf/alhambra_educa.escolares.ok.pdf) (fecha de consulta 15-VI-2015)

MUSEO DEL PRADO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. En: <https://www.museodelprado.es/educacion/> (fecha de consulta 15-VI-2015).

MUSEO THYSSEN. EDUCATHYSSEN. En: <http://www.educathysсен.org/> (fecha de consulta 15-VI-2015).

ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. En: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/d2.pdf> (fecha de consulta 15-VI-2015).

ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. En:

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden\\_Curriculo\\_Bachillerato/1220265787283\\_orden\\_bachillerato.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden_Curriculo_Bachillerato/1220265787283_orden_bachillerato.pdf) (fecha de consulta 15-VI-2015).

PALMA, Andrés. *Proyecto Docente e Investigador*. Granada: Universidad, 2011.

PARQUE DE LAS CIENCIAS DE GRANADA. EDUCACIÓN. En: <http://www.parqueciencias.com/educacion-formacion/> (fecha de consulta 15-VI-2015).

PLAN NACIONAL EDUCACIÓN Y PATRIMONIO. Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Cultura. En: <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion/desarrollo.html> (fecha de consulta 15-VI-2015).

PRIETO, Jesús. "Concepto y otros aspectos del patrimonio cultural en la Constitución". Documentación Administrativa. *Estudios sobre la Constitución española*. Madrid: Cívitas, 1991, p. 1522-1572.

RAVÉ, José Luis. "Difusión del patrimonio histórico en Andalucía". *Cuadernos Difusión del Patrimonio Histórico*. Sevilla, 1996, p. 96-117.

RICO, Luis. y ÁVILA, Rosa María. "Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico". BALLESTEROS, Domingo et al. (coord.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS Universidad de Castilla La Mancha, 2003, p. 179-196.



# 5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA UNA PEDAGOGÍA DEL ARTE VIRREINAL AMERICANO EN EL ÁMBITO DE LOS MUSEOS

Francisco Montes González



## 5. Propuestas didácticas para una pedagogía del arte virreinal americano en el ámbito de los museos

### 5.1. Introducción

En las últimas décadas los museos han ido incorporando a su carta de servicios una serie de actividades específicas dirigidas al público en general, principalmente a niños y familias, con la idea de hacer de la visita una experiencia de conocimiento atractiva y dinámica. Los responsables de poner en marcha estas iniciativas se plantearon como objetivo principal que los asistentes encontraran en las salas de exposición “un lugar de descubrimiento estético donde potenciar su imaginación y creatividad”<sup>138</sup>. Era preciso un trabajo previo de reflexión en el que se diseñará un conjunto de estrategias comunicativas acordes al papel del usuario en el momento de interpretar, de forma más directa y con los recursos adecuados, las creaciones de un artista o de un período determinado. Resultado de estos encuentros sería la conformación de unas áreas específicas, llamadas comúnmente *Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC)*, encargadas

---

138 Departamento de Educación y Acción Cultural del Centro Cultural La Regenta. <http://www.laregenta.org/educacion-accion-cultural>

de promover la relación directa entre el público, los museos, y las colecciones<sup>139</sup>. Mediante esta acción mediadora debía lograrse cierto grado de empatía respecto a los ciudadanos para que además de una experiencia agradable se despertara una inquietud por el arte con el propósito de crear una conciencia de conservación y protección. En sus planteamientos pedagógicos, esta experiencia conllevaba la apertura de nuevos horizontes de colaboración con otros profesionales de la enseñanza. De este modo, se facilitaba la información adecuada para así convertir el aprendizaje en una labor conjunta, sirviendo de apoyo y complemento a la integración de las expresiones artísticas como recurso didáctico en el aula. Los grupos escolares se convirtieron desde un primer momento en los mayores consumidores de estas actividades, pues con ellas se podía fácilmente estimular su imaginación, fomentar la creatividad y ayudar a la adquisición de una capacidad reflexiva hacia el arte.

La finalidad de este trabajo es dar a conocer de manera conjunta las propuestas didácticas elaboradas hasta el momento por parte de los departamentos educativos de cuatro de los museos más importantes del mundo con colecciones de arte virreinal: el Museo de América de Madrid, el Museo Pedro de Osma de Lima, el Museo Nacional del Virreinato de Tepotzotlán y el Museo de Historia Mexicana de Monterrey. Al analizar cada uno de estos emprendimientos se observa el nivel de experimentación demostrado por estas instituciones en la gestión de sus fondos, no solo en los novedosos planteamientos museográficos sino en la capacidad para extraer mensajes cargados de valores educativos partiendo de objetos artísticos, que hasta el momento o bien se exhibieron como parte de “gabinetes de curiosidades” o bien se explicaron, dadas sus connotaciones históricas, impregnados de controvertidos discursos ideológicos.

---

139 Algunos de los estudios fundamentales sobre el tema en DE LOS POLOS HERRADOR, María de los Ángeles y ÁNGELES GONZÁLEZ, Margarita de los. “Los departamentos de Educación y Acción Cultural en los museos”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1994, 2, pp.7-28; SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN, Aida y LÓPEZ MARTÍNEZ, Eneritz. “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. VV.AA. *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública del Estado español*. 2011. VALDÉS SAGÜÉS, María del Carmen. *La difusión cultural en el museo. Servicios destinados al gran público*. Gijón: Trea, 1999.

## 5.2. Museo de américa de madrid

La fundación del Museo de América tuvo lugar mediante el decreto de 19 de abril de 1941 del Ministerio de Educación Nacional, aunque la sede actual no se inauguró hasta 1965<sup>140</sup>. El objetivo de esta institución era reunir bajo una misma gestión los miles de objetos procedentes de las colecciones de arqueología y etnografía americanas atesorados desde mediados del siglo XVIII en el Real Gabinete de Historia Natural y que pasaron en 1868 al Museo Arqueológico Nacional. Entre estos también se encontraban pinturas, esculturas y piezas de orfebrería de época virreinal, que fueron incrementando de manera considerable con el paso de los años mediante donaciones particulares y adquisiciones estatales<sup>141</sup>.

Tomando como punto de partida los fondos arqueológicos, etnográficos y virreinales expuestos a lo largo de sus salas o guardados en sus fondos, y contando con algunas colaboraciones externas, el Departamento de Difusión y Educación se encarga de elaborar un completo plan de actividades dirigidas a todos los públicos que abarca desde exposiciones temporales, cursos y conferencias, espectáculos musicales, concursos e itinerarios temáticos, hasta una escuela de verano<sup>142</sup>. En concreto, para los alumnos de educación infantil y primaria se organizan talleres gratuitos bajo el lema “Hoy vamos a conocer”. Así quedan distribuidos en grupos de niños de 4 a 5 años, a los que se propone un acercamiento con las diferentes culturas que existieron en el continente descubriendo cómo era su hábitat; de 6 a 8 años, quienes a través de una guía dinámica conocen algunos animales claves en la vida de los antiguos pueblos americanos viendo la importancia de la fauna y la flora como fuente de recursos; y por último de 9 a 11 años, centrados en el estudio de la evolución de los alimentos integrados tras el encuentro de los españoles con los pueblos autóctonos y el resultado derivado en una dieta

140 Sobre la historia del Museo de América véanse entre otros CABELLO CARRO, Paz. “El Museo de América”. *Anales del Museo de América*, 1993, 1, pp. 11.21; “De las antiguas colecciones americanas al actual Museo de América”. *Boletín de la ANABAB*, 1994, Tomo 44, n°4, 1994, pp. 177-202; GARCÍA SÁIZ, M<sup>a</sup> Concepción. *La pintura colonial en el Museo de América (I): La escuela mexicana*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1980.

141 El material catalográfico junto a las imágenes digitales se encuentran en la Red Digital de Colecciones de Museos de España (CERES) y pueden consultarse a través de la página web del museo: <http://www.mecd.gob.es/museodeamerica/coleccion/acceso-a-catalogo2.html>.

142 Toda la información aportada procede de “Sección de actividades del Museo de América”. En: <http://www.mecd.gob.es/museodeamerica/actividades2.html> (Fecha de consulta: 20-7-2015).

rica y equilibrada. Con el mismo trasfondo, el museo organiza un taller para niños acompañados por un adulto titulado “Hoy es día de mercado”, que combina por un lado la visita a algunos objetos de las salas, como por ejemplo las pinturas de castas, para comprender la relevancia a la adaptación al hábitat a través de contenidos relacionados con la vivienda, la alimentación, el ocio o la vestimenta, y por el otro la reflexión y el trabajo manual mediante diferentes juegos y actividades en el taller.

Una de las propuestas más interesantes llevadas a cabo por el museo para realizar visitas en familia consiste en la puesta en marcha de algunos itinerarios temáticos destinados a los más pequeños. Tras evaluar los buenos resultados obtenidos con una primera experiencia en torno a las colecciones arqueológicas, en la actualidad, esta fórmula se ha retomado con la finalidad de acercar el arte virreinal introduciendo al espectador en la vida cotidiana de los habitantes de los territorios americanos durante la época moderna. Consiste en tomar el objeto como pretexto, principalmente una representación pictórica, para adentrar al usuario en la atmósfera de la realidad acontecida durante aquellos tiempos. La idea es que no se trate de una visita guiada tradicional sino de una actividad en la que los niños acompañados de adultos sigan las pautas marcadas en un cuadernillo de actividades que recogerán de manera gratuita en la taquilla del museo en cualquier momento del horario de apertura. Una vez cumplimentado podrán retirar en el mismo lugar un “Diploma de Detective” que acredita su habilidad para resolver los acertijos planteados.

Bajo el lema “Tras la pista de...los tesoros virreinales” existen dos propuestas dirigidas a niños con franjas de edades entre los 3 a 7 años y los 8 a 12 años. En el párrafo introductorio, el narrador aclara que “los cuadros y figuras de esta época son como ventanas a las que puedes asomarte para saber cómo eran las familias, las casas donde vivían y los objetos que utilizaban”. El primer itinerario comienza con la fotografía de una pintura de castas donde se les invita a reflexionar sobre la diversidad de razas en la sociedad colonial teniendo que encontrar cinco objetos extraños. A continuación se dirige a otras escenas de mestizaje, con la ubicación perfectamente señalizada al igual que en el resto de ilustraciones, para identificar ciertos artilugios dibujados en el cuadernillo y escribir cómo se llamarían en el momento actual. Después se conduce al visitante a una sala con figuras de cera mexicanas, donde tendrá que identificar aquellas incluidas en los dibujos y relacionarlas con los oficios mencionados. La última

prueba consiste en acudir al encuentro de tres objetos explicados en el dorso del folleto: un estribo, un tlachiquero y un cuadro de plumaria.

El segundo nivel plantea un juego alrededor de dos imágenes con una tabla de enconchados de la *Conquista de México* y el famoso lienzo de la *Entrada del virrey Morcillo en Potosí*, en las que deberán encontrar a uno de los personajes del cuadro de *Los mulatos de Esmeraldas*. La tercera de las ilustraciones con un indio yumbo pertenece a la serie de mestizaje del pintor quiteño Vicente Albán, donde también tendrán que averiguar las diferencias escondidas dentro de dos versiones idénticas. La cuarta se detiene en el *Biombo del Palo Volador* y se le pide que encuentren seis personajes descritos y un intruso no perteneciente a la escena. En la quinta actividad regresan de nuevo al tema de los enconchados para identificar en las salas del museo otras piezas pertenecientes a este género novohispano, luego al cuadro del virrey y al del indio yumbo para analizar la composición por secuencias de la jornada festiva y reflexionar sobre la diversidad de seres humanos y sus costumbres en el mundo respectivamente (Fig.1 y Fig.2).

### SABÍAS QUE...?



Esto no es una zapatilla muy incómoda sino un estribo? Sirve para apoyar el pie cuando quieres subir a un caballo.

Estos estribos tan bien hechos y decorados eran utilizados por mujeres. En la segunda planta del Museo (área 3 sala 7) hay una vitrina donde podrás ver reunidos diferentes objetos usados para montar a caballo, como látigos, estribos y espuelas.

Planta 2 / Área 3 / Sala 7 / Ml. 3.85. Inv. 12703

### ¿Cómo llegar al Museo?

Avenida Reyes Católicos, 6. 28040 Madrid  
Junto al Faro de Moncloa

Martes a sábados:  
Del 1 de mayo al 31 de octubre: 9.30 - 20.30 horas  
Del 1 de noviembre al 30 de abril: 9.30 - 18.30 horas  
Domingos y festivos: Todo el año: 10 a 15 horas

Lineas de autobús: 1,2,16,44,46,61,62,63,113,132,133 y circular.

Metro: Línea 3 Moncloa, salida Isaac Peral;  
Línea 6 Moncloa;  
Línea 7 Islas Filipinas, salida Gaztambide.

### Tras la pista de...

## LOS TESOROS VIRREINALES



¿Quieres hacer de detective en este paseo por el Museo de América?

Para niños de 3 a 7 años

Este museo está lleno de cosas, todas muy ordenadas para que puedas disfrutar paseando entre ellas y fijarte en sus detalles. Algunas piezas nos muestran a personas que vivieron muuuuuuy lejos de aquí, en América, hace mucho mucho tiempo, en una época que llamamos virreinal (entre el siglo XVI y los inicios del siglo XIX). Los cuadros y figuras de esta época son como ventanas a las que puedes asomarte para saber cómo eran las familias, las casas donde vivían y los objetos que utilizaban.

¿Te apetece convertirte en detective y ayudarnos a investigar sobre esta época? Hemos preparado para ti varios juegos con los que te puedes divertir y a la vez aprender visitando el museo. No necesitas lupa, solo un ayudante mayor que te acompañe por si necesitas alguna pista...

Y cuando acabes no olvides pedir en la entrada tu Diploma de detective, especialista en descubrir los secretos de los tesoros virreinales del Museo de América. ¡Y cuéntaselo a tus amigos del cole para que vengan otro día!



### Tlachiquero



Planta 2 / Área 3 / Sala 6 / Vr. 3.67. Inv. 12636

Tel. 91 549 26 41 y 91 543 94 37.  
Fax 91 544 67 42.

museo.america@mecd.es  
<http://museodeamerica.mcu.es>  
Visítanos en facebook y twitter

Estacionamiento de libre acceso durante los fines de semana



Planta 2 / Área 5 / Sala 1  
Muro 5.15. Inv. 12342



Fig.1. Cuadernillo de actividades (A). Museo de América.

Para hacer este juego sitúate delante de los cuadros en los que aparecen distintos tipos de familias. Fíjate en los personajes, ¿qué ves? Los papás y las mamás tienen diferente color de piel y también los niños. Seguro que también sucede algo parecido en tu barrio y en tu colegio. ¡Todos somos muy diferentes y semejantes al mismo tiempo!

Como verás, en cada cuadro hay muchos elementos. Algunos de ellos se han querido mover y se han colocado en este cuadro que tienes en el cuadernillo. ¿Eres capaz de saber qué cinco elementos o personajes sobran en esta foto? ¡Busca el cuadro y fíjate bien!



Planta 1 / Área 2 / Sala 2 / Museo 2.8. Inv. 1980/03.05

Aquí tienes unos dibujos de objetos que están sacados de otra serie de cuadros de mestizaje. Fíjate bien en ellos. Se usaban hace muchísimos años, pero seguro que en tu casa y en el cole se usan cosas parecidas todos los días, para escribir, cocinar, vestir... ¿Cómo llamamos hoy a estos objetos? ¡Piensa un poco, que los ves todos los días!



Planta 2 / Área 3 / Sala 3 / Museo 3.55

Estas figuras están hechas con cera, ¡igual que las velas! Son muy delicadas y hay que cuidarlas mucho para que no se estropeen. Sobre todo no les puede dar el calor, porque se derretirían.

Hay representados muchos personajes y actividades diferentes. ¡Intenta descubrir cuál es el trabajo de estas figuras y úne con flechas!



Planta 2 / Área 3

Fig.1. A Cuadernillo de actividades (A). Museo de América.

### SABÍAS QUE...?

Los dos cuadros en los que se escondía nuestro personaje son dos obras muy representativas de nuestra colección?

El primer cuadro tiene fragmentos de nácar pegados sobre la base, por eso su superficie brilla al darle la luz. Estas obras son conocidas como *enconchados* y en el Museo de América hay una fantástica colección de este tipo de piezas, con representaciones tanto históricas como religiosas. ¡Búscalas en las salas!

La segunda pintura muestra a los habitantes de la ciudad de Potosí (actualmente en Bolivia) que salen a la calle para festejar la llegada de la máxima autoridad existente en América: el virrey. Fíjate en la parte superior. Para poder representar diferentes escenas dentro del mismo cuadro, el pintor ha introducido viñetas, como si se tratara de un cómic. Por cierto, ¿te has dado cuenta del enorme tamaño de este cuadro?

La representación del **indio yumbo** pertenece a una serie de seis cuadros realizados por el pintor quiteño Vicente Albán en 1783, en los que se representan personajes de la sociedad local y diferentes frutas. La pintura nos ofrece información sobre los tipos humanos, la vestimenta, los objetos, los paisajes y los alimentos en otros lugares del mundo.

### ¿Cómo llegar al Museo?

Avenida Reyes Católicos, 6, 28040 Madrid  
Junta al Faro de Moncloa

Martes a sábados:  
Del 1 de mayo al 31 de octubre: 9.30 - 20.30 horas  
Del 1 de noviembre al 30 de abril: 9.30 - 18.30 horas  
Domingos y festivos: Todo el año: 10 a 15 horas

Líneas de autobús 1,2,16,44,46,61,82,83,113,132,133 y Circular.

Metro: Línea 3 Moncloa, salida Isaac Peral;  
Línea 6 Moncloa;  
Línea 7 Islas Filipinas, salida Gaztambide.



Tel. 91 549 26 41 y 91 543 94 37  
Fax 91 544 67 42

museo.america@imecd.es  
http://museodeamerica.mcu.es  
Visítanos en facebook y twitter

Estacionamiento de libre acceso durante los fines de semana

### Tras la pista de... LOS TESOROS VIRREINALES

**Pon a prueba tu instinto de detective en el Museo de América**

Para niños de 8 a 12 años

Este museo tiene una colección muy abundante y variada de piezas americanas. Algunas de ellas son anteriores a la llegada de los españoles, pero otras pertenecen a la sociedad que surgió tras el encuentro de los españoles que viajaron hasta América y los habitantes originarios de ese continente.

Son piezas del periodo virreinal, que se extiende entre el siglo XVI y los inicios del XIX. Durante esta época, los territorios americanos se organizaron en virreinos, pues estaban gobernados por virreyes.

Las obras de esta época son como ventanas a las que podemos asomarnos para conocer a los habitantes de los virreinos, los lugares en los que vivían, y sus profesiones, ocupaciones y entretenimientos.

¿Te apetece convertirte en detective? Te proponemos diferentes actividades con las que podrás investigar sobre esta época y conocer detalles interesantes acerca de las piezas del museo que nos hablan de ella. No necesitas lupa ni gabardina, solo tu curiosidad y tu instinto de sabueso.

Y cuando acabes ¡no olvides pedir tu Diploma de detective!

Fig.1. A Cuadernillo de actividades (A). Museo de América.

### SABÍAS QUE...?

Los dos cuadros en los que se escondía nuestro personaje son dos obras muy representativas de nuestra colección?

El primer cuadro tiene fragmentos de nácar pegados sobre la base, por eso su superficie brilla al darle la luz. Estas obras son conocidas como *enconchadas* y en el Museo de América hay una fantástica colección de este tipo de piezas, con representaciones tanto históricas como religiosas. ¡Búscalas en las salas!

La segunda pintura muestra a los habitantes de la ciudad de Potosí (actualmente en Bolivia) que salen a la calle para festejar la llegada de la máxima autoridad existente en América: el virrey. Fíjate en la parte superior. Para poder representar diferentes escenas dentro del mismo cuadro, el pintor ha introducido viñetas, como si se tratara de un cómic. Por cierto, ¿te has dado cuenta del enorme tamaño de este cuadro?

La representación del *indio yumbo* pertenece a una serie de seis cuadros realizados por el pintor quiteño Vicente Albán en 1783, en los que se representan personajes de la sociedad local y diferentes frutas. La pintura nos ofrece información sobre los tipos humanos, la vestimenta, los objetos, los paisajes y los alimentos en otros lugares del mundo.

### ¿Cómo llegar al Museo?

Avenida Reyes Católicos, 6. 28040 Madrid  
Junta al Faro de Moncloa

Martes a sábados:  
Del 1 de mayo al 31 de octubre: 9.30 - 20.30 horas  
Del 1 de noviembre al 30 de abril: 9.30 - 18.30 horas  
Domingos y festivos: todo el año: 10 a 15 horas

Línea de autobús 1,2,16,44,46,61,82,83,113,132,133 y circular.

Metro: Línea 3 Moncloa, salida Isaac Peral;  
Línea 6 Moncloa;  
Línea 7 las Filipinas, salida Gartzambide.



Tel. 91 549 26 41 y 91 543 94 37  
Fax 91 544 67 42

museo.america@mea.es  
http://museoamerica.mcu.es  
Visítanos en facebook y twitter

Estacionamiento de libre acceso durante los fines de semana



### Tras la pista de... LOS TESOROS VIRREINALES

**Pon a prueba tu instinto de detective en el Museo de América**

Para niños de 8 a 12 años

Este museo tiene una colección muy abundante y variada de piezas americanas. Algunas de ellas son anteriores a la llegada de los españoles, pero otras pertenecen a la sociedad que surgió tras el encuentro de los españoles que viajaron hasta América y los habitantes originarios de ese continente.

Son piezas del periodo virreinal, que se extiende entre el siglo XVI y los inicios del XIX. Durante esta época, los territorios americanos se organizaron en virreinos, pues estaban gobernados por virreyes.

Las obras de esta época son como ventanas a las que podemos asomarnos para conocer a los habitantes de los virreinos, los lugares en los que vivían, y sus profesiones, ocupaciones y entretenimientos.

¿Te apetece convertirte en detective? Te proponemos diferentes actividades con las que podrás investigar sobre esta época y conocer detalles interesantes acerca de las piezas del museo que nos hablan de ella. No necesitas lupa ni gabardina, solo tu curiosidad y tu instinto de sabueso.

Y cuando acabes ¡no olvides pedir tu Diploma de detective!

Fig. 2. B Cuadernillo de actividades. Museo de América.

Al hilo de esta temática, el Museo de América junto a la empresa de gestión turística IDEATUR coordinó en el año 2012 el proyecto “Tesoros Virreinales en España. ¡A salvo de huracanes y piratas!” gracias a una subvención otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En primer lugar se plantearon diferentes rutas turísticas, bajo el nombre de famosos galeones, entre Madrid, Andalucía Occidental y Extremadura, a lo largo de las cuales se visitan lugares estrechamente vinculados con la historia de América, ya sea por existir enclaves monumentales o legados artísticos de la época. Por el otro, se pretendía dar a conocer mediante apartados informativos los principales productos y platos típicos de la cocina tradicional desarrollada en cada uno de los cuatro virreinos americanos. Finalmente, se llevó a cabo la realización de un audiovisual que contó con el guión de profesionales del citado museo y especialistas en la materia. A camino entre la realidad virtual y los testimonios directos, consistía en recrear la ruta del galeón Nuestra Señora de Atocha después de su hundimiento frente a las costas de Florida en 1622 y las características de los valiosos objetos embarcados hasta sus lugares de destino. Este documental junto al resto de materiales se

pueden descargar gratuitamente desde la página web creada para el proyecto y se exhibe en las salas del Museo de América como un medio de inmersión histórica para todos los visitantes<sup>143</sup>.

### 5.3. Museo Pedro de Osma de Lima

El filántropo Pedro de Osma Gildemeister atesoró durante toda su vida un repertorio extraordinario de objetos de época virreinal peruana. Entre estos sobresalían refinadas pinturas de maestros cuzqueños, tallas de bulto redondo, suntuosas piezas de orfebrería y piedras de Huamanga, que dispuestas de manera expositiva en su casa del barrio limeño de Barranco comenzó a mostrar desde mediados del siglo pasado a invitados particulares. Tras su muerte en 1967 la colección pasó a su hermana Angélica y no sería hasta dos décadas más tarde cuando se convirtiera en museo abierto al público. En el año 2004 se creó la Fundación Pedro y Angélica de Osma, institución sin ánimo de lucro destinada al apoyo de niños y ancianos en situación de abandono y a la gestión del Museo Pedro de Osma<sup>144</sup>. Sus retos actuales van orientados hacia tres campos de acción: la conservación del patrimonio peruano, la educación en la historia del arte y la investigación de obras virreinales en una apuesta por el refuerzo de la identidad peruana sobre la base sólida del mestizaje cultural.

El área educativa del Museo Pedro de Osma se ha convertido en uno de los referentes actuales más innovadores sobre pedagogía del arte virreinal. A continuación se detallarán los principales campos de acción emprendidos atendiendo a las necesidades específicas del proceso enseñanza-aprendizaje y con la mirada puesta tanto en los alumnos de los diferentes niveles de enseñanza oficial como en los protagonistas de la labor docente. Aunque no aparezca referenciado en cada apéndice, hay que aclarar que todo el contenido mostrado a continuación

---

143 “Tesoros Virreinales en España”. En: < <http://tesorosv.es/index.html> > (Fecha de consulta: 25-7-2015).

144 VV.AA. *Museo Pedro de Osma*. Lima: Fundación Pedro y Angélica de Osma Gildemeister, 2004.

procede de la información publicada y de la documentación colgada en la página web del museo<sup>145</sup>.

### 1. Programa Educativo Virreinal

Consiste en una serie de visitas guiadas por especialistas a lo largo de las salas del museo, donde se combinan actividades “in situ” con otras desarrolladas en el taller o en el exterior de las instalaciones. Se dividen en tres bloques acorde al nivel educativo del alumnado:

1. Visitas para Educación Infantil: “La sagrada familia y el arcángel arcabucero”. Un monitor se encarga de teatralizar la visita vestido de arcángel arcabucero y narra historias sobre la Sagrada Familia y el arcángel arcabucero frente a algunas imágenes originales de la escuela cuzqueña con esta iconografía. Más tarde, los niños participan en un taller donde adquieren el rol de artistas y realizan algunos dibujos. El objetivo es acercar las pinturas más interesantes fruto del sincretismo artístico despertando su curiosidad por el mestizaje cultural.
2. Visita para Educación Primaria: “De aprendiz a pintor”. Los niños actúan como aprendices de artista mientras recorren el museo, opinan sobre las obras de arte y participan en diferentes actividades, lo que les habilitará para que una vez llegados al taller puedan ejercer su labor como verdaderos maestros realizando algunos dibujos. La idea consiste en conocer las representaciones a través de los símbolos más representativos del sincretismo cultural desarrollado en aquellas sociedades.
3. Visita para Educación Secundaria: “Mestizaje, apropiación y originalidad” Los adolescentes trabajan en equipos para buscar imágenes entre las obras de arte del museo mientras reflexionan sobre: ¿Qué es lo original? Luego en el taller se apropian de otras ilustraciones para realizar su propia obra mestiza usando técnicas del arte contemporáneo. La finalidad radica en la comprensión del mestizaje

---

145 “Área educativa del Museo Pedro de Osma”.

En: <[http://museopedrodeosma.org/index.php?id\\_idioma=1&m=32&m2=7](http://museopedrodeosma.org/index.php?id_idioma=1&m=32&m2=7)> (Fecha de consulta: 27-7-2015).

cultural derivado de un proceso de apropiación y generador de la originalidad y riqueza artística de la época. (Fig.3)



Fig.3. *Programas educativos 2014*. Museo Pedro de Osma.

## 2. Recursos para Profesores

El área educativa ha elaborado una serie de materiales disponibles de manera gratuita en la web del museo para los profesores que permitirán estimular la imaginación de los alumnos ante de la visita, facilitarles la comprensión de las historias e imágenes que conocerán en el museo y reflexionar sobre la información asimilada tras ella. La realización de las mismas será fundamental para que puedan lograr los objetivos de experiencia y aprendizaje propuestos en los programas educativos. Asimismo, estas actividades pueden servir de punto de partida para que sean elaboradas por otros especialistas nuevas fichas en torno al arte, la sociedad y la historia virreinal.

### 1. Actividades para Educación Inicial:

- Pre-visita: El arcángel arcabucero y el niño Jesús”. Los niños leen un cuento titulado “El arcángel arcabucero y el Niño Jesús” mostrando las imágenes que se encuentran en el documento según aparezcan en la historia. Para ello se recomienda imprimirlas sobre papel o cartulina para usarlas como títeres, o proyectarlas sobre una pared en blanco. Finalmente se pide que los niños hagan un dibujo libre sobre el cuento, personaje o escena favorita.
- Post-visita: “Adivinanza en movimiento”. En grupos se recuerda la visita al museo y se discute sobre la experiencia vivida. A continuación se recita con mímica una adivinanza sobre el arcángel arcabucero y se pide a los niños que la repitan pudiendo utilizar las pistas ofrecidas en el texto. Al finalizar el profesor muestra el dibujo del arcángel y señala cada una de las características.

### 2. Actividades para familias y Educación Primaria:

- Pre-visita: “Creando símbolos”. Consiste en trabajar en grupos de tres niños para lograr convertirse en verdaderos artistas. A través de una ficha se les pide que reflexionen sobre los que un símbolo, la diversidad y la realidad social del Perú. Para ello se muestra una imagen de la Virgen del Rosario de Pomata y se explica la conformación de la corona por la mascapaycha, máxima distinción incaica, y la tiara papal. En el paso tercero se les invita a crear nuevos símbolos usando otros símbolos aportados y dibujando nuevas creaciones.
- Post-visita: “¡HablaPalabra!”. Con este trabajo se inventará un cuento grupal en grupos de seis niños siguiendo las pautas dadas en la ficha. Se elige a un representante de grupo para compartir la historia y se conversa sobre la importancia del trabajo colectivo.

### 3. Actividades para adolescentes:

- Pre-visita: “Comenzó la función”. Entre todos llevarán a cabo diferentes representaciones del audio titulado “la Colla y el capitán”,

inspirado a su vez en el cuadro del museo donde se describe el casamiento entre Ñusta Beatriz Clara Coya y el capitán García de Loyola, descendientes del último emperador inca y de san Ignacio de Loyola, respectivamente. En primer lugar se invita a reflexionar sobre el término sincretismo y sus manifestaciones en diferentes ámbitos. Luego se hacen grupos de seis alumnos y se escucha la narración atentamente. Acto seguido harán la puesta en escena de la historia, seleccionando los personajes, armando el guión e ideando todo el atrezzo necesario, que llevarán a cabo frente sus compañeros como si se tratase de una especie de festival con diferentes compañías.

- Post-visita: “Tu caleidoscopio”. Mediante esta actividad multidisciplinar destinada a mayores de 11 años proyectarán la construcción de un caleidoscopio con los materiales necesarios como espejos, papeles de colores y un tubo de cartón. Una vez acabado se decora en la parte exterior según diferentes técnicas con imágenes y colores alusivos a la época virreinal. Finalmente se les invita a discutir en grupo comparando el funcionamiento del objeto realizado, donde convergen diferentes formas y colores, con la integración de múltiples significados y perspectivas del arte virreinal. Por ejemplo, la percepción en la iconografía del arcángel arcabuceros de distintos cultos, ya fuesen nativos o españoles.

Otros materiales de libre acceso para los profesores que ofrece el Museo Pedro de Osma en su página web son los audios educativos. Además del aludido sobre el matrimonio entre la princesa inca y el capitán español se encuentra otro “De ángeles, arcabuces y truenos”, dos de gran interés para conocer la figura del pintor italiano afincado en el Perú virreinal, Bernardo Bitti, sobre “la evangelización y manierismo al pie de los Andes” y uno más dedicado a la “Mamacha de los Andes, la Virgen de Cocharcas”. Por último, cabe señalar que el 24 de julio de 2014 se realizó en las instalaciones del museo el “Primer Guiado-Taller para maestros” para conocer de primera mano las estrategias usadas en los programas educativos.

### 3. Conexiones

Tal y como figura reseñado en la página web, los estímulos culturales y actividades desarrolladas durante las visitas escolares al Museo Pedro de Osma, se conectan con los fines del sistema público de la educación peruana al:

1. Fomentar el conocimiento y respeto de las diversas culturas del país y del mundo, reconocer la necesidad imperiosa por convertir el contacto entre las culturas en una oportunidad para aprender y aportar desde nuestras particularidades.
2. Contribuir a formar una sociedad democrática y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística.
3. Educar integralmente a los niños a ser críticos, comunicativos, reflexivos informados y creativos.
4. Evidenciar una inclinación progresiva hacia el arte”.

Específicamente, las visitas tienen correlaciones concretas con los siguientes propósitos del referido documento:

1. Desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética como la del Perú. Respetando las diferencias individuales y colectivas que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones.
  - Conocimiento de otras culturas para garantizar la convivencia y superación de conductas discriminatorias de raza, sexo y religión.
2. Dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos.
  - Ofrece condiciones para aprender a comunicarse correctamente en este idioma en distintas situaciones y contextos
  - Implica hablar y escuchar con atención.

3. Comprensión y valoración del medio geográfico, la historia, el presente y el futuro de la humanidad mediante el desarrollo del pensamiento crítico.
4. El desarrollo del pensamiento crítico del estudiante al comprender y valorar la historia:
  - Permitiéndole expresar sus pensamientos, sentimientos, opiniones e inquietudes, como parte del ejercicio de su libertad de expresión y la práctica de sus derechos y deberes ciudadanos.
  - Permite a los estudiantes saber de dónde vienen, dónde se sitúan y a dónde van.
  - Contribuye a que los estudiantes valoren nuestra biodiversidad, el capital humano, histórico y cultural, así como las posibilidades de integración del país, en el marco de una unidad y cohesión que deben coexistir con la libertad individual y las particularidades de las diversas culturas que nutren el Perú.
5. Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias.
  - Favoreciendo la expresión de sentimientos, la percepción del mundo real e imaginario; aproximando al estudiante al conocimiento y valoración del patrimonio cultural e intelectual de su país y de la humanidad; permitiendo la valoración de la riqueza creativa e innovadora existente.
  - La expresión y apreciación por medio del arte contribuye al conocimiento e integración de diferentes culturas del país y del mundo y, sobre todo, al desarrollo personal del estudiante, en la medida que lo hace consciente de las posibilidades de contribuir y valorar las artes, la cultura, el pensamiento de la humanidad y el desarrollo de las ciencias”.

#### **4. Laboratorio Educativo**

Este innovador proyecto surgió para responder a los retos actuales que plantean los museos como lugares de encuentro y participación colectiva.

Cada vez más los visitantes tienen la posibilidad de “experimentar” con las colecciones de arte y para ello era necesario la creación de un equipo interdisciplinar capaz de “reflexionar sobre el arte virreinal y la educación en nuestra sociedad” diseñando herramientas eficaces para afrontar los nuevos horizontes. El equipo del Museo Pedro de Osma está conformado por una coordinadora y un grupo de estudiantes en prácticas que en el marco de estos objetivos desarrollan algunas competencias profesionales dentro del campo de la pedagogía cultural. En todo momento puede seguirse la evolución del trabajo desempeñado mediante las redes sociales *Facebook* y *Pinterest*.

## **5. Proyecto “Vamos al Museo”**

El Museo Pedro de Osma forma parte desde mayo de 2013 del proyecto “Vamos al Museo” dirigido por la Municipalidad Metropolitana de Lima. Se trata de una iniciativa de cooperación a través de la cual los grupos escolares disfrutan de manera gratuita de los programas educativos desarrollados por diferentes espacios culturales de la ciudad, siendo para muchos de ellos su primera experiencia en un museo. Entre los objetivos propuestos se encuentran: “fortalecer la identidad cultural de la nación, por medio del conocimiento del patrimonio y de la diversidad cultural, formar y promover futuros visitantes de museos y posicionar los museos municipales como espacios educativos no formales dinámicos y entretenidos”.

### **5.4. Museo Nacional del Virreinato de Tepotzotlán**

Las instalaciones ocupan el espacio del antiguo colegio y noviciado de la Compañía de Jesús establecido desde finales del siglo XVI a las afueras de la capital novohispana. Tras la expulsión los jesuitas el complejo pasó por diferentes avatares hasta ser adaptado a su uso actual en 1964. El interés del conjunto reside en la posibilidad de combinar tanto un museo de sitio, que ocupa el recinto original y permite recrear la vida de sus ilustres moradores, así como la evolución constructiva, sobre todo en la portentosa iglesia de San Francisco Javier, junto a las salas de exposición permanente donde se dispone un prestigioso acervo

de objetos artísticos, que adentran al visitante en el México virreinal a lo largo de diferentes manifestaciones sociales y artísticas del período, como los talleres conventuales, los gremios, las monjas coronadas, entre otros<sup>146</sup>.

Además de las visitas específicas para escolares, los servicios educativos han colaborado en la publicación de una guía infantil con dibujos animados protagonizada por el novicio Julio, quien enseña de manera atractiva la historia del lugar desde la llegada de los religiosos hasta la actualidad<sup>147</sup>. (Fig.4) También se puede acceder a este material de forma interactiva por la página web del museo, lo que permite realizar un trabajo anterior y posterior a la visita al recinto<sup>148</sup>. En concreto, el personaje va narrando oralmente las mismas secuencias intercaladas con divertidas actividades que abarcan desde cuestionarios hasta fichas para completar. El contenido plantea argumentos de la vida cotidiana a partir de definiciones, explicaciones de los procesos migratorios, el sistema educativo y evangelizador o los contenidos iconográficos y técnicas artísticas. En concreto se dedican apartados con diversos pasatiempos al retablo de san Francisco Javier, la técnica del estofado, la cruz de Caravaca, san Francisco de Borja, la Virgen Patrona, san Juan Neopomuceno, un cuadro de la Alegoría de la Sangre de Cristo, la capilla de la Casa de Loreto, el camarín de la Virgen, el claustro de los Aljibes, la serie de lienzos de la vida de San Ignacio de Loyola, la capilla de los Novicios, la Biblioteca Antigua, la cocina y el claustro de los Naranjos. Por último se muestran dos ventanas de acceso a sendos juegos interactivos sobre los talleres de plata y el desarrollo de la imprenta en el marco de las artes y oficios de la Nueva España. La tercera forma de disfrutar de este material a modo de entretenido documental es a través de la versión animada disponible en el canal INAH TV de la plataforma de *Yotube*<sup>149</sup>.

146 LÓPEZ DE WEHLEN, Clara. *Museo Nacional del Virreinato: Colegio de San Francisco Javier, Tepotzotlán*. México: D.G. José.

147 SOLÍS CUEVAS, Rocío. *Guía infantil del Museo Nacional del Virreinato*. México: Secretaría de Educación, 2012.

148 “Sección Niños”. En: <[http://www.virreinato.inah.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=section&id=13&Itemid=129](http://www.virreinato.inah.gob.mx/index.php?option=com_content&view=section&id=13&Itemid=129)> (Fecha de consulta: 29-7-2015).

149 “Guía infantil del MUNAVI”. En <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_oZS8oPGAi0](https://www.youtube.com/watch?v=_oZS8oPGAi0)> (Fecha de consulta: 29-VII-2015).

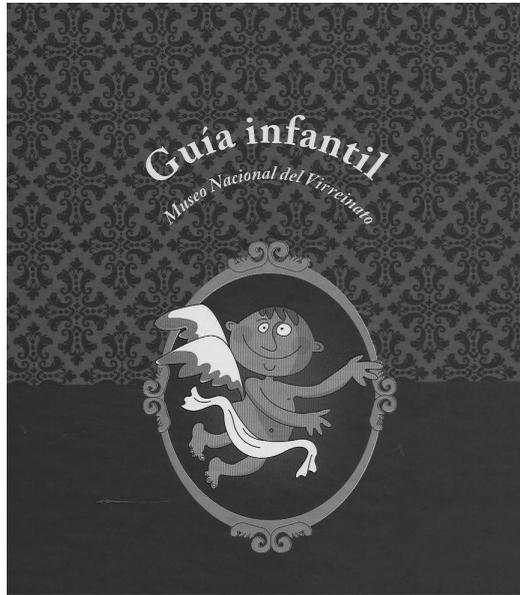


Fig.4. *Guía infantil*. Museo Nacional del Virreinato.

### 5.5. Museo de Historia Mexicana de Monterrey

En el panorama museístico del país azteca sobresale el Museo de Historia Mexicana de Monterrey, parte integrante del complejo 3M junto al Museo del Palacio del Noreste y el Museo del Palacio de Gobierno. Fue inaugurado en 1994 y cuenta con un extenso repertorio de piezas que abarcan desde la época prehispánica hasta el siglo XX. El área de educación ofrece visitas escolares, dedicadas a una sala, a varias de ellas o centradas en un tema, que cuentan con guías formados, materiales interactivos y recursos para el profesor en concordancia con los objetivos de aprendizaje dispuestos en los programas escolares de las áreas de historia y geografía. Además, cuenta con talleres infantiles y familiares donde se pone a prueba la creatividad junto a las actividades manuales, cursos de verano, concursos y rondas y villancicos según las estaciones del año<sup>150</sup>.

150 “Museo de Historia Mexicana”. En: <[https://es.wikipedia.org/wiki/Museo\\_de\\_Historia\\_Mexicana](https://es.wikipedia.org/wiki/Museo_de_Historia_Mexicana)> (Fecha de consulta: 31-VII-2015).

Sus fondos virreinales se han enriquecido recientemente con la cesión en comodato de los valiosos fondos de marfiles hispanofilipinos y pinturas de castas propiedad de la reputada coleccionista Lydia Sada de González. Respecto a los primeros se ha creado una hoja para niños donde a través de viñetas y pasatiempos un narrador les invita a recorrer la sala dedicada a estos objetos y les explica sus propiedades exóticas y variedad tipológica según la procedencia animal, la ejecución de las tallas y su tráfico artístico en el Galeón de Manila<sup>151</sup>. (Fig.5) Con las imágenes de castas, sumadas a otras procedentes de diferentes acervos, se abrió en el 2013 la galería “Rostros de mestizaje”, la más prestigiosa del mundo en su género, con 120 representaciones de afamados pintores de la escuela novohispana. A propósito de la muestra se publicó un material didáctico para niños en forma de cuadernillo titulado *Las castas de la Nueva España. Formación de las ideas y colores mestizos del siglo XVIII*. Comienza con una introducción donde se les invita a descubrir sus raíces como mexicanos a partir de la llegada de los españoles y los africanos respondiendo a la pregunta: “¿Sabías que los que poblamos México somos el resultado de muchas mezclas?” A continuación se les enseña la definición de “casta” como el resultado de la unión de dos razas diferentes y se justifica el surgimiento de las pinturas como reflejo de la diversidad existente en la sociedad novohispana, a partir de una serie de composiciones dirigidas a ilustrar, desde una perspectiva antropológica, la vida cotidiana de los núcleos familiares conformados por el padre, la madre y el hijo o la hija. A continuación se plantean determinadas actividades para realizar frente a los cuadros, como colorear el fondo de un paisaje o el vestido de un personaje, sumar adhesivos de varias parejas para determinar los resultados de la unión, recortar algunos objetos y pegarlos en los lugares faltantes, encontrar las siete diferencias entre dos pinturas iguales y responder a un breve cuestionario. (Fig. 6)

---

151 “Sala Marfiles”. En: <[http://www.3museos.com/images/img\\_educacion/hs\\_marfiles\\_infantil.pdf](http://www.3museos.com/images/img_educacion/hs_marfiles_infantil.pdf)> (Fecha de consulta: 31-7-2015).

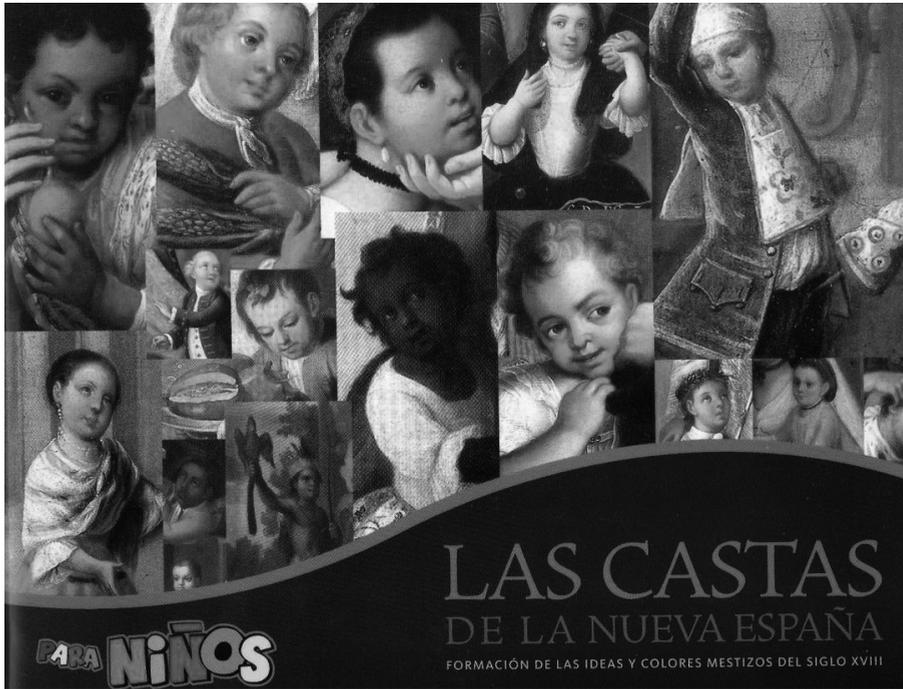


Fig.5. Material didáctico. Museo de Historia Mexicana.

HOJA DE SALA  
**PARA NIÑOS**

A las estatuas de marfil una cosa y más de tres tenemos aquí!

## SALA MARFILES

Te damos la bienvenida a esta exposición.

Haremos un viaje por el tiempo, hasta la época del virreinato, pues estas piezas las hicieron en las colonias españolas y portuguesas de Asia y África, pero llegaron a la Nueva España en los galeones de Manila, Filipinas, que transportaban toda clase de objetos utilizados principalmente para la iglesia.

**¿Sabías que en algún tiempo nuestro país era llamado Nueva España y era una virreinato gobernada por los españoles.**

Entonces aquellos barcos de nombre galeones salían de Filipinas, llegaban a la Nueva España y traían piezas de varios materiales, por ejemplo de marfil como las de esta exposición.

¡Platiquemos sobre lo que es el marfil!

Marfil se le llama a los cuernos del elefante y significa "hueso de elefante", aunque también se le llama así a los cuernos de mamut, hipopótamo, morsa, cachalote, jabalí, también el cuerno del narval, y el pico del calao porque tienen las mismas características, es duro, es de un material duro, compacto y blanco.

Debido a su tamaño y gran calidad el marfil del elefante ha sido el favorito para elaborar esculturas.

Las piezas que observarás aquí tienen diferencias unas de otras pues las hicieron personas de distintos lugares del mundo y aunque la idea religiosa era la misma, la forma de trabajar variaba; unos escultores vivían en África en colonias de los portugueses y otros eran de Asia en colonias españolas.

¡Así que te relamos a encontrar las diferencias entre estos tipos de esculturas!

Te damos un ejemplo:

IMMACULADA  
Indio portugués

IMMACULADA  
Cingalés portugués

En esta sala hay alrededor de 200 piezas que hace aproximadamente 200 años tal vez adornaban una casa o un templo, y todas son religiosas, así que puedes encontrar desde una Virgen, hasta un ángel, un santo, etc.

¡Te invito a recorrer con mucho cuidado la sala imaginando qué elementos podrías agregar a las esculturas, puede ser una corona, una cabeza, ropa, etc.!

Escoge una pieza, la que más te agrada, ¿en dónde crees que haya estado decorando una casa o en un templo?, ¿a quién habrías pertenecido? ¿qué te parece si continuamos el recorrido en la exposición permanente del Museo de Historia Mexicana?

Si aceptas debes subir por elevador o por las escaleras y caminar hacia la sala que nos plantea sobre el Virreinato.

Busca una vitrina muy grande que está frente a las herramientas de trabajo que se utilizaban en la Nueva España y obsérvala.

Las piezas que están dentro son otro ejemplo de lo que viajaba desde Filipinas (Asia) hasta la Nueva España (América).

Estas piezas eran muy valiosas y viajaban en los galeones durante dos meses aproximadamente y los tripulantes eran personas que hacían la labor de cuidar sus valiosos objetos.

Si eres buen observador encontrarás marfil en ciertas piezas que tenemos aquí.

¿Ya las localizaste?

Fig.6. Hoja de sala. Museo de Historia Mexicana.

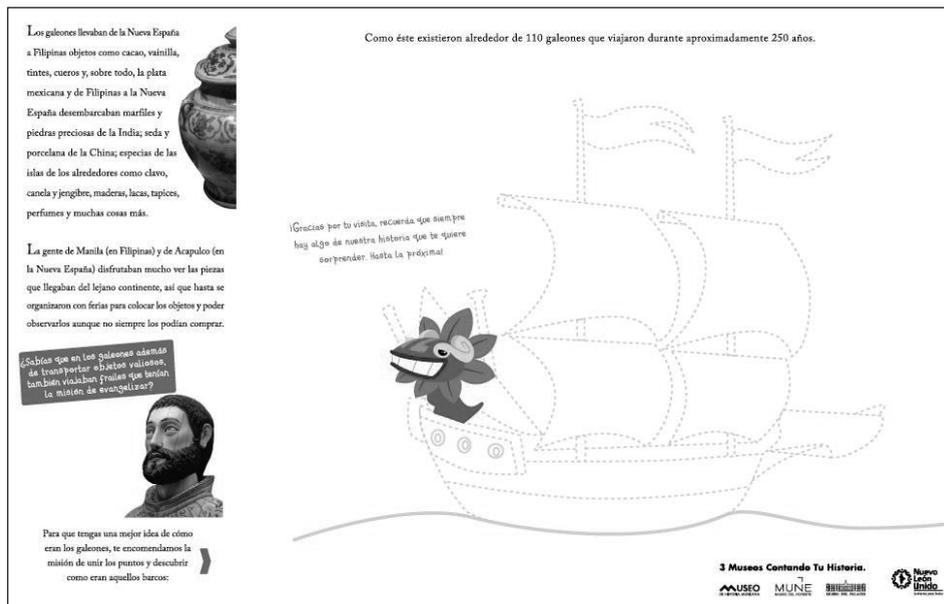


Fig.6. A Hoja de sala. Museo de Historia Mexicana.

## 5.6. Conclusiones

Con motivo de los actos del *IV Centenario del Descubrimiento y Colonización de América* en 1892 se organizó una magna exposición en el Palacio de la Biblioteca y Museos Nacionales de Madrid donde diferentes países, sobre todo España, expusieron por primera vez en sus pabellones, ante el protagonismo dado a las antigüedades precolombinas, algunos objetos artísticos pertenecientes a la época virreinal. El mensaje implícito en el proyecto museográfico de estas salas, en las que figuraron entre otras piezas, tablas de enconchados, cerámicas de Tonalá y cuadros de mestizaje, colocadas a la manera de copiosos gabinetes de curiosidades, planteaba mostrar “los adelantos aportados al continente americano gracias a las influencias europeas”. Cuatro décadas más tarde volvió a emplearse el mismo argumento para reunir un acervo mayor gracias a coleccionistas particulares en la muestra *Aportación al estudio de la pintura española en Indias*, cuya intención era “llamar la atención pública sobre la trascendental y progresiva labor de cultura y

civilización que en sus Indias y por sus Indias ejerció España”<sup>152</sup>. Al mismo tiempo, en el continente americano algunos círculos de la élite burguesa e intelectual de tendencia prohispanica promovieron un discurso cultural basado en los principios estéticos del neocolonialismo, que propició entre otros la conformación de importantes colecciones de arte virreinal novohispano y peruano. Gracias a ello, surgieron posteriormente los primeros museos con importantes fondos sobre la materia, como el Museo Histórico Provincial “Dr. Julio Marc” de Rosario (Argentina) a iniciativa de Julio Marc y Ángel Guido en 1939<sup>153</sup>. Al mismo tiempo aparecieron a ambos lados del Atlántico los primeros historiadores especializados en Arte Hispanoamericano, quienes legitimaron con sus estudios estas obras no solo como meros productos de un taller gremial con una determinada forma y contenido sino desde el prisma de una creatividad resultante de un período sorprendente de simbiosis cultural.

Transcurrido casi un siglo desde esta coyuntura, el arte virreinal americano, más allá de su consolidación en el panorama académico y el ámbito científico, ha sabido encontrar en los museos un marco adecuado para potenciar sus valores dentro de la sociedad actual. Cada vez más, los departamentos educativos desempeñan su labor pedagógica enseñando a los usuarios a descubrir los significados y favorecer la interpretación cognitiva de estas representaciones artísticas. Han sido capaces de afrontar dos retos fundamentales a la hora de facilitar el acercamiento hacia las mismas: acortar la distancia imaginaria del tiempo histórico y renovar el “sentido peyorativo” ligado a sus orígenes. Frente al trasfondo ideológico, consiguen tomar el objeto para explicar la complejidad cultural de aquellos tiempos mediante el razonamiento lógico, por ejemplo en la continuidad discursiva de algunas tradiciones y costumbres en su entorno más cercano. La mayoría de los casos expuestos promueven la accesibilidad y se adaptan a las necesidades del público. Todos ellos giran en torno a claves temáticas proporcionadas por algunos iconos emblemáticos, como el arcángel

152 Pueden consultarse las relaciones de objetos virreinales presentes en ambas exposiciones junto a otros datos de las mismas en MONTES GONZÁLEZ, Francisco. “La pintura virreinal americana en los inicios de la historiografía artística española”. *Anales del Museo de América*, 2009, 17, pp. 18-27.

153 Para saber más sobre esta desconocida e interesante colección argentina véase MONTINI, Pablo y SIRACUSANO, Graciela (coord.). *Anales de Museo Histórico Provincial de Rosario “Dr. Julio Marc” I. Ángel Guido*. 2011.

arcabucero en Perú o la escena de castas en México, que sirven de pretexto para reflexionar en torno al sincretismo estético producto del encuentro de civilizaciones. Se ha podido comprobar cómo el trabajo de estos departamentos tiende hacia una producción crítica, confrontando los modelos educativos tradicionales y entendiendo el arte como una herramienta de transformación social<sup>154</sup>. Cada vez más deben implementarse estas propuestas didácticas en los museos españoles y americanos con este tipo de colecciones. No cabe duda que gracias al estudio de la sociedad virreinal en relación a su producción artística se puede fomentar el respeto a la pluralidad de manera dialogante siendo capaz de construir una imagen positiva de los procesos de intercambio como una valiosa herencia de las condiciones culturales de hoy en día. Hay que tener claro que esta labor no se inicia ni concluye en el museo sino que se pide la colaboración de los docentes y familiares para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de los ámbitos educativos mediante el trabajo colaborativo y la adquisición de un espíritu crítico frente a la realidad circundante.

---

154 “¿Qué es el Departamento de Educación y Acción Cultural (DEAC)?”. En <<http://www.centrohuarte.es/educacion/que-es-el-deac/>> (Fecha de consulta: 01-8-2015).

6. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES. PROPUESTA DE  
METODOLOGÍA PARA LA  
DOCENCIA Y CONSTRUCCIÓN  
DE LA HISTORIA SOCIAL Y  
ARTÍSTICA DEL MOBILIARIO  
ANDALUZ DEL SIGLO XVIII

Antonio Rafael Fernández Paradas



## **6. Didáctica de las ciencias sociales. Propuesta de metodología para la docencia y construcción de la historia social y artística del mobiliario andaluz del siglo XVIII**

### **6.1. Introducción**

En mayo de 2009 la casa de subastas de arte Barclays, afincada en Barcelona, sacaba a pujas una “cómoda andaluza del siglo XVIII” (Fig. 1), con un precio de salida, y posterior de remate, cifrado en la nada despreciable cantidad de 15.000 euros. El dato en sí no debería ser más trascendental, por tratarse una de tantas piezas que se pasean por el mercado del arte. Aunque claro, si lo analizamos desde un punto de vista histórico-artístico-económico, la visión será bien diferente. A título informativo diremos que una buena cómoda catalana del siglo XVIII, chapeada, con herrajes en plata, marcados, y en excelente estado de conservación, rondaría en una horquilla de precios de entre 9000 y 12000 euros. Como ya hemos apuntado, Cataluña es la única comunidad autónoma española que tiene plena conciencia de sus muebles, perfectamente estudiados desde los puntos de vista sociales, histórico, artísticos, y constructivos. Esto último ya ha quedado manifestado, siendo especialmente importante, porque una sociedad construye sus muebles con un determinado fin, y de una determinada manera.

Cuestiones ambas totalmente desconocidas para el caso andaluz. Apuntaremos también que los muebles catalanes suelen ser de los más buscados y cotizados del reino. El que señalemos tales datos viene justificado por los siguientes hechos:

1. Encontramos agentes a externos a Andalucía que teorizan, comercializan y se benefician de producciones históricas andaluzas.
2. La alta estimación económica que un mueble, presuntamente andaluz<sup>155</sup>, detenta por encima de producciones locales, como el caso de la catalana.
3. El hecho de que se hable de “mueble andaluz”, cuando en Andalucía no hay ni una sola monografía sobre mobiliario andaluz.
4. La consideración histórica-artística de los muebles sur peninsulares.



**Fig. 1.** Cómoda. ¿Andalucía? Siglo XVIII. Es habitual encontrar en el mercado del arte piezas con etiquetas como la de la fotografía, que se anunciaba como andaluza y del siglo XVIII. Esto podría ser un dato interesante, pero en la realidad tal clasificación, no tienen ningún tipo de fundamento científico ya que no disponemos de ninguna publicación que pueda corroborar semejante afirmación.

El proyecto de investigación que proponemos, Memoria Histórico-social de Andalucía. Patrimonio Mobiliario (siglo XVIII), se hace necesario para cubrir un abismo bibliográfico dentro de la Historia del Arte en España, y concretamente en la Historia del Mueble andaluz, donde las referencias bibliográficas no se

---

155 Desde un punto de vista formal, dicho ejemplar tiene más relación con las producciones levantinas que andaluzas.

corresponden con el ingente número de muebles conservados. Su justificación viene dada por el hecho de que normalmente no se escribe sobre un determinado momento histórico, porque no se conservan testimonios materiales. Para nuestro caso se conservan los testimonios materiales, pero no hay una historia que los interprete y los ponga en relación con el contexto en el que fueron y para el que fueron producidos. Desde las grandes catedrales, iglesias, sacristías, palacios nobiliarios, ayuntamientos, hasta teatros históricos, (por ejemplo, el Real Conservatorio María Cristina de Málaga, que fue construido y amueblado en el siglo XIX) universidades y casas particulares, los testimonios mobiliarios andaluces, no estudiados, abarcan todas las tipologías y períodos históricos.

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

Si ponemos como ejemplo de nuevo el caso del mobiliario catalán, desde la Edad Media podemos hablar de “arcas de novia” o “arcas de novio”, o lo que es lo mismo de un sistema de herencias y dotes propio, perfectamente legislado. Como apuntábamos también, un mueble es catalán, y no puede ser inglés, francés o castellano, porque en un momento histórico concreto se decora y se construye de una manera específica. Una cómoda es catalana del setecientos, aparte de por unos caracteres formales visuales, porque se construye y ensambla de una forma concreta lo cual la diferencia de una semejantemente visual piamontesa.

Saber qué son, cómo son, y para qué se empleaban los muebles andaluces, permitirá recuperar parte de nuestra identidad histórica, como pueblo con personalidad histórico-artística propia. De la misma manera, no se puede proteger lo que no se sabe que se tiene. Definiendo rasgos propios del patrimonio andaluz, evitaremos la venta ilegal y el expolio, a la vez que podremos recuperar por ejemplo aquellas piezas que salgan a la venta en otras comunidades, o en el exterior (Fig. 2).

Hay muchos tipos de muebles, de múltiples procedencias cronológicas y geográficas. Para acotar un campo limitado, se han excluido ciertos conjuntos de piezas y se ha centrado la atención en otras. Entre los primeros se encuentran el

mobiliario de la antigüedad y los muebles contemporáneos con nombre propio (por ejemplo la silla Barcelona). Entre los segundos se incluyen:

Todos los tipos andaluces. Salvo aquellos desconocidos por omisión o desconocimiento.

Los de origen extranjero que se adoptaron en Andalucía.

Las más comunes en Europa occidental, necesarios como eslabón para contextualizar el desarrollo del mueble andaluz.

Los tipos básicos que configuran un cierto panorama general de la historia del mueble.



**Fig. 2.** Silla. Écija. Siglo XVIII

La metodología que aquí proponemos se destina en exclusiva a una historia del mueble andaluz del siglo XVIII. En un primer momento, habíamos pensado en articular un esquema de trabajo que nos permitiese aproximarnos a la historia del mueble andaluz desde las producciones nazaríes, hasta finales del XIX, dando una visión global del mismo, y que, a su vez, pretendíamos fuese lo más completa

posible. Tras los análisis metodológicos que anteriormente hemos comentado, hemos llegado a la conclusión que el mero hecho de plantear una historia del mueble que verse sobre varios siglos y que pretenda abarcar de manera minuciosa la historia del mueble Andaluz, es una empresa cuanto menos aterradora, amén de inabarcable. Andalucía es una tierra con un espacio geográfico de considerables dimensiones, amén de presentar multitud de focos de producción y desarrollo. Los libros ya comentados anteriormente ponen de manifiesto que mientras más específica sea la historia que se quiera contar, más definitivos serán los resultados obtenidos. Aquí pretendemos que nuestra identificación de una pieza como “andaluza” lo sea acorde con las metodologías de aproximación propuestas por Piera, sin ningún tipo de dudas ni ambigüedades. Si partimos de esta premisa, el trabajo a realizar se presenta como una tarea ingente. Preferimos abarcar menos siglos de historia, si con ellos conseguimos realizar una historia precisa del mueble andaluz, en este caso del Setecientos, y por extensión del mueble en otros lugares con proyección española (Fig. 3 y 4).



**Fig. 3.** Interior del Palacio de las Dueñas. Los palacios e iglesias andaluces conservan un enorme patrimonio *in situ* que será de gran interés para la redacción de una historia del mueble en Andalucía.



Fig. 4. Interior del Palazzo Alliata di Villafranca. Palermo (Sicilia).

## 6.2. Memoria histórico-social de andalucía. Patrimonio mobiliar (siglo XVIII). Propuesta de proyecto de investigación

### 1. Introducción.

- 1.1. Justificación al tema.
- 1.2. La importancia del mobiliario andaluz.

### 2. Los grandes saqueos del patrimonio mobiliario andaluz.

- 2.1. La Invasión francesa.
- 2.2. Los procesos desamortizadores.
- 2.3. Las revueltas republicanas.
- 2.4. Los estragos de la guerra civil.

### 3. La economía andaluza del siglo XVIII.

- 3.1. El comercio de obras de arte.
- 3.2. El comercio de muebles. Las importaciones.

**4. La historiografía del mueble en Andalucía.**

**5. Metodología de trabajo.**

**6. Los gremios y su importancia en la evolución del mueble. Disposiciones.**

6.1. Ensambladores y ebanistas.

**7. Los focos de producción. El Catastro del Marqués de Ensenada.**

7.1. Las historias del mueble andaluz.

7.2. Los mueblistas andaluces.

**8. Los estilos del mueble andaluz.**

8.1. La pervivencia de estrado y los hábitos islámicos.

8.2. El barroquismo del mueble andaluz.

8.3. El rococó. ¿unos muebles genuinamente andaluces?

8.4. Las influencias francesas.

8.5. El Chippendale andaluz. El impacto de los catálogos de ventas ingleses.

8.6. El mueble neoclásico en Andalucía.

**9. Los conjuntos monumentales.**

9.1. La sociedad andaluza del siglo XVIII.

9.2. La evolución de los interiores domésticos.

9.3. La evolución de los muebles.

**9.4. Conjuntos monumentales con muebles documentados.**

9.4.1. **Córdoba.** Palacio de Viana.

9.4.2. **Sevilla.**

9.4.2.1. Casa de Pilatos.

9.4.2.2. Palacio de Dueñas.

9.4.2.3. Palacio de Lebrija.

9.4.2.4. Écija. Museo Casa Palacio de Palma.

9.4.2.1. Écija. Museo de Arte Sacro.

#### 9.4.3. Málaga.

9.4.3.1. Catedral.

9.4.3.2. Conservatorio María Cristina.

9.4.3.3. **Antequera.** Casa de los Ramírez.

9.4.3.4. **Antequera.** Casa de los Condes de Colchado.

9.4.3.5. **Ronda.** Iglesias. Palacios.

#### 9.4.4. Cádiz.

9.4.4.1. **San Lucas de Barrameda.** Palacio de los duques de Medina Sidonia.

#### 9.4.5. Huelva.

9.4.2.1. **Ayamonte.** Palacio de los Marqueses.

#### 9.4.6. Almería.

9.4.2.1. Catedral.

#### 9.4.7. Granada.

9.4.2.1. Catedral.

9.4.2.1. Iglesias

#### 9.4.8. Jaén.

9.4.8.1. Úbeda. Casa de don Juan de Rivera.

9.4.8.2. Úbeda. Casa del Conde de Torres Cabrera.

9.4.8.3. Úbeda. Palacio de los Marqueses de Bussianos.

9.4.8.4. Úbeda. Casa de los Cueva.

9.4.2.5. Úbeda. Casa de los Morales.

9.4.2.6. **Baeza**. Palacio de los Condes de Mejorada.

## **10. ¿Existe una cuestión patrimonial particular del mueble andaluz del siglo XVIII?**

### **11. Los muebles.**

11.1. Las tipologías del mobiliario domestico.

11.1.1. Arcas, baúles, cofres y sitiales.

11.1.1.1. Focos de producción. Particularidades.

11.1.1.2. Tipología.

11.1.1.3. Materiales.

11.1.1.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.

11.1.1.5. Decoración.

11.1.1.6. Uso social.

11.1.2 Las cómodas.

11.1.2.1. Focos de producción. Particularidades.

11.1.2.2. Tipología.

11.1.2.3. Materiales.

11.1.2.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.

11.1.2.5. Decoración.

11.1.2.6. Uso social.

11.1.3 El escritorio y sus variantes tipológicas.

11.1.3.1. Focos de producción. Particularidades.

11.1.3.2. Tipología.

11.1.3.3. Materiales.

11.1.3.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.

11.1.3.5. Decoración.

11.1.3.6. Uso social.

11.1.4. El armario y el guardarropa.

11.1.4.1. Focos de producción. Particularidades.

11.1.4.2. Tipología.

11.1.4.3. Materiales.

11.1.4.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.

11.1.4.5. Decoración.

11.1.4.6. Uso social.

11.1.5. Las arquillas, las arquimesas y los muebles de archivo.

11.1.5.1. Focos de producción. Particularidades.

11.1.5.2. Tipología.

11.1.5.3. Materiales.

11.1.5.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.

11.1.5.5. Decoración.

11.1.5.6. Uso social.

11.1.6. La mesa, la consola y el tocador.

11.1.6.1. Focos de producción. Particularidades.

11.1.6.2. Tipología.

11.1.6.3. Materiales.

11.1.6.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.

11.1.6.5. Decoración.

11.1.6.6. Uso social.

11.1.7. Asientos.

11.1.7.1. Focos de producción. Particularidades.

11.1.7.2. Tipología.

11.1.7.3. Materiales.

11.1.7.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.

11.1.7.5. Decoración.

11.1.7.6. Uso social.

11.1.8. La cama.

- 11.1.8.1. Focos de producción. Particularidades.
- 11.1.8.2. Tipología.
- 11.1.8.3. Materiales.
- 11.1.8.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.
- 11.1.8.5. Decoración.
- 11.1.8.6. Uso social.

11.1.9. Los espejos y las cornucopias.

- 11.1.9.1. Focos de producción. Particularidades.
- 11.1.9.2. Tipología.
- 11.1.9.3. Materiales.
- 11.1.9.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.
- 11.1.9.5. Decoración.
- 11.1.9.6. Uso social.

11.1.10. El oratorio, la capilla y el escaparate.

- 11.1.10.1. Focos de producción. Particularidades.
- 11.1.10.2. Tipología.
- 11.1.10.3. Materiales.
- 11.1.10.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.
- 11.1.10.5. Decoración.
- 11.1.10.6. Uso social.

11.1.11. Otros muebles.

- 11.1.11.1. Focos de producción. Particularidades.
- 11.1.11.2. Tipología.
- 11.1.11.3. Materiales.
- 11.1.11.4. Sistemas de construcción. Evolución. Influencias.
- 11.1.11.5. Decoración.
- 11.1.11.6. Uso social.

## 11.2. Una producción particular. Urnas barrocas procesionales en carey. (Fig. 5)

### 11.2.1. Introducción.

### 11.2.2. El carey como material.

#### 11.2.2.1. Características. Elaboración. Conservación.

### 11.2.3. Las importaciones de carey en la documentación. Su uso en el mobiliario.

### 11.2.4. Urnas procesionales barrocas de carey.

### 11.2.5. Otras tipologías chapeadas en carey.

## 12. Una propuesta de clasificación.

## 13. Conclusiones.

## 14. Bibliografía.



**Fig. 5.** Urna funeraria procesional del Santo Entierro de Écija. Cristóbal de Yepes (ebanista) y Cristóbal de Valenzuela (platería). 1711/1738-1740. Las urnas funerarias procesionales chapeadas constituyen uno de los tipos que más difusión tuvieron en Andalucía.

### 6.3. Aclaraciones al esquema de trabajo

A continuación, realizaremos un breve comentario sobre los capítulos propuestos para una Historia del Mueble Andaluz.

#### ***Memoria Histórico-social de Andalucía. Patrimonio Mobiliar (siglo XVIII)***

##### **1. Introducción**

De manera introductoria se justificará la importancia que el mobiliario andaluz ha tenido a lo largo de los siglos, y su repercusión en el mercado del arte, y en el coleccionismo de obras de arte. Pondremos de manifiesto la dualidad de la que es objeto el patrimonio mobiliario andaluz, ya que por un lado es cotizado y apreciado, y por otro es ofrecido por los agentes del mercado del arte con bastante asiduidad, donde etiquetas como “consola andaluza del siglo XVIII” o “papelera sevillana del XVII”, están a la orden del día, algo realmente sorprendente, ya que si exceptuamos los libros de Fernández Martín, relativos al mobiliario de Écija o La Campiña, y el de Márquez Hidalgo, sobre las sillas del palacio de Viana en Córdoba, las referencias al mobiliario andaluz son prácticamente inexistentes en la bibliografía.

##### **2. Los grandes saqueos del patrimonio mobiliario andaluz**

En este segundo capítulo queremos poner de manifiesto, como el patrimonio mobiliario conservado en Andalucía es de un volumen difícil de cuantificar. Aún así, a lo largo de la Historia, podemos configurar una serie de momentos claves, que han supuesto un atentado directo contra nuestro patrimonio, y muy especialmente contra los muebles. La invasión francesa, los procesos desamortizadores, las revueltas republicanas o la Guerra Civil, ha mermado considerablemente en cuanto al bagaje cuantitativo de muebles conservados. En casos puntuales como el de los incendios del 11 y 12 de mayo de 1931 en Málaga, se editaron inventarios de bienes perdidos, en los que se citaban el lugar de procedencia, y una catalogación aproximada. Estos documentos, junto con otros, si los ponemos en relación

con fotografías de época de determinados espacios, nos pueden ser una fuente de gran utilidad para construir nuestra historia.

En los procesos anteriormente citados, el mobiliario religioso fue uno de los más perjudicados, y en lugares como Málaga, prácticamente borrado de la memoria colectiva. En cambio, en poblaciones como Antequera, Ronda o Écija, que no fueron objeto de este tipo de acontecimientos, los muebles se conservan en un buen número y con toda su variedad o riqueza. Nos interesa estudiar tanto los testimonios conservados como los que desaparecieron con el paso del tiempo.

### ***3. La economía andaluza del siglo XVIII***

En determinados puntos de la geografía, me refiero a la nacional, como es el caso de Cataluña, se ha puesto de manifiesto que las artes de la madera tuvieron un papel de gran importancia en el desarrollo económico de determinadas poblaciones. En este capítulo tercero, titulado, “la economía andaluza del siglo XVIII”, pretendemos analizar la importancia del comercio de muebles como motor económico en Andalucía. Lo haremos en relación al propio comercio de obras de arte de manera general, al comercio de artes decorativas en particular, y del mobiliario como caso concreto, del que nos interesan las importaciones y exportaciones del mismo.

### ***4. La historiografía del mueble en Andalucía***

Aunque la historia del mueble ha tenido escasa repercusión en la bibliografía, pensamos que no debemos dejar de incluir un capítulo donde se construya la historia del mobiliario andaluz, donde tengan cabida todos aquellos artículos, monografías, ponencias, etc. que se han destinado a estos menesteres.

## 5. Metodología de trabajo

Debido a la escasa bibliografía sobre mobiliario andaluz con la que contamos, se impone una metodología de trabajo multidisciplinar y en diferentes niveles. Procederemos de la siguiente manera:

- > **Consulta de las fuentes primarias.** Acceso a los fondos documentales de archivos de protocolos, catedralicios, nobleza, y al Archivo General de Indias.
  - **Protocolos notariales.** la consulta de los protocolos notariales nos permitirá conocer de primera mano los contratos de compra-venta de muebles, de los que podremos extraer conclusiones tales como: focos de producción, tipologías o materiales. De la misma manera las cartas de dote, y testamentarias nos situarán los muebles dentro de un contexto jurídico-social.
  - **Archivos catedralicios.** Los inventarios y libros de fábrica se convertirán en una fuente esencial para poder documentar piezas concretas in situ, no contaminadas y descontextualizadas por el mercado del arte.
  - **Archivos de la nobleza andaluza.** Nos permitirán conocer los encargos de grandes conjuntos mobiliarios, así como definir nuevos focos de producciones y talleres concretos.
  - **Archivo General de Indias.** La documentación conservada en éste, nos definirá asuntos relativos a los materiales constructivos del mobiliario, tanto a nivel de maderas para el ensamblado de los muebles, como de los diferentes materiales utilizados para el chapeado de los mismos (carey, marfil, etc.).
- > **Consulta de fuentes bibliográficas.** Debido a la ausencia de bibliografía específica para el estudio del mobiliario andaluz, se impondrá obligatoriamente situar las producciones andaluzas dentro de los contextos histórico-artísticos tanto nacionales como internacionales.

- **Bibliografía.** La compilación bibliográfica que venimos realizando desde 2001, nos permitirá un análisis minucioso de las producciones andaluzas dentro del contexto nacional y portugués.
  - **Literatura contemporánea, libros de viaje.** Nos ofrecerán referencias exactas de cómo se relacionaba una determinada sociedad con su muebles, y nos permitirán definir exactamente en qué espacios se disponían unos determinados muebles. De vital importancia será rastrear la pervivencia del uso del estrado por las damas españolas, ya que éstas se acomodaban sobre una tarima sentadas sobre cojines. La pervivencia del estrado viene relacionada con unos tipos de muebles específicos.
  - **Grabados y testimonios pictóricos que representen interiores andaluces.** Nos permiten de nuevo contextualizar ambientes con determinados muebles, aportando fechas precisas para datar diferentes tipos. También nos posibilitará conocer tipologías de las que no se conservan testimonios.
- > **Inventario de conjuntos mobiliarios andaluces.** Nos brindará la posibilidad de familiarizarnos con los muebles andaluces, y aquellos testimonios no foráneos.
- Fotografía.
  - Contextualización histórica y social.
  - Acceso directo a los testimonios conservados.
- > **Análisis pericial de las abras.** Sólo accediendo directamente a los testimonios materiales conservados, estaremos en condiciones de establecer pautas de comportamiento histórico-sociales. Podremos definir modelos concretos de sistemas de construcción y decoración, así como la preferencia de un determinado material constructivo en un punto geográfico concreto.
- > **Compilación y desarrollo.** Una vez recopiladas las fuentes, definidos los conjuntos monumentales a estudio y analizadas las piezas directamente se procederá al cruce de datos obtenidos en los diferentes

procesos. Así obtendremos una primera aproximación a una historia social del mueble andaluz.

## **6. Los gremios y su importancia en la evolución del mueble. Disposiciones**

El tema de los gremios ha venido siendo estudiado desde hace años. Partiendo de los estudios monográficos dedicados a los gremios de la madera andaluces que nos ofrece la bibliografía, nos proponemos hacer una segunda relectura de los mismos, y extraer todas aquellas cuestiones que nos puedan aportar un rasgo singular sobre nuestros muebles, como son tipos de madera, posibles marcas o procedimientos particulares de aplicación de la técnica.

Algo en lo que haremos especial hincapié será en las diferencias entre ensambladoras y ebanistas. Sobre los segundos nos interesa tener en cuanto cuándo comienzan a ser recogidos por el gremio, y cuando se independizan del mismo. Y sobre todo, las disposiciones particulares.

Sin tener una idea aproximada sobre la realidad, tras la visita a numerosos conventos, iglesias y palacios, empezamos a vislumbrar que el arte de los ebanistas, esto es quienes elaboran muebles chapeados en maderas finas u otros materiales, debió ser inferior al producido por sus homólogos ensambladores, ya que se conservan menos testimonios de ebanistería que de los segundos. Una hipótesis sobre este tema, podría radicar en la importancia que la madera tallada, y por extensión los artistas de la madera, han tenido a lo largo de los tiempos en Andalucía, donde muchos de ellos producían indiferentemente lo mismo motivos escultóricos que ornamentales aplicados al mobiliario.

## **7. Los focos de producción. El Catastro del Marqués de Ensenada**

A lo largo de la presente Tesis Doctoral, una de las principales hipótesis que venimos sosteniendo es aquella que pretende construir una historia del mueble español, como la suma de las “historias”, que tienen por objeto el mobiliario de determinados espacios geográficos. En consonancia con esto, pensamos que no podemos hacer referencia a una historia única y oficial del mueble andaluz, ya que no será igual, ni formal, ni conceptualmente,

el mobiliario de estilo francés que se realice para la Casa de Pilatos de Sevilla, que el mobiliario rondeño de la misma época, que por cierto presenta personalidad propia, coetáneo a él. Abogamos por las denominación de las “historias del mueble andaluz”, cuyo relato se construirá a partir de micronarraciones o “microhistorias” particulares.

La consulta y sistematización del Catastro del Marqués de Ensenada será una fuente de vital importancia, a la hora de definir posibles focos de producción, ya que en los datos recogidos en el mismo, se señalan el número de artesanos dedicados a cuestiones que tienen que ver con la madera.

### **8. Los estilos del mueble Andaluz**

Hemos separado este epígrafe del titulado los “muebles”, por el hecho de que pensamos que se hace necesario investigar en profundidad aquellos caracteres generales que definen al patrimonio mobiliario andaluz. Planteamos una serie de cuestiones que están intrínsecamente relacionados con la evolución de los estilos del mueble andaluz del XVIII.

La pervivencia del estrado, hasta bien entrado el Setecientos, obligatoriamente tuvo que tener una repercusión en los modos en los que las personas, en este caso la nobleza, se sentaba, y en los tipos de muebles que en él se colocaban. La duda que nos asalta es si perviven como estructuras antiguas, y con muebles “antiguos”, o por el contrario un estrado del siglo XVIII presenta muebles y tipos del siglo XVIII. Y si es así, cuáles y en qué estilo fueron realizados los mismos.

Otra cuestión a señalar es la pervivencia de los modelos barrocos en el mobiliario andaluz del setecientos, cuyos modelos prácticamente se alargan durante toda la centuria y el ochocientos.

A lo largo del XVIII, el barroquismo que presentan los muebles se verá alterado por dos razones que terminarán por convivir en un mismo mueble. Nos referimos a la llegada del rococó, a la proliferación del mismo en estas tierras y a la interpretación y personalización que en estos lares se hizo del denominado “estilo rocalla”. Si la rocalla que decora un retablo sevillano del siglo XVIII es diferente visualmente de la que aparece en otro valenciano de la misma época, sobreentendemos que algo similar pudo

pasar con los muebles, donde las decoraciones se aplicaron con diseño particular, propio de lo andaluz.

En estrecha relación con lo rococó, el mobiliario andaluz presenta una característica muy particular, que la diferencia de la de otros focos de producción, llegando incluso a constituirse un estilo propio, el denominado “Chippendale Andaluz”. En Andalucía, el estilo inglés se reinterpreta acorde a nuestras necesidades, pero lo hace sólo desde un punto de vista formal, no conceptual, y esto es algo que queda de manifiesto en los testimonios materiales conservados.

Por último, nos interesa valorar la repercusión real que el neoclasicismo tuvo en Andalucía y en sus muebles. Como hemos dicho, la presencia del barroco estaba fuertemente arraigada en la zona, y por lo tanto los modelos neoclásicos tuvieron una irregular y tardía asimilación.

### **9. Los conjuntos monumentales**

La historia que aquí pretendemos construir queremos que sea una historia social del mueble andaluz, en estrecha relación con las personas que lo poseyeron. Los muebles cambian porque sus propietarios tienen unas necesidades concretas en un momento determinado, que quedan reflejadas en una silla o una cómoda. Cambian las personas, los interiores domésticos y los muebles. Queremos poner en relación, la aparición de nuevos espacios domésticos, con nuevos tipos de muebles y sus usos. Analizar con especial minuciosidad determinados conjuntos monumentales que sean testigos directos, y no alterados de diferentes momentos del siglo XVIII. Además, el estudio de estos palacios o casas será una fuente de vital importancia para la construcción de este trabajo, ya que en el caso de los palacios nobiliarios, habitualmente se conservan los archivos de la Casa, por ejemplos los archivos de Medina Sidonia o Alba, y por lo tanto pueden documentarse los muebles por ellos custodiados, ofreciendo una información real y exclusiva.

## **10. ¿Existe una cuestión patrimonial particular del mueble andaluz del siglo XVIII?**

Cuando estudiamos la cuestión de geografía del mobiliario catalán, pusimos de manifiesto que en aquella región la bibliografía se había hecho eco de la cuestión patrimonial del mobiliario, concretamente del área de la Selva del Camp. Estas cuestiones han quedado prácticamente olvidadas en el resto de España. Debido a la importancia de las mismas, queremos llegar a definir, en el caso de que existan, cómo afectaron al mobiliario andaluz, y qué ordenamiento jurídico que tenían.

## **11. Los muebles**

En las historias del mueble, generales o particulares, es habitual destinar un capítulo a asuntos como las maderas o las decoraciones. En nuestra historia del mueble andaluz del siglo XVIII vamos a aplicar estos epígrafes directamente incluidos dentro de cada uno de los tipos propuestos. Se abordarán conjuntamente para cada tipología:

- > Focos de producción. Particularidades geográficas y cronológicas.
- > Estudio de la tipología.
- > Materiales.
- > Sistemas de construcción. Evolución e influencias.
- > Decoración. Evolución e influencias.
- > Uso social del mueble.

Esta manera de trabajar responde a una economía de medios y de tiempo, así como a intentar clarificar de manera particular cada uno de los tipos reseñados. El objetivo es liberar el contenido del libro de extenso capítulos en los que parece que no hay ninguna relación con el mobiliario. Aquí pensamos que el objetivo de la presente propuesta de trabajo es el mueble andaluz del siglo XVIII, y que por lo tanto la configuración metodológica debe girar en torno al mismo.

## 12. Una propuesta de clasificación

Analizados los muebles, nuestra intención final es llegar a establecer una clasificación que reúna las características particulares de aquellos focos de producción que se hayan establecido.

## 13. Conclusiones

Las conclusiones vienen a cerrar el hilo de la trama argumental. Lo haremos al puro estilo “novelesco”, no necesariamente incompatible con el rigor científico, ya que la presente propuesta de metodológica se ha construido por medio de una introducción, desarrollo y desenlace de la historia.

## 14. Bibliografía

*Memoria Histórico-social de Andalucía. Patrimonio Mobiliar (siglo XVIII)*, se finalizará con tres repertorios bibliográficos. Uno relativo al mobiliario andaluz, otro al mobiliario español e internacional, y un tercero donde se reseñen aquellas cuestiones de la Historia del Arte general o andaluza en particular que esté en relación con el mobiliario.

### 6.4. Bibliografía

AGUILÓ ALONSO, María Paz. “Una aportación a la ebanistería granadina de la segunda mitad del siglo XIX”. *Archivo Español de Arte*, 2009, 328, pp. 417-424.

CARRETERO, Andrés. “Ebanistería sevillana”. *Etnografía española*, 1980, I, pp. 469-477.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. “A propósito de unos muebles de lacca povera en una colección sevillana”, *Congreso internacional: Imagen y Apariencia*, Murcia: Proyecto de investigación imagen y apariencia, 2009, pp. 1-17.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. “Aproximación al estudio del Gremio de Carpinteros de Cádiz durante el siglo XVIII”. *Gremios, hermandades y cofradías. Encuentros de historia del arte*, 7. San Fernando: Diputación de Cádiz, 1992, pp. 205-214.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. "Carpintería artística". *Luis Vélez de Guevara y su Época*. Sevilla: Ayuntamiento de Écija, 1996. pp. 45-55.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. "Decoración pictórica y programa iconográfico en el portaje de la Casa de los duques de Almenara Alta en Écija". *Laboratorio de Arte*, 1999, 12, pp. 301-313.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. "El mobiliario Europeo y su influencia en la Andalucía Barroca". *La imagen reflejada. Andalucía espejo de Europa*. Sevilla, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 2008, pp. 58-75.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. "Mobiliario Litúrgico y Espacio Barroco", Écija Ciudad Barroca. Écija -Sevilla: Ayuntamiento de Écija, 2005, pp. 113-145.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. *El arte de la madera en Écija durante el siglo XVIII*. Écija: Ayuntamiento de Écija, 1994.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. *Los González Cañero. Ensambladores y Entalladores de la Campiña*, Sevilla: Diputación de Sevilla, 2000.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. "Retablos y mobiliario litúrgico en el Antiguo Convento de la Merced de Écija". *Actas de las VIII Jornadas de protección del patrimonio histórico de Écija, I*. Écija: Asociación de Amigos de Écija, 2010, pp. 209-230.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Mercedes. "Retablos y mobiliario litúrgico en el Antiguo Convento de la Merced de Écija". *Actas de las VIII Jornadas de protección del patrimonio histórico de Écija, I*. Écija: Asociación de Amigos de Écija, 2010, pp. 209-230.

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. *Didáctica de las Ciencias Sociales de la Historia del Arte. Propuestas de Aproximación*. Albacete: Editorial Uno, 2015

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. *Historia de la Historia del mueble en España. Teoría, historiografía y corrientes metodológicas (1872-2011)*. Málaga: Universidad de Málaga (en prensa).

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (Coord.). *Escultura barroca española. Nuevas lecturas desde los Siglos de Oro a la Sociedad del Conocimiento*. Málaga: ExLibric, 2015.

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. "La Casa del Luthier: Un Modelo de educación gremial en época moderna. Algunas consideraciones sobre "El Violín Rojo". VV.AA., *Docencia y cine*. Colección La Séptima Arte (en presa).

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. "Muebles-Iglesia en España. Un matrimonio mal avenido. Un estado de la Cuestión". SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Anto-

nio (ed.). *La Catedral de Málaga y sus muebles. Historia de un Patrimonio olvidado*. Málaga: Catedral de Málaga, 2014, pp.37-49

FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “La difícil historia de los muebles de la catedral. Rencores del pasado, miradas del futuro”. SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio (ed.), *La Catedral de Málaga y sus muebles. Historia de un Patrimonio olvidado*. Málaga: Catedral de Málaga, 2014, pp. 183-245.

FERRANDIS, José. “Muebles hispano-árabes de taracea”. *Al Andalus* V, 1940, p.459.

GÓMEZ ESPINA, Teresa. “Cruz de taracea del Cristo de la Misericordia. Informe Histórico-artístico”. *Santísimo Cristo de la Misericordia de José de Mora*. Granada, 1995, pp. 19-22.

GÓMEZ-MORENO MARTÍNEZ, Manuel. *La carpintería en Granada. Documentos y estudios de arte granadino 2*. Granada, 2001.

LÓPEZ-GUADALUPE MUÑOZ, Juan Jesús. “Mármoles policromos y mobiliario litúrgico en el barroco granadino: los frontales de mesas de altar”. *Goya*, 2001, 281, pp. 95-105.

MÁRQUEZ HIDALGO, Juana. *Los muebles del Palaico de Viana: estudio histórico artístico de los muebles de asiento*. Córdoba: Publicaciones Obra Social y Cultural CajaSur, 2000.

PAVON MALDONADO, Basilio. “Una silla de taracea del reinado de Muhamad VII de Granada”. *Boletín de la Sociedad Española de Orientalistas*, 1974, pp. 330-333.

REQUEJO, Tonia. “La Alhambra en el Museo Victoria & Albert. Un Catálogo de piezas de la Alhambra y de algunas obras neonazaríes”. *Cuadernos de Arte e Iconografía*, 1988, I.

RODRÍGUEZ DOMINGO, José Manuel. y GÓMEZ ROMÁN, Ana María. “En torno a las habitaciones de Carlos V en la Alhambra”. *Cuadernos de Alhambra*, 1991, 27, pp. 191-224.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “La docencia e investigación de la Escultura Barroca ante las posibilidades del Personal Learning Environment”. *Construyendo la nueva enseñanza superior*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. (McGraw Hill Educación), 2014, pp. 573-583.

SECO DE LUCENA, Luís. “Cercas y puertas árabes de Granada”. *Temas de nuestra Andalucía*, 1974, 29.

TORRES BALBÁS, Leopoldo. “Hojas de puerta de una alacena en el Museo de la Alhambra de Granada”. *Al-Andalus*, 1935, II, pp. 437-442.



7. DEL CAJÓN A LA RED.  
LAS POSIBILIDADES DE  
UNA REVISTA DIGITAL  
DE HISTORIA DEL ARTE  
EN EL MARCO DE LA  
UNIVERSIDAD 2.0.

José Alberto Ortiz Carmona



# 7. Del cajón a la red. Las posibilidades de una revista digital de historia del arte en el marco de la universidad 2.0.

## 7.1. Introducción

“El Arte y el Hombre son indisociables. Pues no hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hubiese hombre sin arte. Pero con éste el mundo se hace más inteligible, más accesible y más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El Ser aislado o la Civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral”<sup>156</sup>.

(René Huyghe, *El Arte y el Hombre*)

Reflexionando sobre las palabras del propio Huyghe, considerando que nosotros no somos seres aislados y que nuestra civilización abraza desde tiempos pretéritos al arte, nos encontramos ante la necesidad de buscar continuas soluciones que vengán a paliar las numerosas dificultades con las que se presenta el estudio de las ciencias humanísticas en el futuro. Concretamente,

---

156 HUYGHE, René. *El Arte y el Hombre*. Barcelona: Ed. Planeta, 1977, p.9.

en este artículo nos centraremos en la problemática que se le plantea al alumno tras finalizar sus estudios superiores. Sin duda el gran problema es el hecho de conseguir introducirse dentro del mercado laboral, pero éste no es solo el único. En la actualidad, desde la implantación del Plan Bolonia en España en el año 2010, los estudiantes de Historia del Arte deben afrontar la realización de un Trabajo de Fin de Grado que sirva para culminar sus estudios y le permitan obtener el Título Oficial de Graduado en Historia del Arte. De la misma forma, los estudiantes de postgrado también deberán afrontar un escollo de similares características, el Trabajo de Fin de Máster. Ambos proyectos, fruto de numerosas horas de dedicación y esfuerzo, sufren en la mayoría de los casos la desgracia de parecer olvidados en el cajón, privando a la sociedad de poder tanto disfrutar como utilizar los resultados de la investigación. A estos trabajos habría que añadir las primeras investigaciones que *motu proprio* inician los jóvenes estudiantes y que, en muchos de los casos, encuentran complicado poder publicar y así lograr la difusión del trabajo.

Audazmente, el profesor Juan Luis Suárez atisbaba cómo la cultura -dominio reservado al estudio del humanista- ya no solo se encuentra en los textos físicos, por lo que las investigaciones tradicionales y monodisciplinares se han quedado obsoletas. Ante la complejidad de la sociedad que nos rodea, donde el conocimiento está a disposición de cualquier ciudadano con solo un *clic*, el proceso investigador colaborativo así como la incursión de distintos tipos de estudios transversales que aporten una mayor riqueza y solidez a los resultados se hace profundamente necesario. De este modo no solo se conseguiría unas investigaciones con una mayor riqueza y, sino también una mayor y más rápida difusión de la misma, y así, por extensión, una mayor influencia dentro de la actual cultura digital<sup>157</sup>.

Así pues, estimamos necesaria la creación de nuevos proyectos donde los alumnos puedan ver publicados los resultados de sus pruebas definitivas, y así poder librar la dificultad de difundir sus trabajos para ponerlos al servicio de la sociedad, a fin de que se produzca un continuo proceso de retroalimentación, donde el productor y el consumidor sean, a su vez, también prosumidores de la información. Una de las soluciones que se plantean podrá ser, como en el caso del artículo que nos ocupa, el uso de las TIC's (Tecnologías de la Información

---

157 SUÁREZ, Juan Luis. "El humanista digital". *Revista de Occidente*, 38, 2013, pp. 5-21.

y la Comunicación), como por ejemplo mediante la creación de revistas que se encuentren insertas dentro de la web 2.0. El medio telemático parece ser la mejor solución, pues no podemos olvidar que en la actualidad vivimos insertos en una Sociedad Digital capitalizada por el uso masivo de las nuevas tecnologías y la capacidad de dispersión y difusión que el medio digital ofrece al usuario. De esta forma, la civilización contemporánea ha llegado a producir, casi sin darse cuenta, “una sociedad de ‘todo comunicación’, conectada en permanencia, en la que se redefine la relación individual con el mundo, con los demás, y la manera de consumir o producir información; sociedad en la que la información circula prioritariamente a través de círculos sociales<sup>158</sup>”.

Como decíamos, al apostar por una publicación inserta dentro del espacio virtual se consigue una dispersión mucho más amplia, pues de esta forma se encuentra disponible tanto para los *Digital Natives* (nativos digitales) como para los *Digital Immigrants*<sup>159</sup> (inmigrantes digitales), por lo que de esta forma conseguimos ya no solo que el fruto del esfuerzo y del trabajo del alumno salga del cajón, sino que se sumerja dentro de la Red de Redes, desde donde su disponibilidad pasa de ser sesgada a ser cuasi ilimitada debido al carácter global del medio digital.

En este entorno, observamos que únicamente mediante el uso de las TIC's conseguiremos un mayor aprovechamiento de la información con fines divulgativos y educativos. De esta forma, aplicamos los distintos procesos que la innovación educativa ha traído consigo dentro del marco de la Sociedad 2.0 para rentabilizar y explotar al máximo la capacidad colonizadora del ecosistema digital, y así preconizar los estudios digitales como el principal producto que los jóvenes estudiantes vienen aportando (y seguirán aportando en el futuro) al campo de la Historia del Arte.

---

158 BERLANGA, Inmaculada. “Redes sociales y entretenimiento. Una apuesta hacia el verdadero ocio peligroso”. GARCÍA GARCÍA, Francisco (dir). *Actas del II Congreso Internacional La sociedad digital. Espacios para la interactividad y la inmersión*. Icono 14, 8, 2011, p. 987.

159 Los conceptos de Nativo Digital e Inmigrante Digital fueron acuñados por Marc Prensky en los albores del siglo XXI. Para Prensky, los primeros representan las primeras generaciones que han crecido rodeados del medio tecnológico. Por contra, los segundos responden a un sector de la sociedad que, sin haber nacido dentro de la Sociedad Digital, se acercan y abrazan muchas de las costumbres del nuevo lenguaje digital. Un análisis más profundo de ambos términos se encuentra en: PRENKSY, Marc. “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*, vol. 9, 5, 2001 pp. 2-6, y PRENKSY, Marc. “Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?”. *On the Horizon*, , vol. 9, 6, 2001 pp. 1-9.

## 7.2. Del cajón a la red. La revista digital *modellino* como ejemplo de herramienta al servicio de la difusión digital de las jóvenes investigaciones

La razón de ser de este artículo es la creación, en julio del presente año, de una revista de ámbito digital que tiene por nombre *Modellino*, y cuyo campo de actuación se centra principalmente en los estudios sobre escultura e imaginaria (Figs. 1 y 3). Esta iniciativa cultural nace desde la absoluta virtualidad, pues tiene su germen en la página de Facebook del portal fotográfico “Gubia de Dios”<sup>160</sup>, por lo que la creación de una revista en formato físico era una idea que se desestimó desde el primer momento de la creación de este proyecto.

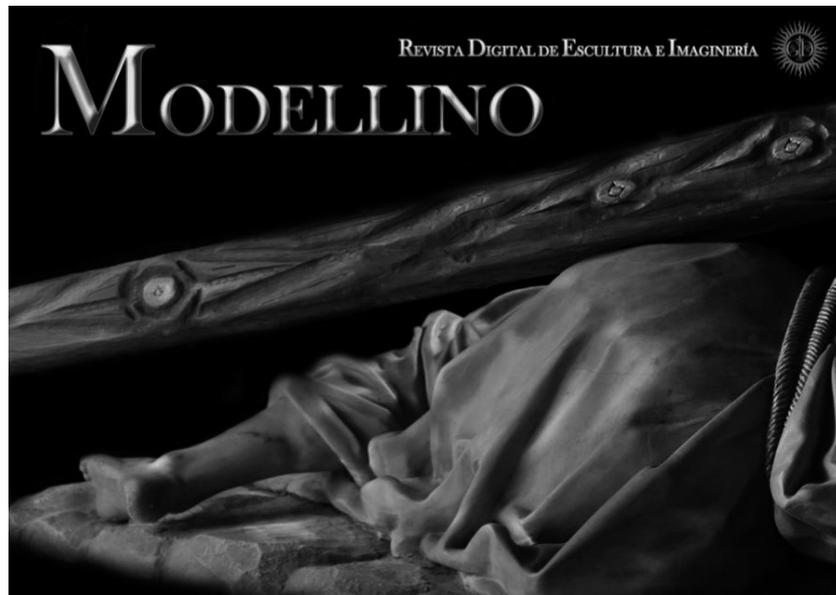
La apuesta por el medio digital, como decimos, viene determinada principalmente por la necesidad de adaptar los resultados de las investigaciones al contexto actual, en el que vivimos insertos en la *Knowledge Society* o Sociedad del Conocimiento<sup>161</sup>. Este tipo de iniciativas, además de por la adecuación al marco contextual indicado con anterioridad, también tienen su razón de ser en la economía de recursos que supone el apostar por las plataformas virtuales en lugar del tradicional soporte físico en papel. Sin lugar a dudas, una de las principales características de la *Knowledge Society* es la mayor capacidad de difusión de los contenidos, mucho más si lo comparamos con las posibilidades que nos ofrecía el anterior medio físico<sup>162</sup>.

---

160 El portal surgió a iniciativa de Miguel Ángel Sánchez López, el 27 de marzo de 2015. “Gubia de Dios” sería el germen del actual equipo editorial de *Modellino*, configurado por aquel en calidad de Director de la revista y por el autor de este trabajo como Subdirector de la misma.

161 LYTRAS, Miltiadis D. y SICILIA, Miguel Ángel. “The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning”. *International Journal of Knowledge and Learning*, vol. 1, 1-2, 2005, pp. 1-11.

162 Desde *Modellino* somos conscientes que apostando por el medio digital propiciamos que la denominada “brecha digital” siga abriéndose, pues como afirma Alma Rosa de la Selva: “Al conjunto de desigualdades acumuladas a lo largo del tiempo hoy se suma una más, aquella que conlleva la marginación de amplios sectores sociales del acceso, uso y apropiación de los bienes y servicios de las telecomunicaciones y las TIC’s que le permiten o no participar en el desarrollo de la nueva sociedad que se construye”. Para ahondar más en la cuestión les remitimos a: SELVA, Ana Rosa de la. “Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha social”. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2015, 223, p. 274.



**Fig. 1.** Portada del primer número de *Modellino*. Revista Digital de Escultura e Imagenaría.

Así pues, nos encontramos con una Revista 2.0 para una Sociedad 2.0, donde prima la inmediatez de la información, así como la capacidad de consulta desde cualquier lugar mediante dispositivos electrónicos (smartphones, tablets, laptops...). Esto solo es posible gracias a la utilización de las Redes Sociales como herramienta de dispersión y difusión del blog oficial de la revista. Y es que no podemos olvidar que en la actualidad las redes sociales se están convirtiendo en una de las tecnologías principales para la comunicación interpersonal<sup>163</sup>. La creación de perfiles en las dos redes sociales más populares en la actualidad, Facebook y Twitter, permite una rápida dispersión tanto de los contenidos de la revista como de las diferentes noticias que giran en torno a la misma. El impacto que puede tener una publicación en Facebook de una revista prácticamente desconocida, teniendo un alcance de más de 3000 personas en unas pocas horas; o una publicación en el muro de Twitter, como varias decenas de retuits y favoritos, ponen de manifiesto que la apuesta por este medio ha sido más que acertada.

163 VÁZQUEZ-MARTÍNEZ, Ana Isabel y CABRERO-ALMENARA, Julio. “Las redes sociales aplicadas a la formación”. *Revista Complutense de Educación*, nº especial 2015, p. 254.

Tal es el caso, que nos encontramos cómo el día del lanzamiento del primer número de la revista, ésta tuvo un *feedback* de más de 800 seguidores de distintos países del mundo que accedieron a la web oficial de la misma con la intención de poder disfrutar de sus contenidos (Fig. 2). Esta capacidad de dispersión y diseminación inmediata de contenidos solo se hace posible mediante la utilización del medio digital, concretamente desde las Redes Sociales, pues de otra forma sería prácticamente imposible conseguirlo en una revista que, no olvidemos, presenta su primer número y es todavía prácticamente desconocida tanto para el público especialista como para gran público. Una vez entendido que el marco digital era la elección más correcta, se hacía necesario encontrar un campo de actuación donde la creación de una revista fuese realmente necesaria. Y es aquí donde realmente la escultura tuvo su razón de ser como eje principal desde donde tendría que empezar el proyecto.

Una vez llegados aquí, todos nos preguntamos, ¿por qué una revista de escultura? No hemos encontrado una respuesta mejor que la que nos aporta María Bolaños, actualmente directora del Museo Nacional de Escultura, y que afirma que “la escultura, en su asociación obligada con la pintura en el sistema de las Bellas Artes, ha vivido en un escalón inferior de la jerarquía académica, preterida en la historia escrita y en las investigaciones de los eruditos, relegadas en los museos a la penumbra de los pasillos, oscurecida por esa hermana más seductora que manda en el arte diciendo siempre la última palabra y que acapara la excelencia del progreso de las artes<sup>164</sup>”.

Efectivamente, tal y como bien apunta María Bolaños, la escultura parece ser, desde tiempos pretéritos, la hermana menor de la pintura y la arquitectura, llegando incluso a ser denostada en los estudios universitarios, donde las otras dos disciplinas tienen un mayor peso específico dentro de los mismos<sup>165</sup>. Re-

---

164 BOLAÑOS, María. “Materia sobrenatural. Esculturas para una exposición”. PANEA BONAFAÉ, F. (Coor.). *Cuerpos de dolor. La imagen de lo sagrado en la escultura española (1500-1700)*, (Celebrada en el Museo de Bellas Artes de Sevilla, 3 de mayo - 16 de septiembre de 2012). Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 2012, p. 15.

165 Si bien en las distintas programaciones se aprecia una gran paridad entre todas las disciplinas que componen la Historia del Arte, lo cierto es que en la práctica la escultura siempre tiende a ser pasada por encima, incluso en muchos casos ni siquiera impartida. Existe una excepción en el período Clásico, sin lugar a dudas esto viene determinado porque el número de piezas tridimensionales conservadas en este período es infinitamente superior a las conservadas de las demás disciplinas, siendo la pintura la menos agraciada, pues sus vestigios son muy escasos.

sulta curiosa esta aseveración, y más cuando observamos que el Ser Humano, a pesar de vivir en un mundo tridimensional, parece que se encuentra mucho más confortable a la hora de interactuar con la bidimensionalidad que con los volúmenes tridimensionales; algo que cuanto menos parece resultar curioso y digno de ocupar una investigación más profunda.



**Fig. 2.** Únicamente el uso de las Redes Sociales y el medio digital posibilitan una capacidad de difusión tan amplia en tan poco tiempo.

Otra de las características que más llaman la atención es la falta de cualquier tipo de publicación periódica -pues sí que existen catálogos de exposiciones *ex profeso*- que trate de manera única a la escultura y toda la problemática que gira en torno a ella. De hecho en la actualidad únicamente hemos encontrado un proyecto de similares características, que aborda de una manera concisa y unidireccional a la escultura urbana<sup>166</sup>. Rastreando las posibles

166 La revista, titulada *Deescultura*, se puede consultar en la siguiente dirección: <<http://www.esculturaurbana.com>> (consultada el 28-07-2015)

publicaciones que se extinguieran en años anteriores, nos encontramos con una peculiaridad, pues lo único que hallamos fue una revista alemana de principios de siglo XX, titulada *Der Modelleur und Bildhauer*, y que abordaba la escultura desde el punto de vista decorativa, siempre inserta y subordinada a la arquitectura de estética *Jugendstyl*<sup>167</sup>.

Una vez marcadas las líneas maestras del proyecto, nos adentramos en la problemática que suponen, todavía hoy día, los estudios que versan sobre escultura, para así intentar paliar las taras e intentar encontrar soluciones más acertadas. Sin duda alguna, el mayor problema que presenta en la actualidad el conocimiento y difusión de la escultura es el denominado caciquismo historiográfico, que no es otra cosa que el uso de una posición de poder dentro del organigrama intelectual mediante el cual se pretende imponer una verdad; de la misma manera, también podemos ver casos donde determinados temas se encuentran detentados en “propiedad”, con el consiguiente perjuicio que esto produce a los estudios generales y particulares de escultura. Muchas veces unido a este problema nos encontramos el que viene determinado por el uso de un atribucionismo compulsivo. Un artista desconocido aparece con fuerza dentro del panorama historiográfico, y en torno a su figura empiezan a surgir, casi de manera milagrosa, un sin fin de piezas que se le adscriben a raíz de numerosas formulaciones, muchas de las mismas con una importante carencia de fundamento científico.

Sin embargo, poseemos un oasis dentro del desierto que suponen los estudios sobre escultura. La salvedad se encuentra ligada a la escultura sacra. A nadie escapa que hoy día el mundo que gira en torno a la Semana Santa vive uno de los momentos de mayor algidez de toda su historia. Precisamente dentro de este ámbito nos encontramos con algunas publicaciones específicas, pero con el marcado problema de que están restringidas, como norma general, a revistas de tipo cofradiero. Es por ello que en determinados casos éstas no poseen ningún carácter profesional, observándose en ellas multitud de ejemplos de intrusismo y de hipótesis que presentan numerosas carencias de base. Sin lugar a dudas el carácter cercano de las imágenes sacras invita a reflexionar sobre ellas, en muchas ocasiones sin formación, únicamente por mera fruición estética. Esto produce una suerte de estudios realizados más bien desde el prisma de la conjetura, en

---

167 Recordamos que bajo el nombre de *Jugendstyl* se conoce al estilo Modernista en Alemania.

muchísimas ocasiones desde una perspectiva únicamente positivista. Esto último está potenciado por una tendencia que parece que se encuentra cada vez más al alza, esta no es otra que una especie de erudición “capillita-beateril” que infunde potestad al que escribe simplemente por su gran sapiencia dentro del mundo cofrade en el que se desenvuelve.

Una vez conocidas las líneas y la problemática donde se inserta el proyecto, es momento de dar paso a los verdaderos protagonistas, los jóvenes investigadores. La apuesta por las nuevas generaciones de estudiantes está realmente justificada, pues entendemos que atesoran en sus cabezas el único futuro posible que alberga la Historia del Arte. El hecho de ser nativos digitales debe imprimir carácter y forjar una nueva visión en el estudio de las ciencias humanísticas. Las particularidades del positivismo deben dar paso a una nueva forma de investigar, desde diversos prismas y apostando tanto por la transversalidad como por la utilización que la Sociedad 2.0 pone a su disposición, de esta manera realmente encontraremos que existen nuevas formas de enseñar la Hª del Arte, lo que terminará derivando a posteriori en unos mejores frutos dentro del campo de la investigación.

Como vemos, el contexto donde surge esta nueva revista debe ser la Universidad 2.0, y aunque en la actualidad se estén dando pasos agigantados con respecto a la innovación educativa con respecto a la Historia del Arte y más concretamente a nuestro ámbito de estudio, la escultura<sup>168</sup>, no debemos olvidar que todavía queda mucho por avanzar en este espacio. Sobre esto mismo realiza una llamada de atención el profesor Andrés Pedreño Muñoz, quien realizando

---

168 Algunos de estos avances en materia de innovación educativa al servicio de la escultura lo podemos ver en: SÁNCHEZ LÓPEZ Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *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, 2015. SÁNCHEZ LÓPEZ Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginería como espacio dinamizador para las nuevas estrategias de innovación educativa”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, pp. 103-134. SÁNCHEZ LÓPEZ Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “La escultura barroca española. Posibilidades y propuestas de innovación educativa en la didáctica universitaria de la historia del arte”. *Congreso internacional Patrimonio y Educación*. Libro de actas (en prensa). SÁNCHEZ LÓPEZ Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “La docencia e investigación de la Escultura Barroca ante las posibilidades del Personal Learning Environment”, *Construyendo la nueva enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L., 2014, pp. 573-583.

una autocrítica afirma que “actualmente no deberíamos estar satisfechos sobre cómo preparamos a nuestros estudiantes para sobrevivir en la era digital. No son estudiantes 2.0: son consumidores 2.0, turistas 2.0, pero no tienen criterios para saber adónde acudir en la Red para formarse o complementar su aprendizaje. Todavía, en muchos casos, están excesivamente limitados a un campus virtual cerrado, a la fotocopidora y los consejos de unos profesores analógicos<sup>169</sup>”.

La disrupción digital de la que habla el profesor Pedreño Muñoz pretende ser reparada a través de proyectos como el de la realización de una revista digital como herramienta TIC mediante el cual el alumno pueda ampliar y completar su proceso de aprendizaje. Sin duda, la experiencia que le supone al alumno el hecho de enfrentarse al fondo blanco del procesador de texto, y saber que posteriormente va a estar a disposición de una cantidad ingente de personas, entendemos que vendría a acortar el distanciamiento que hoy día existe. Así pues, tal y como hacíamos referencia en la introducción, mediante la plataforma digital que ponemos a disposición de todos los jóvenes investigadores que lo deseen, intentamos cerrar la brecha que produce el hecho de no poder publicar los resultados obtenidos en las investigaciones, y de esta forma, que las primeras investigaciones que están llevando a cabo los nativos digitales, hijos de esta Sociedad del Conocimiento, ocupen el lugar que deben dentro de su hábitat natural, que no es el cajón, sino la Red.

---

169 PEDREÑO MUÑOZ, Andrés. “Disrupción digital. Un inmerso potencial para las universidades”. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 101, 2015 pp. 95-99.



**Fig. 3.** Portada del segundo número de *Modellino*. Revista Digital de Escultura e Imaginería.

### **7.3. Los productos de la educación formal como parte de la educación informal**

Una vez que la revista se encuentra alojada en el medio digital, ésta participa de todas las ventajas e inconvenientes del mismo. La rápida difusión y la capacidad de acceso inmediato a la misma se ven contrarrestados por esa apertura cada vez más acuciada de la brecha digital, mediante la cual un sector de la población que, o bien no dispone, o bien no se acerca al medio telemático, resulta excluido de la recepción de la misma. Sin embargo, entendemos que una adaptación al medio digital en el que los jóvenes se desenvuelven con total soltura resulta ser, a todas luces, la decisión más acertada.

Con la utilización de la revista digital como una TIC mediante el cual alojar los resultados de los estudios e investigaciones advertimos cómo éstas empiezan a formar parte de lo que se conoce como Educación Informal. Según el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, de esta tipología “forman parte todas las acciones educativas realizadas por individuos o colectivos que de manera no pautada permiten a sus receptores la adquisición de conocimientos y/o actitudes, en este caso relativas al Patrimonio Cultural. El conocimiento sobre el concepto

y características de los bienes culturales transmitidos a través de los medios de comunicación, las redes sociales o en el seno de las familias, serán los elementos de estudio y actuación del presente Plan en el ámbito de la educación informal<sup>170</sup>.

Ya en 2007, Yves Punie observó que se estaban produciendo cambios en la manera de concebir aprendizaje dentro de la Sociedad del Conocimiento. Uno de los más importantes es el que hace referencia a las Weblogs o blogs, pues este autor opina que éstos se están convirtiendo paulatinamente en la mejor fuente de información y comunicación para los usuarios de Internet. Estos, en combinación con los RSS<sup>171</sup> (“*Rich Site Summary*” o “*Really Simple Syndication*”) proporcionan una de las mejores herramientas para personalizar y actualizar los contenidos y la información que existe en la Red, todo ello con claras implicaciones directas en el proceso de aprendizaje<sup>172</sup>. Estas herramientas quedan insertas dentro de las denominadas PLE (*Personal Learning Environments*). Según el profesor George Artwell un PLE “se compone de todas las diferentes herramientas que utilizamos en nuestra vida diaria para el aprendizaje<sup>173</sup>”. A su vez, las PLE componen uno de los recursos que permiten el LLL (*Long Life Learning*), es decir, el aprendizaje que se adquiere a lo largo de toda la vida.

El medio digital puede llegar a desencadenar (si no lo está haciendo ya), un nuevo modelo de enseñanza<sup>174</sup>. De esta forma, aquel profesor que simplemente se limitaba a ser un mero transmisor de la información para un alumno que únicamente lo atesoraba y reproducía, se debe pasar a un sistema donde el docente sirva de guía de aprendizaje para el alumno, para que éste comience a adoptar un

170 Plan Nacional de Educación y Patrimonio, artículo 1, punto 1.3 Ámbito del Plan.

171 RSS es un formato basado en XML, que sirve para distribuir titulares de noticias y contenidos. Gracias a esto, el usuario recibe a tiempo real información de distintos sitios webs sin la necesidad de tener que ir visitando uno a uno los mismos. Gracias a esto podemos conocer cuáles han actualizado su contenido y cuáles no. Una información más detallada sobre los RSS lo encontramos en: CABERO-ALMENARA, Julio, ROMÁN-GRÁVAN, Pedro y SERRANO HIDALGO, Manuel. “RSS, informarse sin navegar: sus aplicaciones al terreno de la información”. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 25, 2005. pp. 85-92.

172 PUNIE, Yves. “Learning Spaces: an ICT-enabled model of futures learning in the Knowledge-based Society”. *European Journal of Education*. Vol. 42, 2, 2007, p. 187.

173 ARTWELL, George. “Personal Learning Environments. The future of e-learning?”. *eLearning Papers*, vol. 2, 1, 2007 p. 4.

174 ÁREA MOREIRA, Manuel. *Manual de tecnología educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna, 2002.

nuevo rol, el de autor de nuevos conocimientos<sup>175</sup>. Esto nunca hubiese sido posible sin la irrupción de las TIC's, los cuales suponen "un punto de inflexión conceptual y metodológico en la forma en que las instituciones, educativas o no, afrontan los procesos educativos y la gestión del aprendizaje, especialmente en lo concerniente al concepto de educación a distancia, que evoluciona, de una manera más o menos significativa, al adoptar Internet como medio, lo que da lugar al término *eLearnig*<sup>176</sup>".

Dicho todo esto, no podemos olvidar que todos los productos que surjan de las nuevas formas de entender la docencia, producto del progresivo esparcimiento que la innovación educativa está trayendo consigo en instituciones públicas y privadas, forman parte, desde el momento en el que son compartidos a través de Internet, de un sistema de esparcimiento, difusión y proyección de contenidos que pueden llegar a cualquier lugar y en cualquier momento, convirtiéndose, de esta forma, en un producto de la educación informal.

#### 7.4. Conclusiones

Como hemos intentado poner de manifiesto en las páginas anteriores, con la irrupción de *Modellino* dentro del catálogo de revistas especializadas en el mundo del Arte intentamos paliar, en primer lugar, uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los jóvenes e inexpertos investigadores, ya sea mediante la puesta en valor y difusión de los resultados de los TFG o TFM, ya como plataforma donde comenzar a realizar las primeras publicaciones con carácter académico y científico.

De la misma forma, con la creación de este nuevo proyecto digital hemos intentado resolver una de las carencias que existen en torno a la escultura y la problemática que gira en torno a ella. Ya observamos cómo, de la forma más desacertada posible, la escultura sigue siendo hoy día denostada, pues resulta realmente inadmisibile que no sea tratada con la seriedad, formalidad

175 MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco. "Alicia en el país de las tecnologías". MARTÍNEZ F., F. & M. Torrico (coord.). *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Aplicación Educativa*. Bolivia: Universidad Nur, 2003, pp. 123-148.

176 GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. "Una revisión actualizada del concepto de *eLearning*. Décimo Aniversario". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 16, 1, 2015, p. 121.

y profundidad necesaria en los estudios universitarios. Entendiendo esto, es completamente lógico que no existan revistas especializadas que giren en torno a una de las artes que más y mejores realizaciones han legado a la historia social y cultural de la Humanidad.

Con el alojamiento en la red de los diferentes artículos que componen el total de la revista se ha producido un engrosamiento cuantitativo y cualitativo de la educación informal, ésta es, la que procedente de los *mass media*, llegan al consumidor para completar y cumplimentar la educación y el conocimiento en torno al Patrimonio Cultural. De esta forma también hemos conseguido un trasvase de información, pues no olvidemos que los resultados fruto de la educación formal se convierten y transforman, al concluir los mismos y disponerlos al servicio del lector, en educación informal.

Ya inmersos en plena Sociedad del Conocimiento, los nativos digitales deben sentir la necesidad de poder utilizar las herramientas que la web 2.0 pone a su disposición mediante las diferentes TIC's que se encuentran alojadas en él. La mayor capacidad de difusión y la posibilidad de una consulta inmediata de la información han sido dos de los motivos de mayor importancia para decantar la balanza en favor del repositorio digital. Sin embargo, esto ni debe ni puede quedar aquí, pues las *Digital Humanities* se aventuran cada vez más poderosamente hacia un uso global de la información, donde el ejercicio intelectual que es necesario para la elaboración de los diferentes artículos pueda estar alojados para la libre consulta. De esta forma conseguiremos ir un paso más allá, un aprovechamiento total de la TIC's, del medio digital, de la web 2.0 y, en definitiva, de todas las posibilidades e innovaciones que nos brinda el mundo tecnológico en el que habitamos.

## 7.5. Bibliografía

ÁREA MOREIRA, Manuel. *Manual de tecnología educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna, 2002.

ARTWELL, George. "Personal Learning Environments. The future of e-learning?". *eLearning Papers*, 2007, vol. 2, 1, pp. 1-8. Disponible en <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.3011&rep=rep1&type=pdf>>

BERLANGA, Inmaculada. "Redes sociales y entretenimiento. Una apuesta hacia el verdadero ocio peligroso". GARCÍA GARCÍA, Francisco (dir). *Actas del II*

*Congreso Internacional La sociedad digital. Espacios para la interactividad y la inmersión*. Icono 14, nº 8, 2011, pp. 984-995.

BOLAÑOS, María. "Materia sobrenatural. Esculturas para una exposición". PANEA BONAFÉ, F. (Coord.). *Cuerpos de dolor. La imagen de lo sagrado en la escultura española (1500-1700)*, (Celebrada en el Museo de Bellas Artes de Sevilla, 3 de mayo - 16 de septiembre de 2012). Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 2012, pp. 13-19.

CABERO-ALMENARA, Julio, ROMÁN-GRÁVAN, Pedro y SERRANO HIDALGO, Manuel. "RSS, informarse sin navegar: sus aplicaciones al terreno de la información". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 25, 2005, pp. 85-92.

HAMBURG, Ileana y HALL, Timothy. "Informal learning and the use of Web 2.0 within SME training strategies". *eLearning Papers*. 2008, 11, pp. 1-12. Disponible en: <[http://www.researchgate.net/publication/28264232\\_Informal\\_learning\\_and\\_the\\_use\\_of\\_Web\\_2.0\\_within\\_SME\\_training\\_strategies](http://www.researchgate.net/publication/28264232_Informal_learning_and_the_use_of_Web_2.0_within_SME_training_strategies)>

HUYGHE, René. *El Arte y el Hombre*. Barcelona: Ed. Planeta. 1977.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. "Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 16, 1, 2015 p. 119-144.

LYTRAS, Miltiadis D. y SICILIA, Miguel Ángel. "The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning". *International Journal of Knowledge and Learning*, vol. 1, 1-2, 2005, pp. 1-11. Disponible en: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.63.3995&rep=rep1&type=pdf>>

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco. "Alicia en el país de las tecnologías". MARTÍNEZ F., F. & M. Torrico (coord.). *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Aplicación Educativa*. Bolivia: Universidad Nur, 2003, pp. 123-148.

PEDREÑO MUÑOZ, Andrés. "Disrupción digital. Un inmerso potencial para las universidades". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 101, 2015, pp. 95-99.

PRENKSY, Marc. "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, vol. 9, 5, 2001, pp. 2-6. Disponible en: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>

PRENKSY, Marc. "Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?". *On the Horizon*, vol. 9, 6, 2001, pp. 1-9. Disponible en: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>

PUNIE, Yves. "Learning Spaces: an ICT-enabled model of futures learning in the Knowledge-based Society". *European Journal of Education*, vol. 42, 2, 2007, pp. 185-198.

SÁNCHEZ LÓPEZ Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. "La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginaria como espacio dinamizador para las nuevas estrategias de innovación educativa". En: SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, pp. 103-134.

SÁNCHEZ LÓPEZ Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. "La escultura barroca española. Posibilidades y propuestas de innovación educativa en la didáctica universitaria de la historia del arte". *Congreso internacional Patrimonio y Educación*. Libro de actas (en prensa).

SÁNCHEZ LÓPEZ Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael, y (coords.). *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, 2015.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. "La docencia e investigación de la Escultura Barroca ante las posibilidades del Personal Learning Environment". *Construyendo la nueva enseñanza superior*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.L. (McGraw Hill Educación), 2014, pp. 573-583.

SELVA, Ana Rosa de la. "Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha social". *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2015, 223, pp. 265-285.

SUÁREZ, Juan Luis. "El humanista digital". *Revista de Occidente*, 2013, 38, pp. 5-21.

VÁZQUEZ-MARTÍNEZ, Ana Isabel y CABRERO-ALMENARA, Julio. "Las redes sociales aplicadas a la formación". *Revista Complutense de Educación*, 2015, vol. 26, nº especial 2015, pp. 253-272.

# 8. LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS. UN ESTUDIO DE CASO

**Israel David Medina Ruiz**



## 8. La inclusión de las tic en las enseñanzas medias. Un estudio de caso

### 8.1. Los adolescentes del s. XXI y las nuevas tecnologías

Los estudiantes del s. XXI han experimentado un cambio radical en relación a sus inmediatos predecesores. No se trata sólo de las habituales diferencias de argot, estética, indumentaria y ornamentación personal o estilo que van quedando patentes al establecerse una analogía entre jóvenes de cualquier generación respecto a sus antecesores como indica Prensky (2010), sino que es algo mucho más complejo, profundo, ya que se ha producido una discontinuidad importante que constituye toda una singularidad. Los estudiantes de hoy constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse desde siempre rodeados de ordenadores, videos y videojuegos, música digital, telefonía móvil, etc.

Por tanto, hoy día, como indican Bacigalupe y Camara (2011, p. 227), “ser adolescente significa estar inmerso en las redes sociales, el intercambio de audio y vídeo, el *texting*<sup>177</sup>, los juegos virtuales y otras tecnologías emergentes”. En este contexto, las amistades y conexiones con otros se desarrollan de diferente manera, determinada por las posibilidades de las TIC. Las tecnologías emergentes

---

177 La UNID define el *texting* como el uso y abuso del envío de mensajes de texto ya sea por medio de teléfonos móviles o redes sociales para mantenerse en contacto e informados. Según un estudio realizado por el Pew Research Center en adolescentes estadounidenses indicó que la mayoría de los jóvenes envían más de 100 mensajes al día y un 15% de ellos mandan hasta 200 mensajes al día.

determinan cómo los adolescentes crean y se relacionen con sus pares, modifican la percepción de sus entornos sociales y construyen nuevas identidades psicosociales y familiares.

Los adolescentes de hoy no son usuarios pasivos de las TIC sino todo lo contrario, son agentes activos. Como afirman Valor y Sieber (2004), los adolescentes han sido los usuarios más activos tanto de internet como de la telefonía móvil en los últimos años. Estos jóvenes se comunican con sus amigos a través de correos electrónicos y mensajes de móvil, navegan a diario por la red, hacen amigos en los chats y, de hecho, son muchas veces los que van descubriendo los nuevos usos de las tecnologías.

“Si bien al comienzo de la aparición de internet muchos alertaron de los peligros sobre los más jóvenes (aislamiento social, vulneración del derecho a la intimidad, manipulación ideológica), las últimas encuestas realizadas lo niegan rotundamente. Los jóvenes están demostrando todo lo contrario; gracias a internet mantienen un contacto permanente con sus amigos, conocen y establecen relaciones de amistad con personas con sus mismos intereses y aficiones, y amplían sus conocimientos y formación. En definitiva, internet permite reforzar y ampliar su campo de acción social” (Valor y Sieber, 2004, p. 3).

Llegados a este punto quisiera hacer mención a lo que nos dice una de las encuestas más recientes realizadas en España sobre los jóvenes y las TIC. Este estudio se ha realizado por el Foro de Generaciones Interactivas (Bringué y Sábada, 2009), el cual fue realizado a casi 13.000 menores españoles entre 6 y 18 años sobre su uso y sus valoraciones sobre internet, los móviles, los videojuegos y la televisión. Las conclusiones que se observan en el estudio permiten configurar una generación altamente equipada (el 97% entre los 10-18 años afirman tener al menos un ordenador en casa); multitodo (su percepción sobre sí mismos es que son capaces de realizar diversas actividades de modo simultáneo: navegar por internet, ver la televisión, comer o hablar por el móvil son acciones que tienen lugar al mismo tiempo de un modo habitual); movilizada (el 29% de los niños declara poseer móvil propio, el porcentaje se eleva casi al 80% entre los 10-12, alcanzando desde los 14 más del 90%); emancipada (cada vez más este grupo de edad dispone de sus propias pantallas, lo que les permite vivir emancipados

dentro de su hogar en lo que a consumo de medios se refiere, disponiendo el 36% de los investigados un ordenador en su habitación y un 45% televisor propio); autónoma (se pone de manifiesto en el estudio que estamos ante una generación autónoma en el aprendizaje, más del 70% de los menores de 10-18 años declaran haber aprendido por sí mismos a usar internet, por lo que resulta difícil para los jóvenes percibir algún tipo de autoridad en este ámbito cuando han sido autodidactas en el uso de la tecnología); interactiva (se inclinan por la pantalla más interactiva, convirtiéndose en algo que genera atracción); que se divierte en digital (al contrario de lo que sucedía con los móviles, los usuarios de estos dispositivos de juego es muy superior en las franjas de edad inferiores: entre los 6-9 años prácticamente supera el 90%, mientras que a partir de los 10 el porcentaje cae, siendo de un modo más drástico entre las niñas que entre los niños, llegando al 32% de chicas que a los 18 años se declaran videojugadoras, la mitad que los chicos); que necesita relacionarse (el 70% de los usuarios de internet entre los 10-18 años tienen al menos un perfil en una red social); y que está expuesta a nuevos riesgos (internet, como una réplica de la vida real y física, está llena de riesgos para un menor que todavía carece de los resortes y mecanismos propios para defenderse ante contenidos y conductas inadecuadas, en muchas ocasiones cuando se enfrentan a este tipo de situaciones la opción más habitual por parte de los jóvenes es callar ante el miedo de que contar a sus padres o a sus profesores lo sucedido suponga la supresión del dispositivo tecnológico).

## **8.2. El uso de las TIC en educación: análisis y reflexión**

Un profesional de la educación, como señala Blázquez (2001), necesita de una perspectiva global de evaluación y utilización tecnológica que observe su repercusión a todos los niveles, y no únicamente en el ámbito educativo, ya que, como es el caso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, su impacto llega hasta las raíces de la vida social, cruzándola en todas las direcciones. Pérez Gómez (2012) incide en este aspecto ya que describe que en la era global de la información digitalizada el acceso al conocimiento es relativamente fácil, inmediato y económico.

Como vemos, asistimos a una implicación de la tecnología en la sociedad y cómo ésta ha ido cambiando, motivando una educación distinta para esta sociedad que debe usar y dar respuesta a la tecnología. Tecnología – sociedad – educación interconexionan indefectiblemente, es una realidad ante la cual debemos hacer frente en todos los aspectos y, desde la educación, dar una respuesta efectiva a pesar de que no se dé en nuestras aulas un acercamiento claro a las TIC. La causa de esta no integración de las TIC en el aula como medio docente viene motivado por diversos factores, entre los cuales es de destacar que en muchos centros no se cuentan con los recursos necesarios, que estos recursos no funcionan como deberían por no existir un mantenimiento del equipamiento o, simplemente, porque el docente no se encuentra cómodo con su uso debido al desconocimiento de cómo poder implementar de forma satisfactoria su aplicación dentro de su práctica docente. De ahí que sea conveniente un esfuerzo por nuestra parte dentro de esa idea de docente como intelectual del siglo XXI, el cual está en continua formación, ya que si no somos capaces de introducir la tecnología dentro del aula esta falta o asincronía con el mundo en el que se mueven nuestros alumnos provoca que exista una desmotivación por su parte y lleguen a pensar que, ahora más que nunca, lo que les enseñan en las aulas no les sirve para su día a día ni para su futuro.

Así, los docentes, en conjunto, debemos reflexionar sobre las innovaciones educativas que nos proponen las nuevas tecnologías para su uso en el aula, no solo para mejorar nuestra docencia sino para que les sea cercano y desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse en su entorno.

Antes de continuar cabe definir qué es la innovación, para ello vamos a recurrir a lo que nos dice Carbonell (2002, pp. 11-12) al respecto:

“La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunicada educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio”.

Por tanto, asistimos a que para que haya innovación debe haber irremediamente un cambio, pero, en el ámbito educativo ¿ese cambio se limita

simplemente (en el caso de las TIC) a introducir ordenadores y demás tecnologías en las aulas o al uso que le demos?

Podemos decir que es fácil innovar en los aspectos relativos a los materiales y recursos ya que dichos cambios son visibles; por tanto, el desafío es determinar la forma de cómo aplicarlos e implementarlos. Como afirman Castillo y Benito (2008) la velocidad de las transformaciones tecnológicas en comparación al ámbito educativo observamos que no van parejos, puesto que las prácticas de enseñanza no van acorde a las innovaciones tecnológicas. Implementar el cambio en el campo educativo presenta grandes desafíos, pues exige la redefinición de los componentes que conforman el proceso educativo ya que lo que se ha venido haciendo es centrarse en cómo saber usar la tecnología y no tanto hacia la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales suponen unas herramientas de gran valor tanto para los docentes como para los alumnos.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos el por qué tenemos que integrar las TIC en educación. Para Marqués (2011) existen 3 grandes razones para usar las TIC en educación:

1. Alfabetización digital de los alumnos. Todos deben adquirir las competencias básicas en el uso de las TIC.
2. Productividad. Aprovechar las ventajas que proporcionan al realizar actividades como: preparar apuntes y ejercicios, buscar información, comunicación (e-mail), difundir información (blogs, de centro y docentes), gestión de la biblioteca, etc.
3. Innovar en las prácticas docentes. Aprovechar las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen las TIC para lograr que los alumnos realicen mejores aprendizajes y reducir el fracaso escolar.

Estos 3 motivos principales nos hacen pensar ya a priori que valdría la pena el esfuerzo por la implementación de las TIC, pero analicemos más concretamente el aporte que éstas tienen en el profesor como ayuda para la innovación educativa.

Primeramente, podemos afirmar que el rol del personal docente cambia en un ambiente rico en TIC ya que el profesor deja de ser fuente principal de todo conocimiento pasando a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, "pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos

de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador” (Salinas, 2004, p.3). Son los profesores los que constituyen el elemento esencial de cualquier sistema educativo y resultan imprescindibles a la hora de iniciar cualquier cambio.

Dicho esto, cabe indicar que estamos asistiendo a un cambio pedagógico necesario, pasando de modelos academicistas y conductistas a modelos constructivistas o vigotskianos. Pasar de ser el transmisor del conocimiento a mediador del propio conocimiento por parte de los alumnos es una forma totalmente distinta de concebir la educación y de los papeles tanto del alumno como del profesor dentro de ese aprendizaje, pasando el profesor de ser aquella persona fría y distante que se escuda detrás de su mesa y sólo se limita a transmitir conocimientos actuando como un experto en contenido, a una persona cercana al alumno que promueve en el alumno el crecimiento personal y enfatiza en la facilitación del aprendizaje antes que en la transmisión de la información.

Así las cosas, el hecho de la introducción de las TIC en el aula proporcionan al profesor una serie de nuevas herramientas con las que anteriormente no contaba y que le va a ayudar sobremanera a realizar su labor docente desde una perspectiva más cercana e individualizada hacia el alumno de lo que sería si no contase con estos recursos. Como indica Paredes (2009) podemos ver que:

- » Los materiales didácticos interactivos individualizan el trabajo de los alumnos ya que el ordenador puede adaptarse a sus conocimientos previos y a su ritmo de trabajo, resultando muy útiles para realizar actividades complementarias y de recuperación en las que los estudiantes pueden autocontrolar su trabajo.
- » La profusión de recursos y variedad de información en internet facilitan al profesor la organización de actividades grupales en las que los estudiantes deben interactuar con esos materiales.
- » El correo electrónico, así como las wikis y los foros permiten disponer de nuevos canales de comunicación individual o colectiva (según el caso) con los estudiantes, especialmente útiles en casos de problemas específicos de los alumnos, enfermedad, etc.
- » Existen múltiples programas y materiales didácticos on-line que proponen actividades a los estudiantes, evalúan sus resultados y proporcionan informes de seguimiento y control.

Con todo, una de las principales ventajas que podemos obtener con el uso de las nuevas tecnologías es en el ámbito del aprendizaje colaborativo no sólo entre profesor – alumno sino entre alumno – alumno. Como nos indica la RAE, colaborar es trabajar con otra u otras personas. En la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para producir conocimiento nuevo, basándose en la responsabilidad por las acciones individuales en un ámbito de respeto por los aportes de todos y un fuerte compromiso con el objetivo común. Así, como indican Cáceres, Martín y Urquiza-Fuentes (2011, p. 447), el aprendizaje colaborativo permite “la innovación en la forma de educar y enseñar, haciendo a los alumnos partícipes de su propia formación, [...] permitiendo a los estudiantes tomar sus propias decisiones y variar las metas a lograr a lo largo del desarrollo del trabajo”, y es aquí donde las TIC nos proporcionan herramientas para que ese trabajo colaborativo se desarrolle de forma efectiva tanto dentro como fuera del aula gracias a recursos tales como *Google Docs* o *Onedrive*.

### **8.3. ¿Qué nos indica la nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)<sup>178</sup> al respecto?**

El tema de las nuevas tecnologías y su implementación en la escuela de forma cotidiana es una de los principales objetivos de la LOMCE. Si miramos la Exposición de Motivos, en su punto X veremos que especifica que uno de los tres ámbitos sobre los que esta Ley hace especial incidencia es el de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Así, en el punto XI especifica que la incorporación generalizada de las Tecnologías de la Información y Comunicación al sistema educativo permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno. Sirviendo para refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula. Por tanto, las TIC serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte

<sup>178</sup> Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

de los alumnos debe estar presente en todo el sistema educativo. También se indica que es imprescindible que el modelo de digitalización de la escuela por el que se opte resulte económicamente sostenible y que se centre en la creación de un ecosistema digital de ámbito nacional que permita el normal desarrollo de las opciones de cada Administración educativa.

Junto a toda esta declaración de intenciones, la LOMCE crea un artículo nuevo, el artículo 111.bis denominado “Tecnologías de la Información y Comunicación”. En él se enumeran una serie de disposiciones encaminadas a establecer junto a las Comunidades Autónomas, los estándares que garanticen la interoperabilidad entre los distintos sistemas de información utilizados en el Sistema Educativo Español, crear entornos virtuales de aprendizaje, las plataformas digitales y tecnológicas que se ofrecerán de acceso a toda la comunidad educativa y cómo se promoverá el uso por parte de las Administraciones educativas y de los equipos directivos de los centros, de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el aula, como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

#### **8.4. Propuesta didáctica desarrollada en el aula**

Después de analizar y reflexionar sobre la idoneidad del uso de las TIC dentro de la práctica docente, se llevó a cabo una experiencia con dos grupos de 3º de ESO del IES Capellanía, en Alhaurín de la Torre (Málaga), en concreto el grupo B y C, durante un mes. Formaban un total de 48 alumnos, los cuales eran 27 chicos y 19 chicas, con edades comprendidas entre los 14-15 años. Cabe decir que todos son de nacionalidad española aunque tres alumnos tenían ascendencia extranjera. El nivel socioeconómico del núcleo familiar es, en la práctica totalidad de los casos, medio y medio-alto.

El hecho de la elección de estos grupos no fue baladí ya que no solían trabajar en clase con TIC de forma continuada y abría la posibilidad de experimentar de primera mano si:

1. Para el profesor es viable con los recursos que cuenta a su disposición el trabajar con las TIC.

2. Para el alumno su uso es relevante dentro de su educación y si dicho uso les beneficia o no en el proceso de aprendizaje.

Esta propuesta educativa partía con la creación de un blog específico para la asignatura de geografía que estaban cursando y mediante el cual tenían acceso a información complementaria a la recibida en clase, como medio de apoyo a la docencia y al aprendizaje. En este blog los alumnos encontraron resúmenes de la materia que se iba trabajando en clase, actividades propuestas para realizar tanto de forma individual como en grupo, videos de interés sobre el tema alojados en *youtube*, imágenes, mapas conceptuales, etc.

Durante las clases se hizo un uso intensivo de la PDI en el aula que disponía de ella, y en aquellas otras aulas que no existían se utilizó un cañón portátil. En ambos casos se realizaron presentaciones en *power point* preparadas previamente con numerosas imágenes y fragmentos de vídeos cortos relevantes a la unidad didáctica que se estaba desarrollando. Estas mismas presentaciones eran alojadas en el blog para su posterior revisión por parte del alumno si les era necesario.

También se realizó la experiencia de un trabajo colaborativo que incluyera el uso de las TIC, concretamente el manejo y uso de la información existente en internet que se adecúe al tema concreto que tenían que desarrollar, teniéndola que seleccionar entre varias web propuestas para la actividad. Una vez seleccionada la información, debatida y comprendida entre los miembros de cada grupo, tendrían que elaborar un documento con el texto resultante y una presentación en *power point*, *impress* o *prezi* (se dejó a la libre elección por parte del grupo para decantarse por una herramienta u otra), que tendrían exponer en grupo al resto de sus compañeros de clase. Para finalizar la actividad, había que subir al blog de la asignatura el resultado de su investigación.

Esta actividad era importante realizarla ya que, debido a las características de este centro, el alumnado se encuentra repartido por todo el municipio, con grandes distancias en muchas ocasiones entre los domicilios de los alumnos. Ello conlleva que prácticamente nunca se hagan trabajos colaborativos o grupales porque les es imposible reunirse fuera del horario lectivo si fuese necesario. Con las TIC se rompe esta barrera y los alumnos pueden seguir con su actividad en sus respectivas casas gracias a las herramientas específicas con las que podemos contar para ello.

## **8.5. Resultados de la experiencia con los alumnos**

### **8.5.1. Desde el punto de vista del docente**

Se apreció cómo el uso de las TIC abre el abanico de recursos con los que puede contar para el desarrollo de actividades didácticas innovadoras y creativas en donde el alumno puede formar parte activa como autor de su propio aprendizaje. También se observó que este tipo de didáctica requiere de una mayor implicación por parte del profesor para el mantenimiento y actualización constante del blog, aunque este tiempo extra que debe dedicarle se compensa con la ventaja de poder ofrecer ayuda a los alumnos más allá del aula pudiendo ofrecer recursos que complementen la enseñanza o como vía de comunicación de dudas o cuestiones que se les planteen durante el desarrollo de la unidad. También sirve como vía de comunicación entre los propios alumnos porque pueden resolver dudas entre ellos de forma online.

En cuando a las dificultades para el uso de las TIC dentro del aula vienen derivadas de los escasos recursos con que cuentan muchos centros públicos, o bien porque no existe una política de mantenimiento del equipamiento informático en los centros y no se reponen las unidades dañadas, o porque éstas son insuficientes para la totalidad del alumnado. También hay que hacer mención al hecho de que la banda ancha que se ofrece a estos centros, como ocurre en el que se ha realizado esta experiencia, es muy limitada, llegando apenas a 3MB. Esto es otro hándicap a tener en cuenta porque si quisiéramos trabajar en todas las clases con ordenadores portátiles o *tablet* conectados a internet vía *wifi* se colapsaría el servidor y sería imposible su uso.

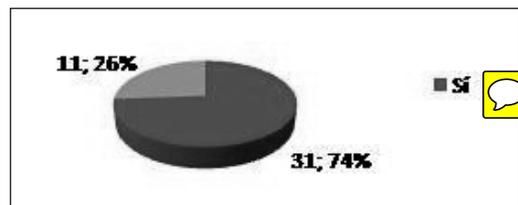
Estos y otros factores deben ser tenidos en cuenta si queremos ofrecerles una educación a través de las TIC de forma real y efectiva a nuestros alumnos.

### **8.5.2. Desde el punto de vista del alumnado**

Para conocer el calado de la propuesta en los alumnos y la satisfacción de los mismos hacia el uso de las TIC en la educación y, concretamente, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, al finalizar la Unidad Didáctica se le realizó un

cuestionario a los alumnos que participaron en esta experiencia<sup>179</sup>. Dicho cuestionario se realizó de forma anónima para que libremente pudieran expresar su opinión. De las diversas cuestiones realizadas se obtuvieron los siguientes datos:

***¿Eres partidario de las nuevas tecnologías como soporte de la información? (Uso del blog)***



En las respuestas afirmativas se dieron comentarios como:

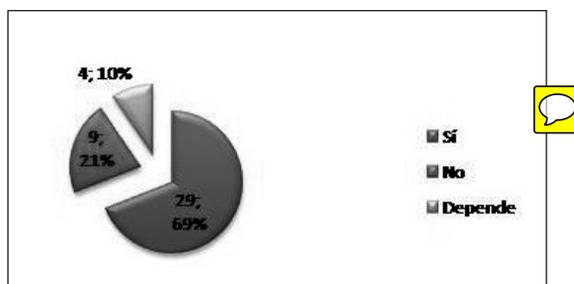
- » Es algo nuevo y diferente.
- » Ayuda a estudiar y lo hace más llevadero.
- » Si faltas a clase tienes la tarea o lo que se ha dado en clase.
- » Lo tienes para mirarlo en cualquier momento de duda.
- » Porque prefiero trabajar con el ordenador.

En cuanto a las respuestas negativas, argumentaron algunos que:

- » No me las apañó muy bien con los ordenadores.
- » No tengo ordenador.
- » Estoy acostumbrado al libro.
- » No me gusta trabajar con los ordenadores.

<sup>179</sup> La totalidad de alumnos que participaron en este estudio fueron 48, como se ha indicado, pero el día que se realizó la encuesta de evaluación 6 alumnos no pudieron asistir a clase por diversos motivos. De ahí que el cómputo en los gráficos sea sobre 42.

***¿Te gustaría seguir usando el Blog como apoyo al temario y a las actividades?***



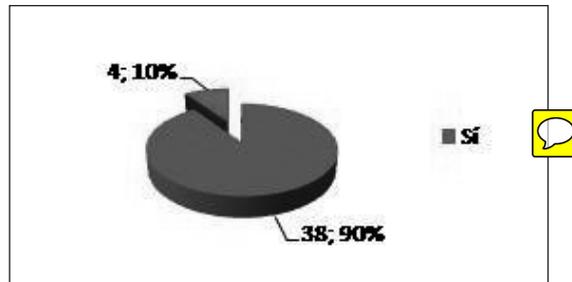
Podríamos resumir las argumentaciones afirmativas hacia seguir usando el blog en las siguientes respuestas:

- » Me gustaría para conocer información extra, apoyos al temario y los enlaces.
- » Porque es una nueva manera de aprender.
- » Porque podemos preguntar cosas en horario no lectivo.
- » Porque puedo imprimir los apuntes, subrayarlos...

Sobre los alumnos que han respondido negativamente a la cuestión planteada, se observa que las argumentaciones son parecidas a las dadas para la pregunta anterior ya que o bien no saben usar adecuadamente el ordenador o porque carecen de ordenador en casa. También algunos alumnos simplemente exponen que están acostumbrados al libro y a la clase tradicional y para ellos es suficiente.

También encontramos que algunos alumnos no se han decantado afirmativa o negativamente en su respuesta sino que han argumentado que depende de la forma en la que se use ya que algunos se han mostrado de acuerdo que siga utilizándose para contenido extra o explicativo del temario pero no para realizar ejercicios o actividades porque les parece más sencillo utilizar el libro para eso. En cambio otros alumnos han argumentado lo contrario, seguir usándolo para las actividades y que con el temario del libro y la explicación del profesor era suficiente.

***¿Te ha gustado la práctica del trabajo colaborativo en clase?***



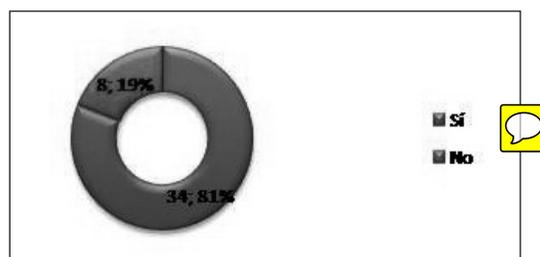
Haciendo una síntesis de todas las argumentaciones positivas dadas a la pregunta podríamos resumirlas en las siguientes afirmaciones:

- » Es algo diferente.
- » Porque nos relacionamos.
- » Es una forma de trabajar divirtiéndose y podemos explicarnos cosas entre nosotros.
- » Porque me explican mis amigas y se me quedan mejor las cosas.
- » Porque con los compañeros siempre se pueden mejorar las ideas.
- » Es un nuevo método que me ha gustado y así nos abrimos más para exponer trabajos en la pizarra.
- » Porque todos trabajamos y nos ayudamos.
- » Porque comprendemos mejor el tema al trabajarlo.

Ninguno de los 4 alumnos que han respondido negativamente a la cuestión ha argumentado su respuesta.

Vemos que la mayoría del alumnado valora positivamente este tipo de actividad y, curiosamente, no solo porque aprenden a manejar la información obtenida de las diferentes fuentes alojadas en internet, sino que ellos mismos sin saberlo dan las mismas argumentaciones, en su lenguaje, que podemos obtener por parte de la pedagogía en cuanto la idoneidad de la implementación de actividades colaborativas dentro de nuestra práctica docente.

***¿Crees que es buena idea que seáis vosotros mismos quienes elaboréis parte de vuestro temario para el estudio?***



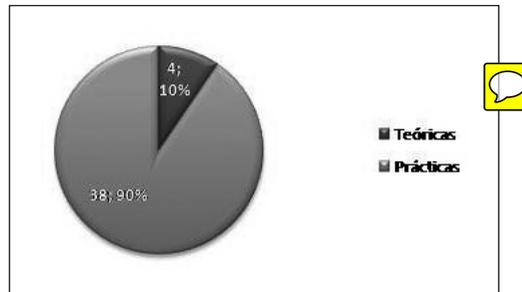
La mayoría de los alumnos ha valorado positivamente el hecho de que sean ellos mismos quienes se impliquen en su educación buscando información y trabajando con ella. Las TIC aquí nos vuelve a ayudar facilitando el acceso a la información de forma rápida y sencilla desde el instituto o desde sus propias casas. Aquí algunas de las argumentaciones aportadas al respecto:

- » Porque así investigamos y aprendemos con nuestras propias palabras.
- » Porque así se nos queda todo mejor.
- » Porque para estudiarlo es mucho mejor.
- » Si lo preparas tú te lo sabes mejor y lo comprendes mejor.
- » Porque planteas preguntas, las elaboras y aprendes más rápido.
- » Porque nos sentimos un poco parte de nuestra propia enseñanza.

Las argumentaciones en contra venían ligadas sobre todo a la dependencia que nuestros alumnos tienen sobre el temario cerrado aportado por los libros. La irrupción de este tipo de prácticas son chocantes en un principio debido a la novedad y no saben si lo que están haciendo está bien o no. No existe una libertad de toma de decisiones y se refugian en lo que dice el libro o el profesor sin más implicación por su parte, como podemos ver:

- » Porque no tenemos la seguridad de que esté bien.
- » Prefiero que nos den las preguntas.

*¿Qué actividades te han parecido más valiosas a la hora de aprender este tema?*



Vemos como se decantan los alumnos por actividades prácticas en su mayoría. El feedback obtenido por los alumnos fue altamente positivo, ya que aumentaba su implicación tanto en el estudio como en la realización de las actividades planteadas. Aquí las TIC jugaron un papel esencial, no solo provocó una motivación extra en el alumnado por su uso, sino también porque posibilitaron desarrollar un trabajo colaborativo que de otra forma, como se ha indicado, no hubiera sido posible con las características de este centro educativo.

## 8.6. Conclusiones

Como hemos podido comprobar tanto por parte del profesor como por el alumnado el hecho de la implementación de las TIC en el día a día de la práctica educativa en la escuela es positiva. Si bien para el docente es, como hemos visto, una magnífica herramienta a la hora de plantear su docencia y crear actividades innovadoras que de otra forma serían imposibles de llevar a cabo, para el alumno no es menos relevante. Se ha observado cómo el alumnado demanda ampliamente su uso y están a favor de su implantación efectiva en su vida escolar porque es el medio en el que se mueven una vez salen del instituto. No podemos obviarlo y debemos hacer un esfuerzo hacia ese camino. También es de importancia observar cómo los alumnos apoyan el trabajo colaborativo en contraposición al trabajo individual y cómo, al menos en aquellos grupos donde no se suele realizar este tipo de metodología, lo echan en falta y quisieran trabajar más así. Aquí también

las TIC son un recurso de importancia para el profesorado ya que en aquellos centros en los que su población estudiantil se encuentra diseminada, geográficamente hablando, las TIC rompen esta limitación haciendo posible el trabajo en grupo de forma online desde sus respectivos domicilios.

Con todo, se comprueba que en educación y, particularmente, desde la didáctica de las Ciencias Sociales, el uso de las nuevas tecnologías es efectivo y ayuda en la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje dentro y fuera del aula.

## 8.7. Bibliografía

BACIGALUPE, Gonzalo. CAMARA, María. “Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales”.

PEREIRA, R (com.) *Adolescentes en el s. XXI: entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, 2011, p. 227-244.

BLÁZQUEZ, Florentino. “La sociedad de la información y de la comunicación. Reflexiones desde la educación”. BLÁZQUEZ, F. (coor.) *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001, p. 13-28.

CÁCERES, Paloma. MARTÍN, Estefanía URQUIZA, Jaime. “Innovación Docente aplicando Aprendizaje Colaborativo basado en Proyectos”. *I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, 2011, p. 447 – 450. URL <http://eciencia.urjc.es/bitstream/10115/6055/1/ContribucionActas.pdf> (Fecha de consulta: 12-XI-2014)

CARBONELL, Jaime. “El profesorado y la innovación educativa”. En CAÑAL DE LEON, P. (coor.). *La innovación educativa*. Madrid: Akal, 2002, p. 11-27.

CASTILLO, Patricia. BENITO, Bárbara. “Cambios, novedades y procesos de innovación”. SALINAS, Julio (coord.). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008, p. 31-41.

MARQUÉS, Pere. “Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones”. *3 c TIC*, 2013, vol. 2, 1.

PAREDES, Joaquín. Materiales para la innovación educativa dentro y fuera del aula. PAREDES, J. et al. *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, 2009, p. 311-326.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, 2012.

PRENSKY, Marc. *Nativos e inmigrantes digitales*. Cuadernos SEK 2.0, 2010. En [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) (Fecha de consulta 12-II-2015)

SALINAS, Julio. "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2004, vol. 1, 1. En <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> (Fecha de consulta: 21-I-2015).

VALOR SABATIER, Josep, SIEBER, Sandra (2004). "Uso y actitud de los jóvenes hacia internet y la telefonía móvil". E-business Center, PwC & IESE, 2004. En [http://www.iese.edu/es/files/Est\\_EBCenter\\_JovenesInternet\\_tcm5-5356.pdf](http://www.iese.edu/es/files/Est_EBCenter_JovenesInternet_tcm5-5356.pdf) (Fecha de consulta: 18-X-2014)



# 9. LA UTILIZACIÓN DEL MUSEO PICASSO COMO ARCHIVO DOCUMENTAL GRÁFICO PARA LOS ESTUDIANTES DE PERIODISMO

Deborah González Jurado  
Carmen del Rocío Monedero Morales



# 9. La utilización del museo picasso como archivo documental gráfico para los estudiantes de periodismo

## 9.1. Introducción

Este estudio pretende dar a conocer la experiencia práctica llevada a cabo con los alumnos de la asignatura Historia General de la Comunicación (2º curso del Grado de Periodismo) durante el curso académico 2014-2015. La práctica está enmarcada en el Proyecto de Innovación Educativa (en adelante, PIE) “Generación de contenidos y métodos procesuales aplicados a la docencia e innovación educativa universitaria: El Archivo como base de la investigación histórico-artística, cultura digital y TICs” (PIE 13-102), dirigido por el profesor titular de la UMA, Dr. Juan Antonio Sánchez López.

La enseñanza de la Historia en el ámbito de la Comunicación adolecía en nuestro Grado de no ejercitarse con las herramientas propias de los historiadores, y de un abuso de recursos en línea de acceso fácil y rápido, como *Google*, por parte de los alumnos, para confeccionar trabajos. Estos modos de hacer se trasvasan claramente al ámbito profesional cuando los alumnos pasan a incorporarse al medio periodístico. Durante los cursos lectivos en la asignatura de Historia General de la Comunicación, hemos insistido en la necesidad del aprendizaje en profundidad de la documentación, bien mediante bases de datos de producción científica y académica, bien mediante fuentes de información *off-line*. También hemos hecho hincapié, tanto en teoría como en prácticas, en la necesidad de que

los alumnos se familiaricen con el método científico de las Ciencias Sociales. Y para este ejercicio hemos exigido trabajos con un modo de citación sencillo y formato académico (“Introducción”, “Cuerpo de la investigación”, “Conclusiones y Bibliografía”). A pesar de nuestra insistencia —y de nuestra exigencia de calidad en la documentación como requisito imprescindible para superar con éxito la asignatura—, hemos podido observar que la asimilación de una metodología seria es altamente dificultosa para los alumnos en general, acostumbrados a un modo de búsqueda de información mucho más liviano, debido a su conformación como nativos digitales. Con la transmisión de una metodología académica más rigurosa de lo que ofrece el mundo digital abierto, y explicándoles los porqués del proceso, pretendemos estimular en ellos la capacidad crítica de contraste, y el hábito de llegar hasta el fondo de la información, no quedándose en parámetros superficiales de ésta.

Consideramos, pues, que integrar la visita a museos y archivos como parte del desarrollo de la asignatura de Historia General de la Comunicación, otorgándoles unos objetivos correctamente delimitados y aprovechando todo su potencial didáctico fuera de la red, contribuimos a desarrollar en los estudiantes una serie de competencias difícilmente ejercitables dentro del aula. Tratamos con ello de traer a los alumnos fuera de los parámetros del mundo digital en el que están habituados a moverse. En este mundo digital, además, se enmarca por defecto el ámbito profesional del periodismo actual, instalado desde hace más de una década en el bucle un tanto perverso de la convergencia digital y de las *agendas setting*<sup>180</sup>, habiendo caído en picado la calidad de la prensa escrita (tanto digital como en soporte papel), por este y otros motivos<sup>181</sup>. Además, la formación del periodista como documentalista de nivel elevado, puede servir para distinguir al periodismo profesional del nuevo periodismo ciudadano, otra de las encrucijadas en las que se encuentra el medio de los informadores en el siglo XXI<sup>182</sup>. Con estas

180 CERVANTES BARABA, Cecilia. “La Sociología de las noticias y el Enfoque Agenda-Setting”. *Convergencia*, 24, enero-abril 2001, pp. 49-64. Disponible en: [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/setting05.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/setting05.pdf)

181 DÍAZ NOSTY, Bernardo. *Libro negro del periodismo en España*. Cátedra UNESCO de Comunicación-Universidad de Málaga/Asociación de la Prensa de Madrid. 2011. Disponible en: [http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14\\_paginas\\_opinion/ca\\_10000630.pdf](http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000630.pdf)

182 CHILLÓN, José Manuel. “Oportunidades y amenazas del periodismo ciudadano en la sociedad globalizada”. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 31, marzo 2010. Disponible en: <http://revis-tadefilosofia.com/31-16.pdf>

actividades, incidíamos en algo tan básico como es conocer la existencia de un patrimonio histórico-artístico de la ciudad, desconocido *a priori* por más del 80% de nuestros alumnos.

Para la puesta en marcha de estas nuevas experiencias en el Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga, fue necesario realizar labores de reflexión y planificación didácticas previas por parte de las profesoras encargadas. Llegamos a la conclusión de que era tan importante la aclimatación del no-nativo digital al mundo electrónico, como el descubrimiento y toma de contacto de los nativos digitales (nuestros alumnos) con todo un universo documental que no forma parte de la red. Queríamos hacer entender a los futuros profesionales del periodismo que la herencia patrimonial documental y artística –ambas formando parte de la Historia y el Bien Común colectivo–, no necesariamente vive dentro de los marcos de Internet; aunque visto desde el punto de vista de los jóvenes alumnos, Internet se les aparezca como el alfa y el omega, principio y fin de las fuentes de información.

Fue elaborado por las docentes un plan en dos tiempos para su colaboración en este PIE, cada fase correspondiente a los dos años académicos consecutivos de su período de vigencia. Una primera fase, “descubrimiento del Archivo Histórico”, fue llevada a cabo durante el curso anterior (2013-2014) y sus resultados pueden consultarse en el artículo “Del aula de Periodismo al archivo histórico: experiencia de innovación docente en Historia de la Comunicación”<sup>183</sup>. Pretendíamos implementar la elaboración colectiva de textos en línea durante el curso 2014-2015, valiéndonos de aplicaciones apropiadas para la creación de un medio web de comunicación social abierto, adscrito a nuestra asignatura, basado en las experiencias de aprendizaje que fuésemos realizando en el Archivo Municipal de Málaga.

No obstante, dentro de la dinámica universitaria, es complicado implementar nuevas acciones y mantener su continuidad. Durante este curso 2014-2015, no hemos podido poner aún en marcha la segunda fase del proyecto, que consistía,

---

183 GONZÁLEZ JURADO Deborah y MONEDERO MORALES Carmen Rocío. “Una experiencia de innovación docente en el Grado de Periodismo: el Archivo Municipal de Málaga como fuente de información *off line* para la investigación en Historia de la Comunicación”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, pp. 191-228.

como hemos dicho, en la creación de un medio web de comunicación que contenga los trabajos de los alumnos. La actividad de la visita al Archivo Municipal de Málaga que pusimos en práctica el curso pasado, por la alta utilidad que —hemos comprobado— aporta a nuestros alumnos, ha sido trasvasada a otra asignatura, “Historia y Modelos del Periodismo”, cuya profesora, Laura López Romero, está encargándose de llevar cada curso a los estudiantes a diferentes archivos. Para continuar con esta actividad complementaria se han incluido nuevas visitas al Archivo Histórico Provincial de la Diputación de Málaga y al Archivo Díaz de Escovar, de la Fundación Unicaja. Aunque la colaboración entre ambas asignaturas es estrecha, tendremos que estudiar en adelante una fórmula efectiva y coordinada, para integrar nuestras prácticas en un medio web conjunto que queremos poner en marcha entre las varias asignaturas de Historia de nuestro grado de Periodismo.

En la asignatura de Historia General de la Comunicación, continuando en la línea inicial de este PIE, durante el curso académico vigente, 2014-2015, hemos implementado una nueva actividad de base, enmarcada en el mismo contexto. En esta ocasión hemos pensado en experimentar con la idea del museo como archivo de documentos gráficos<sup>184</sup>, en nuestra voluntad de seguir haciendo hincapié en la conveniencia de ejercitar a los estudiantes en la documentación en profundidad y en la transmisión del conocimiento de fuentes documentales y patrimoniales *off-line*. Para ello nos pusimos en contacto con el Museo Picasso de Málaga y propusimos a nuestros alumnos y alumnas de 2º curso del Grado de Periodismo la actividad que describimos a continuación.

---

184 Sobre las posibilidades del museo como archivo y sus relaciones con la documentación existen algunos estudios, aunque esta línea de investigación sigue siendo escasa. No obstante, contamos con algunas referencias interesantes, como MARÍN TORRES, María Teresa. *Historia de la gestión documental en los museos de arte*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. 2001; APME. *El museo: centro de documentación*, Asociación Profesional de Museólogos de España, Madrid. 1997; LIMÓN, Antonio. *La información de los repertorios documentales en museos. El paquete de programas ODISEUS, Catalogación del Patrimonio Histórico*, Cuadernos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Sevilla. 1995; y HOLM, S. A. *Facts and Artefacts, how to document a museum collection*. Cambridge: MDA, Cambridge, 1991.

## 9.2. La gestación de la experiencia

La fundamentación de la documentación periodística en la consulta de bases de datos y de archivos tanto *on-line* como *off-line* ha sido sobradamente acreditada por las profesoras en el aula. En el caso de las fuentes *on-line*, se ha insistido a los alumnos en la necesidad de utilizar fuentes especializadas y contrastadas por su valor científico y académico. Y en el caso de las fuentes *off-line*, ya se ha expuesto más arriba el descubrimiento del archivo por los alumnos de Periodismo que iniciamos el curso pasado, y la estabilización de esta tarea en nuestro grado como actividad complementaria fija en el marco de las asignaturas de Historia de nuestra licenciatura.

Como hemos dicho, en este curso hemos pretendido dar un paso más allá a nivel horizontal en las posibilidades de documentación *off-line*, y contar también con los museos como fuentes de información y de investigación.

La afluencia de inscritos en la actividad de este curso –de carácter voluntario y encuadrada en el periodo de actividades complementarias–, fue de 107 educandos, entre un total de 122 matriculados en la asignatura (contabilizando los turnos de mañana y de tarde); es decir, cerca del 88 % del total de estudiantes, dato que nos revela la buena acogida que tuvo la idea de salir del aula y aprender historia en otro contexto.

Las principales características de la experiencia desarrollada que merecen ser puestas en valor son las siguientes:

Procuramos organizar una actividad sencilla cuyo objetivo fuera la iniciación en el uso de herramientas analíticas propias del historiador, tales como la observación y la documentación contrastada, combinadas con herramientas educativas digitales para la construcción de conocimiento puesto en común. Se convino con el Museo Picasso dos días de visita, con un cupo de cinco grupos de 25 alumnos por grupo. En el tablón de anuncios virtual de la asignatura se publicaron unas sencillas instrucciones explicando en qué consistirían la visita y el trabajo que debería ser elaborado por los alumnos para enriquecer la experiencia con una tarea de análisis e investigación posterior, y expuesto en una Wiki en el Campus Virtual. En las instrucciones sólo se especificaba que los trabajos se podrían presentar de forma individual o colectiva, y que cada alumno constaba del espacio de un folio por persona. El trabajo debería presentarse en formato académico, con al menos epígrafes para “Introducción”, “Cuerpo”, “Conclusiones” y

“Bibliografía”. En el caso de que un folio fuese escaso, se permitía el añadido de otro folio por trabajo para la bibliografía. Dejamos bien claro que lo más importante del ejercicio era la documentación de calidad, preferiblemente de contenido académico, aunque se aceptaban fuentes periodísticas y digitales solventes. Los temas a elegir se abrieron también a la libertad y la imaginación de los estudiantes. Bien podía elegirse una obra –o un pequeño conjunto de obras– de las que alberga el museo, o bien podía hablarse del edificio, su arquitectura, restauración y habilitación; o de otras obras de arte (literarias, etc.) creadas a partir de las que hubiere en la exposición, etc.

A nivel de contenidos la actividad no solo se enfocó, pues, en la colección pictórica del artista o la divulgación patrimonial en si misma, sino que se añadieron otras temáticas enfocadas al interés periodístico, como la historia del entorno y del museo, su funcionamiento, financiación y estructura organizacional, o su importancia estratégica para el turismo en la ciudad. Estas cuestiones formaron parte de la charla introductoria de los guías del museo que recibieron a los grupos, previa a la visita libre de los estudiantes.

No obstante la libertad que se otorgó a los alumnos en el abordaje de la materia, destacaremos a lo largo del texto algunas de las limitaciones que se pusieron de manifiesto al poner en práctica este tipo de enfoque, reflejadas en los resultados obtenidos. Igualmente daremos resalte a las barreras psicológicas, muy significativas, que hemos observado en los alumnos a la hora de entregar sus trabajos mediante el recurso colectivo de la wiki del campus virtual, que generó serias desconfianzas entre ellos; así como de las dificultades en el manejo de la herramienta, las cuales fueron manifestadas a las profesoras de forma privada a través de correos electrónicos.

Consideramos que los indicios y resultados negativos observados en esta experiencia pueden ser muy reveladores para la desmitificación de las posibilidades de las herramientas colectivas de trabajo digitales en el aula, y respecto a algunos debates abiertos en el campo de la pedagogía, en torno a la limitación de la creatividad de los estudiantes en el caso de que los parámetros de aprendizaje dirigido por el tutor sean prefijados y encuadrados con menor autonomía de los estudiantes.

### 9.3. Marco conceptual y contextual en el que se inserta la actividad

Como ya se ha indicado, esta actividad, junto a la análoga realizada el curso anterior, forman parte del trabajo de campo del PIE “Generación de contenidos y métodos procesuales aplicados a la docencia e innovación educativa universitaria: El Archivo como base de la investigación histórico-artística, cultura digital y TICs”. Se trata de un proyecto educativo que se viene llevando a cabo por un grupo de profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UMA y al cual pertenece una de las docentes de nuestro departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la misma universidad.

La particularidad de la práctica aquí descrita es su aplicación sobre alumnos del Grado de Periodismo. La convergencia entre ambas disciplinas, Historia y Ciencias de la Comunicación, es primordial, pues consideramos necesario desde nuestro ámbito de trabajo la adquisición de un bagaje de conocimientos históricos amplios, como herramienta básica del ejercicio profesional. Es de señalar que el plan de estudios de nuestro grado concede mayor importancia, en general, al conocimiento por parte del periodista de la historia de su profesión dentro del ámbito comunicacional, por lo que esta actividad incide en una parte de los contenidos tan crucial como minoritaria en dicho plan.

Para alcanzar una formación de los futuros periodistas que no se limite solo al dominio de la tradición de la comunicación y el periodismo, creemos que las actividades complementarias que hemos ido desarrollando en el marco de este PIE son de gran utilidad. Estas actividades han dado acceso a nuestros alumnos a la Historia en sus múltiples vertientes, iniciándoles en el uso de las herramientas propias del historiador. Subscribimos en este sentido las palabras de José Javier Rueda, quien afirma que existe un gran volumen de noticias –sobre todo las referidas a la sección de política (internacional, nacional, regional, local)–, que requieren de un sólido apoyo histórico para una correcta interpretación. Según este autor “no hay ningún conflicto que pueda ofrecerse al lector sin un respaldo

histórico que aborde las raíces y su razones profundas”<sup>185</sup>. Así pues nos hallamos ante la necesidad de formar a “documentalistas de la actualidad”<sup>186</sup>.

La organización de este tipo de actividades en las asignaturas de historia, realizadas entre el archivo histórico y el museo, como han puesto de relieve varios autores que veremos a continuación, supone una superación de los modelos tradicionales basados en la comunicación unidireccional. Se favorece la participación de los estudiantes que plantean preguntas, toman notas, y han de conectar los nuevos conocimientos con la teoría recibida en las clases convencionales, etc. Además, se puede obtener provecho de las intervenciones de los alumnos y de los guías del museo para reconducir las explicaciones hacia la materia de estudio de forma espontánea. En definitiva, sirve de revulsivo para mantener el interés y la autonomía de los estudiantes.

Williams (1985)<sup>187</sup> afirmaba que los museos eran lugares para:

La mejora de la mente a través de la adquisición de un conocimiento organizado empleando el modo didáctico de instrucción para el desarrollo de habilidades intelectuales. Además, los museos de arte son más apropiados para la comprensión de ideas y valores por medio del sistema socrático de preguntas.

---

185 RUEDA, José Javier. “Un pequeño colofón. Historia y Periodismo”. FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos; SABIO ALCUTÉN, Alberto (coords.) *Actas del IV Congreso de Historia Local de Aragón, Las escalas del Pasado*. Instituto de Estudios Altoaragoneses (Diputación de Huesca) y UNED-Barbastro, 2003. pp. 461-467. Disponible en: [http://www.iea.es/\\_docum/Las\\_escalas\\_del\\_pasado.pdf](http://www.iea.es/_docum/Las_escalas_del_pasado.pdf) (Última consulta el 14/03/2015).

186 BARANDA DEL CAMPO, Cristina. “El Documentalista de Información de Actualidad. Formación y profesión”. *C. D. M. Cuadernos de Documentación Multimedia*, 20, 2009, pp. 185-214.

187 WILLIAMS, P. “Educational excellence in art museums: an agenda for reform”. *Journal of aesthetic education*, 19, 2, 1985, pp. 105-123.

Arriaga y Aguirre (2010)<sup>188</sup> diferencian cuatro formas de concebir el arte y de interpretar las obras que habitualmente se dan en los contextos educativos:

- a. La obra de arte como acontecimiento y representación visual, y la interpretación como identificación, reconocimiento y descripción.
- b. La obra de arte como mensaje a desvelar y la interpretación como descodificación.
- c. La obra de arte como hecho intelectual, histórico y cultural, y la interpretación como oportunidad para la reflexión, crítica cultural o la comprensión crítica.
- d. La obra de arte como materialización de una experiencia y la interpretación como cruce de experiencias y oportunidad para la construcción identitaria.

Aunque consideramos válidas todas estas concepciones –que no se dan de forma única o excluyente sino que, por el contrario, aparecen entremezcladas entre sí–, el enfoque en el que se pretendió insertar esta experiencia fue sobre todo el de la noción de la obra de arte como sistema cultural<sup>189</sup>. Desde esta perspectiva las piezas se pueden considerar relatos históricos referidos al poder, la estética, la sociedad, la religión, etc. Optando por no realizar la visita al museo de forma rígida con visita guiada –decisión en la que influyó decisivamente la dinámica seguida por el equipo pedagógico del propio museo– y dejar también libertad a los alumnos para la elaboración de los temas, tratamos de incluir en el experimento la línea de quienes consideran que las representaciones artísticas son “plurales en vez de singulares, y abiertas a la negociación; diversas en vez

---

188 ARRIAGA Amaia y Y AGUIRRE Imanol. “Un aparato metodológico para analizarlas ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte”. *Revista ibero-americana de Educação*, 53 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, pp. 203-223.

189 GEERTZ (1994) citado por ARRIAGA Amaia y AGUIRRE Imano. “Un aparato metodológico para analizarlas ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte”. *Revista ibero-americana de Educação*. 53 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010. p. 212.

de unificadas, y legítimamente subjetivas”<sup>190</sup>, llegando incluso a concebirse a las instituciones del arte como forjadoras de significado<sup>191</sup>.

En la experiencia realizada con los estudiantes, la participación, la imaginación y originalidad en la elección de los temas, el debate, la reflexión y las labores contextual y documental elaboradas *a posteriori* deberían haber jugado un papel clave para la construcción crítica y activa del conocimiento, ya que “la fuente fundamental para la interpretación de la obra de arte será toda la experiencia del espectador, su experiencia vital, anímica y cultural, no solo sus concepciones”<sup>192</sup>. No obstante, observaremos cómo nuestro objetivo de estimular al alumnado en la interpretación personal e individual y de interés por la documentación en profundidad del tema elegido, no llegó a darse sino muy parcialmente en la mayoría de los casos, salvo varias excepciones que comentaremos.

Mostrar el patrimonio es una de las tareas básicas de las instituciones museísticas pero, como matiza Fontal, en ésta no se aprovecha todo el potencial educativo sino que ha de complementarse con el trabajo del aula, mediante la realización de actividades que podrían incidir, no solo en los conceptos y las actitudes, sino también –y sobre todo– en la participación activa para trabajar diversas aptitudes de innegable valor formativo. Es lo que se denomina enseñar y aprender con el patrimonio<sup>193</sup>.

Según estos enfoques, este proceso activo y abierto no exime a los docentes de su papel como facilitadores de herramientas de investigación y de elementos conceptuales que guíen a sus discípulos hacia la construcción de un conocimiento

---

190 HOOPER-GREENHILL (1999) citado por ARRIAGA Amaia y AGUIRRE Imanol “Un aparato metodológico para analizarlas ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte”. *Revista ibero-americana de Educação*, 53 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, p. 214

191 PADRÓ, (2005) Pp. 137-152, citado por ARRIAGA Amaia y AGUIRRE Imanol. “Un aparato metodológico para analizarlas ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte”. *Revista ibero-americana de Educação*, 53 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, p. 214.

192 ARRIAGA Amaia y AGUIRRE Imanol. “Un aparato metodológico para analizarlas ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte”. *Revista ibero-americana de Educação*, 53 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, p. 220.

193 FONTAL (2003), citado por SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, CALAF MASACHS, Roser y SAN FABIÁN MAROTO, José Luis. “Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña”. *Revista de Educación*, 365 2014, p. 40.

lógico y coherente: “(...) no se trata simplemente de que los estudiantes reciban una determinada información en el museo, sino que además deberían utilizarla para elaborar, de forma autónoma –y bajo la supervisión del docente– un determinado producto”<sup>194</sup>. Además, señalan los autores que hemos consultado, estamos ante un proceso que se retroalimenta, “ya que la evaluación de esos productos o trabajos permite detectar tanto las fortalezas como las debilidades, aspecto esencial para mejorar la calidad de la enseñanza con el patrimonio”<sup>195</sup>.

La elección del Museo Picasso de Málaga como centro en el que desarrollar la actividad vino motivada por ser una pinacoteca emblemática de la ciudad, inaugurada en el año 2003 bajo los conceptos de la museología más actual; y porque, además de con la galería pictórica en sí, el centro cuenta con una biblioteca-centro de documentación, un departamento de educación y un auditorio, lo que podría favorecer el enriquecimiento de los trabajos de los alumnos a efectos de accesibilidad a fuentes de documentación *off-line*, con apoyo del personal especializado del museo.

La sede se ubica en el Palacio de los Condes de Buenavista, un bello edificio renacentista construido a mediados del siglo XVI, que consta de dos plantas en torno a un patio porticado con *impluvium*, al estilo romano, y artesonado de madera en talla mudéjar en los techos. Su ubicación en pleno casco histórico de la ciudad lo hace muy accesible y cómodo a la hora de citar a los estudiantes. La restauración y ampliación del inmueble original fue realizada por los arquitectos Richard Gluckman, Rafael Martín Delgado e Isabel Cámara. En el subsuelo del edificio, integrados en el recorrido del museo, visitables gracias a una pasarela de madera que discurre entre ellos, se encuentran abiertos al público varios estratos arqueológicos que van desde estructuras adosadas a la antigua muralla fenicia de Málaga, pasando por varias piletas de salazón y elaboración de *garum* de factoría romana, hasta el pavimento del sótano y las urnas refrigeradoras de ánforas de una casa de la edad moderna anterior al palacio. También en este

194 ASENSIO, ASENJO y RODRÍGUEZ- MONEO (2011); ASENSIO y POL, (2003). Citados por SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, CALAF MASACHS, Roser y SAN FABIÁN MAROTO, José Luis. “Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña”. *Revista de Educación*, 365. Julio-septiembre, 2014, p. 42.

195 ASENSIO, ASENJO y RODRÍGUEZ- MONEO (2011); ASENSIO y POL, (2003). Citados por SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, CALAF MASACHS, Roser y SAN FABIÁN MAROTO, José Luis. “Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña”. *Revista de Educación*, 365. Julio-septiembre, 2014, p. 42.

espacio se conservan los objetos encontrados durante la excavación. Algunos de los más significativos son un escarabeo fenicio de lapislázuli, algún busto votivo cartaginés de la diosa Tanit, varias lucernas cartaginesas y romanas, útiles cerámicos de cocina de diversos períodos cronológicos, etc.

Otra de las características del Museo Picasso de Málaga, que fue explicada por las guías en las charlas introductorias que dieron a los estudiantes, conecta con el pensamiento de Carrillo<sup>196</sup>, pues la distribución de las obras que alberga está planteada en un modo de agrupación que nada tiene que ver con el tradicional, rígido y ficticio, de los estilos del artista, elaborado por los esquemas de la Historia del Arte durante el último tercio del siglo XX, y ya superados como nomenclatura de acercamiento al autor (dícese: realismo, estilos azul y rosa, surrealismo y cubismo). Según Carrillo, “las lógicas de *display* –de puesta en escena– del museo son cualitativamente diferentes a las del acceso, que impone la lógica del archivo”. Esta afirmación rompe con la clásica narrativa única, proponiendo nuevas relaciones entre las obras que derivan en “un proceso de interpelación o diálogo desde el presente, similar al que en los años noventa reivindicaba respecto al pasado la nueva historia cultural, o el nuevo historicismo de Stephen Greenblatt a finales del siglo anterior”. Este modo de organización se asemeja más a la estructura de navegación por internet y a los modos de pensamiento no lineal, con los que el alumnado está totalmente familiarizado a la hora de procesar la información y el conocimiento.

El cambio en la concepción organizacional de los museos comenzó a gestarse, según Hernández<sup>197</sup>, entre las décadas de 1970 y 1980, de manera que se dio paso a un museo “dinámico y abierto al diálogo, más cercano al público y que buscaba potenciar las funciones difusoras y educativas. Es decir, el museo se democratizó, desplazando al objeto y la colección como centro de gravedad y situando en su lugar a las personas, a los visitantes y a los usuarios”.

Partiendo de estas premisas, una vez en la pinacoteca, como ya hemos adelantado, se buscó una combinación entre una pequeña introducción a la visita de forma guiada por parte del personal especialista del museo, y el grueso del tiempo dedicado a la visita libre para que “siendo consciente de los objetivos

---

196 CARRILLO, Jesús. “El museo como archivo”. *Artnodes. Revista de arte, ciencia y tecnología*, 10, 2010, p. 20. Disponible en: <http://artnodes.uoc.edu> (Última consulta el 15/03/2015).

197 HERNÁNDEZ, Francisca. *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea. 1998, p. 67.

que se pretenden conseguir, sea el alumnado quien desarrolle su propio método observacional e interpretativo”<sup>198</sup>.

#### 9.4. Algunos descriptores de la experiencia

Aproximadamente un mes antes de llevar a cabo la actividad denominada “Visita al Museo Picasso Málaga” los alumnos fueron informados de su planificación, de su naturaleza innovadora y experimental, de su carácter voluntario, de en qué consistiría, y de una pequeña proporción de puntuación extra que podrían obtener sobre la nota final de la asignatura, si la realizaban exitosamente.

Los participantes se inscribieron en unas listas que la docente encargada facilitó y posteriormente se procedió a la organización y división de los inscritos en grupos de 25 integrantes, número máximo por grupo que los responsables del museo establecieron.

El total de 107 inscritos (turnos A y B) se tradujo en dos grupos de 25 personas, dos de 22, y uno de 13. Una de las mayores dificultades que las docentes encontraron en esta fase preparatoria de la actividad, en la que tuvieron que combinar agendas con las posibilidades ofrecidas por el museo, fue la extrema dificultad para encontrar días libres en los que poder realizar la experiencia. Aunque las docentes habían acordado efectuar las visitas durante el período de actividades complementarias –un espacio temporal de un mes no lectivo, pero cuyo aprovechamiento no está claramente delimitado y del que el profesorado del Grado hace distintos usos tales como actividades evaluativas tipo exposiciones y entrega de trabajos, etc.–, paradójicamente, se toparon con la inconveniencia añadida de que varios profesores daban continuidad durante ese tiempo a la docencia ordinaria, con el objetivo de finalizar los temarios. Teniendo en cuenta que se necesitaba realizar la actividad en horario de mañana, que se requerían varias horas para permitir a los alumnos desplazarse al museo y realizar una visita holgada, y que se expusieron correctamente al resto del profesorado estas

---

198 SUÁREZ, Miguel Angel, GUTIERREZ, Sué, CALAF, Roser y SAN FABÍAN, Jose Luis. “La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo”. *Clio* 39, 2013. Disponible en: <http://clio.rediris.es> (Última consulta el 15/03/2015).

circunstancias, los docentes implicados en la continuidad de horarios lectivos reaccionaron con rigidez y cierta falta de visión global del beneficio hacia los alumnos, ya que no estaban dispuestos a ceder “sus espacios ya reservados”.

A pesar de este inconveniente se consiguió planificar correctamente las visitas, que tuvieron lugar los días 16 y 19 de enero de 2015. Una semana antes, las docentes subieron al campus virtual la distribución final de los grupos y las instrucciones pormenorizadas válidas tanto para la visita como para el posterior trabajo. Otro de los inconvenientes que surgieron en este momento de la organización derivó de los propios alumnos, y supuso serias dificultades para confeccionar los grupos definitivos, ya que al menos 20 alumnos y alumnas confirmaron su asistencia varios días después del cierre de las listas, que hubo que reabrir una y otra vez. Las excusas más frecuentes dadas por estos alumnos eran no haberse adaptado aún, tras las vacaciones de navidad, al ritmo de clase. El hecho de que el número de alumnos no cubriese las plazas que habían sido solicitadas al museo en la fase preparatoria, suponía cancelar uno de los grupos completos; y desde el momento de la cancelación, ya no habría lugar a acoger a los rezagados. En fin, se optó por retardar el envío al museo de las listas definitivas y se dio acceso finalmente a todos los estudiantes que quisieron acudir, aunque hubieran confirmado su asistencia con retraso.

A continuación reproducimos las instrucciones previas a la visita que se comunicaron en el campus virtual:

1. Es necesario documentarse sobre el Museo Picasso previamente a la visita. Para ello se puede consultar su web, así como la de otros Museos Picasso de otras ciudades.
2. La entrada al Museo Picasso es gratuita para los alumnos de la UMA.
3. La actividad consistirá en una introducción a la colección del museo impartida por especialistas, seguida de una ronda de preguntas y debate, y una visita por libre. Estos puntos constarán como introducción del trabajo. Se deben preparar previamente una serie de preguntas.
4. Durante la visita, se deberá escoger una sola obra de la colección o, en todo caso, un pequeño conjunto pero que pueda ser tratado como una sola obra (puede ser el caso de algunas pequeñas tauromaquias o grupos de cerámica, etc.).

5. Una vez elegida la obra se puede recabar información sobre ella en el mismo museo.
6. Una vez concluida la visita se podrá continuar con la investigación sobre la obra elegida. Es válida la información periodística (tanto en formatos audiovisuales como de prensa escrita); la información artística que haya generado esa obra (otras obras de arte, obras literarias, certámenes, etc.); la documentación científica que haya generado (artículos científicos, libros, tesis, actas de congresos y conferencias, etc.); páginas webs y blogs de calidad y documentados, siempre que se citen como recurso electrónico.
7. El trabajo debe constar de una introducción sobre el museo y sobre la formación allí recibida en torno a la colección que alberga. Además debe contener aspectos del debate y las preguntas que hayan surgido entre los grupos de visita y el personal especializado de la institución, y un breve epígrafe introductorio sobre Pablo Ruiz Picasso y/o la generación artística a la que perteneció. El cuerpo del trabajo será la documentación sobre la obra que se haya elegido.
8. Debe haber epígrafes de conclusiones y bibliografía (que incluya las fuentes de documentación utilizadas).
9. La extensión será de una página por persona autora del trabajo, a interlineado 1,5 (590-600 palabras o 2900-3000 caracteres). Se aceptarán trabajos que se extiendan hasta una página más que el número de integrantes del grupo. Este extra se dedicará a la introducción y a las conclusiones, que deben ser elaboradas en común por todos los miembros.
10. Los trabajos pueden ser realizados de forma individual o en grupos, como máximo de 4 personas.
11. Los trabajos serán subidos a la wiki habilitada en el Campus Virtual de la asignatura con este fin. Todos los trabajos tendrán acceso abierto al resto de compañeros del curso 2014-2015, tanto para los grupos de la mañana como de la tarde.
12. La fecha límite de entrega de estos trabajos será el lunes 26 de enero a las 00:00 horas.

Llegados al museo, los grupos fueron recibidos por los guías, quienes explicaron a los alumnos la distribución del edificio, la colección que alberga, las normas de la visita, etc.; y se abrió un turno de preguntas en las que los estudiantes se interesaron sobre todo por datos como la afluencia de visitantes, el número de obras e incluso detalles sobre la vida y figura de Pablo Picasso.

Una vez finalizada esta “rueda de prensa” los estudiantes podían comenzar la visita libre cuya duración era ilimitada hasta el cierre del museo. No obstante, más del 50% de los alumnos efectuaron la visita en menos de media hora, y prácticamente no se detuvieron en la contemplación placentera y detenida de las obras y la lectura de sus títulos, sino que realizaron visualizaciones rápidas de ellas por las distintas estancias, y se limitaron a elegir las obras sobre las que tenían que trabajar. También fue una minoría de alumnos la que realizó el recorrido completo, incluyendo el yacimiento arqueológico del sótano; y otra minoría los que se interesaron por el edificio. Un ínfimo porcentaje de alumnos y alumnas se detuvieron en otras obras que no fuesen las que eligieron para el trabajo.

Posteriormente a la actividad, los participantes, de forma individual o agrupados libremente en conjuntos de hasta cuatro miembros, como hemos indicado, debían presentar un trabajo de aproximación a la investigación y documentación – introducción, contenido, conclusiones y bibliografía – sobre la obra elegida. Para la subida de este trabajo a la wiki – que, recordamos, era de carácter voluntario, y su puntuación independiente de la puntuación por la visita –, se concedió un plazo aproximado de 20 días a partir del período de visitas.

La entrega del trabajo se haría a través de una wiki que las docentes alojaron y habilitaron a tal efecto en el campus virtual. De entre las herramientas digitales se seleccionó una wiki por ser versátil y considerada de un alto potencial educativo ya que promueve el aprendizaje colaborativo, pues según Rodríguez “el aprendizaje colaborativo representa una de las principales ventajas de la integración tecnológica en el contexto educativo”<sup>199</sup>. En el año 2008, también la UNESCO presentó los *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*<sup>200</sup>, en los que se insta a los profesores a incorporar experiencias enriquecidas con TIC durante

---

199 RODRÍGUEZ, Marlis. *Uso didáctico de los wikis*. Caracas: Universidad Metropolitana, 2009.

200 UNESCO. *Estándares de competencias en TIC para docentes, Inglaterra*, 2008. P. 37. Disponible en <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> (Última consulta el 16/03/2015).

las prácticas de enseñanza. Y además, la utilización de TIC entraba en los marcos del PIE para el que confeccionábamos esta experiencia.

La primera reacción respecto a la wiki que llamó la atención de las profesoras fueron las numerosas dudas en torno su manejo que mostraron los alumnos, ya que estos alumnos no solo son nativos digitales y están ampliamente familiarizados con este tipo de herramientas y otras más complejas, sino que además el uso de la misma es muy intuitivo y apenas esconde dificultad. Precisamente, *a priori*, compartíamos la afirmación de García y Marín de que la clave del éxito de las herramientas Web 2.0 se debe a que “son aplicaciones de software sencillas, son manejables en su mayoría de forma intuitiva, son aplicaciones que tratan de sacar el máximo partido a la actividad que realizan los usuarios en la web”<sup>201</sup>. Pero recibir más de 15 correos electrónicos sobre dudas de manejo, nos ha llevado a pensar que pudiera ser que los no-nativos digitales y los investigadores compartamos un mito infundado sobre las habilidades reales de los nativos en este tipo de herramientas; y que es posible que las barreras de manejo se den en la utilización de cada herramienta independientemente de las habilidades desarrolladas en otras, provengan estas dificultades de nativos digitales o de no-nativos, indistintamente.

Otra reacción masiva de los estudiantes que sorprendió a las docentes fue la seria desconfianza, manifestada también por medio de correos electrónicos privados, a subir sus trabajos a dicha plataforma. Los motivos de resistencia esgrimidos fueron:

- » Que al estar abierta la herramienta al resto de sus compañeros, temían que pudiesen ser alteradas o borradas intencionadamente algunas partes por el simple hecho de “fastidar” su trabajo.
- » Que pudieran realizarse plagios de sus trabajos.
- » Que sin intenciones maliciosas, algunos compañeros partiesen o estropeasen los trabajos ya subidos al intentar colgar los suyos.

Para nivelar la ansiedad que provocaba la exposición de los trabajos en la herramienta libre, se solicitó a todos los alumnos y alumnas que plantearon estas dudas que enviaran sus trabajos al correo privado de una de las profesoras,

---

201 MARÍN DE LA IGLESIA, José Luis (coord.). *Web 2.0*. España: NETBIBLIO, S. L., 2010, p. 47.

en formato pdf o Word, además de subirlo a la wiki. En total 9 trabajos –8 de ellos individuales–, con un total de 13 alumnos, fueron recibidos de este modo.

Precisamente, una de las fuerzas que llevó a la elección de esta aplicación es su potencial para “compartir referencias organizadas, inventarios, descripciones temáticas, bases legales, procesos de revisión y elaboración de contenidos entre pares, artículos, informes colectivos, entre otros”<sup>202</sup>. Pero por el contrario, los resultados de nuestro experimento nos indican que existe una notable resistencia a la utilización de esta herramienta cuando se trata de exponer contenidos en ella en los que está en juego una evaluación que conlleve una puntuación, por reducida que ésta sea.

Este hecho resulta aún más chocante por el hecho de que nuestros alumnos están habituados al uso de internet hasta el punto de tener que insistir, como lo hacemos, en que realicen búsquedas de información *off-line*. Y más cuando los docentes somos conscientes, aunque también insistamos en sentido contrario, de que están habituados a la utilización de *Wikipedia* (precisamente una enciclopedia colaborativa y sin posibilidades de almacenaje de los contenidos editados en el caso de una nueva reedición, es decir, sin registro memoria) como fuente de información principal. Sin embargo, estos mismos alumnos se niegan a “dejar” su trabajo colgado a la vista de todos y con el riesgo de que otros lo editen.

Para tratar de calmar sus reparos, las docentes también les explicaron que la wiki sí contiene un historial donde se puede visualizar y recuperar lo que cada uno ha editado, de tal forma que si alguien realizase algún cambio en algún trabajo ajeno sería fácilmente detectado.

Otra de las observaciones cualitativas más relevantes y que merece especial atención es el porcentaje “0” de trabajos que escogieron una obra de contenido o representación erótica para el estudio, a pesar de que la obra de Pablo Picasso es rica en esta temática, y en el Museo Picasso de Málaga se exponen algunas sobresalientes. Tras elaborar varias hipótesis del porqué de la ausencia de trabajos sobre la pintura erótica, como por ejemplo, si es que esta generación de estudiantes –en torno a los 19 ó 20 años–, no se sentía atraída por el erotismo o el sexo, hemos llegado a la conclusión de que la clave de esta incógnita puede inscribirse más bien en la utilización de la plataforma digital para la exposición

---

202 MARIÑO Alicia y BRICEÑO Milagro. “Desarrollo de contenidos en línea a través de la herramienta Wiki”. *ANALES de la Universidad Metropolitana*, 13, nº 1. Venezuela, 2013, p. 42.

de los trabajos. Aunque no hemos encontrado estudios académicos al respecto, hemos pensado que pueda ser posible que en la conformación de la mentalidad de estos nativos digitales, puedan estar inscritos, tal vez inconscientemente, patrones externos aprendidos y profundamente asimilados sobre lo que se considera apropiado para publicar en tales plataformas. Todas las redes sociales que forman parte de internet se rigen por ciertos protocolos que deben ser respetados por los usuarios. Las limitaciones se enfocan en el contenido y las imágenes publicadas. Para las redes está prohibido posar desnudo, parcialmente desnudo, o colocar fotos sexualmente seductoras. La violación de cualquiera de estos acuerdos tendrá como resultado la cancelación de la cuenta del usuario<sup>203</sup>.

## 9.5. Resultados

### 9.5.1. Participación y formación de equipos

A todos los asistentes a la actividad de la visita al museo se les puntuó con un 0,5 extra sobre la nota global de la asignatura. Los que presentaran trabajo, además, podrían obtener otro 0,5 sobre la calificación total final como nota máxima. De los 107 alumnos que visitaron el Museo Picasso, 100 de ellos optaron por presentar trabajo y 7 no presentaron trabajo.

Se les ofreció libertad a la hora de agruparse, y se indicó que podrían elaborar el trabajo, bien individualmente, bien en equipos de hasta cuatro miembros.

---

203 Por ejemplo, en fechas muy recientes, asistimos al endurecimiento de estos protocolos, como en el caso de Facebook, ver por ejemplo: <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/redes-sociales/facebook/20150316/54429025219/facebook-detalla-normas-censura.html>, [http://internacional.elpais.com/internacional/2015/03/05/actualidad/1425581064\\_172368.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2015/03/05/actualidad/1425581064_172368.html). También está siendo comentado en artículos periodísticos el aumento de la censura en las redes sociales, que excluyen las obras de algunos artistas como el fotógrafo Helmut Newton, ver: <http://fotofestin.com/erotismo-y-pornografia-la-censura-en-las-redes-sociales/>. Incluso este tema comienza a aparecer recién abordado en el ámbito académico, como en la mesa de discusión titulada “Erotismo y pornografía. La censura en redes sociales”, dirigida por Adriana Raggi, Mariana Pedroza, Alex Gómez Escorcía y Bruno Bresani en octubre de 2014 en la FAD-Academia de San Carlos, México; en el marco de la celebración del 4º Festival Universitario de Fotografía.

Una vez llevada a cabo la experiencia, en la que recordamos, participaron 107 alumnos, se llegó a los resultados estadísticos que expondremos más adelante, trabajando a partir de ahora con el total de 75 trabajos presentados.

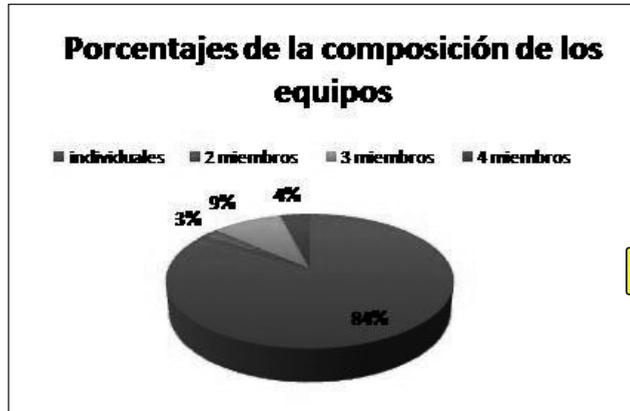
La composición de los equipos para la elaboración de los trabajos fue la siguiente:

<b>Tipos de equipo</b>	<b>Equipos</b>	<b>Alumnos</b>
Individuales	63	63
2 miembros	2	4
3 miembros	7	21
4 miembros	3	12
Totales	75	100

Fuente: elaboración propia

En global, pues:

- » El 84% de los trabajos presentados fueron individuales, o sea, 63 trabajos de los 75 del conjunto. El porcentaje de alumnos total que presentó trabajo y que eligió el formato individual fue un 58,9%.
- » Sólo el 3% de los trabajos fueron equipos de dos personas; o sea, hubo solamente 2 equipos de dos miembros cada uno; en total cuatro alumnos y alumnas prefirieron agruparse por parejas.
- » El 9% de los trabajos se elaboraron en grupos de tres individuos, es decir, 21 alumnos y alumnas decidieron formar 7 equipos.
- » Un 4% de los trabajos fueron realizados en grupos de cuatro personas, lo que nos da la suma de 12 alumnos y alumnas que presentaron en total 3 trabajos.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

### 9.5.2. Selección de obras

De las más de doscientas obras de distinto género que componen la colección permanente del Museo Picasso de Málaga, solo 14 fueron elegidas por los estudiantes como temática a analizar. El cuadro “Jacqueline sentada” fue la obra que más interés despertó, con 23 alumnos que trabajaron sobre dicha obra; seguida del “Acrobata”, que congregó 21 alumnos; después “Olga Khokhlova” ocupó la tercera posición en este *ranking* del interés, con 11 alumnos, “Madre y niño” inspiró a 10 alumnos; “Mosquetero con espada” y “Mujer con brazos levantados”,

quedaron en 9 alumnos cada una; “Naturaleza muerta con cráneo y tres erizos” y “Susana y los ancianos” despertaron la curiosidad de 3 alumnos cada una; y “Paulo sobre un asno” interesó a 2 alumnos. Por último, alumnos y alumnas que eligieron obras de forma singular y absolutamente original, es decir, que no se repitieron, fueron 4 en total, y sus elecciones: “Fernande con la mantellina blanca y el Pedraforca detrás” (pintura), “Jarrón con flores y plato de pasteles” (composición escultórica mixta), “Insecto” (cerámica pintada y esmaltada), y “Mujer con cuello verde” (pintura).

En el siguiente gráfico se muestran las obras elegidas y el número de alumnos que optaron por ellas, independientemente de si trabajaron en grupos o de forma individual:



Fuente: elaboración propia

Como observación cualitativa a este parámetro de los temas elegidos por los alumnos, es de resaltar que a la entrada del museo, los guías nos ofrecieron un folleto con nombre, explicación y fotografía a color que incluye diez obras. En total el museo alberga 233 obras de la colección permanente, más las de las colecciones temporales. Las diez obras que incluye el folleto son: “Madre y niño”, “Cabeza de hombre con Zigzags en Rosa y Verde”, “Composición”, “Mujer con brazos

levantados”, “Acrobata”, “Jarrón con flores y plato de pasteles”, “Jacqueline sentada”, “Olga Khokhlova con mantilla”, “Insecto” y “Mosquetero con espada”.

Mediante este detalle del folleto, podemos constatar la evidente relación entre las obras elegidas por los alumnos, ya que 8 de las del folleto aparecen en sus selecciones, siendo 7 de ellas las más concurridas, precisamente las que ocupan los primeros lugares del gráfico. Comprobamos, pues, que la libertad en la posibilidad de elección en este caso, no ha fomentado la originalidad, y que la mayoría de los alumnos no ha derrochado su energía en interesarse por obras menos conocidas pero tal vez, tan interesantes como las que presenta el folleto. Es decir, aunque la capacidad de elección de los alumnos no ha estado dirigida o impuesta por las profesoras, finalmente ha sido el folleto el que ha direccionado sus preferencias.

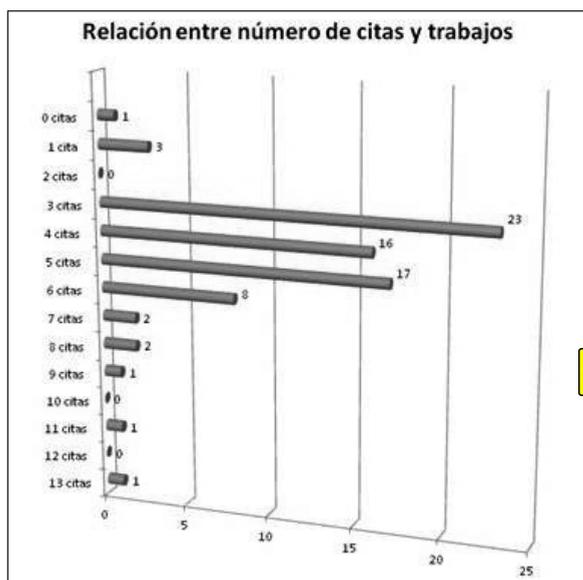
Estimamos, pues, que para aquilatar y mejorar la experiencia en años venideros, habrá que abrir una wiki previa con el fin de que las obras elegidas no se repitan, incluso, proponer un listado obligatorio de las obras que se habrán de escoger para documentar. Éstas deberán ser precisamente las menos conocidas, para que los alumnos se vean obligados a buscar información de manera formal; e incluso hacer obligatorios también los trabajos individuales, pues esto forzaría también que todos los alumnos trabajasen la documentación más a fondo.

Creemos que con unas pautas más firmes se incrementaría, pues, el aprovechamiento de la experiencia, y en base a estos resultados reales, nos afirmamos en que la literatura científica en torno a la construcción del sentido de las obras de arte por medio de la libertad subjetiva e interpretativa de los alumnos tiene más de teoría utópica que de realidad.

### 9.5.3. Ratios de citación

Del total de 75 trabajos presentados, la mayoría de ellos oscila en la media de 3, 4 ó 5 citas cada uno, independientemente de si los trabajos fueron colectivos o individuales. 23 trabajos incluyen 3 citas cada uno; 16, cuatro citas; y 17 cinco citas. Del resto, un único trabajo presentado no incluye ninguna cita; 3 de ellos solamente una, siendo dos de ellas del mismo Museo Picasso Málaga, y otra de otra web; 8 trabajos presentan 6 citas; dos 7; dos 8, uno 9, uno 11 citas y otro

más 13 citas. Vemos que son solamente el número de trabajos efectuados por los alumnos en los que han incluido siete citas o más.



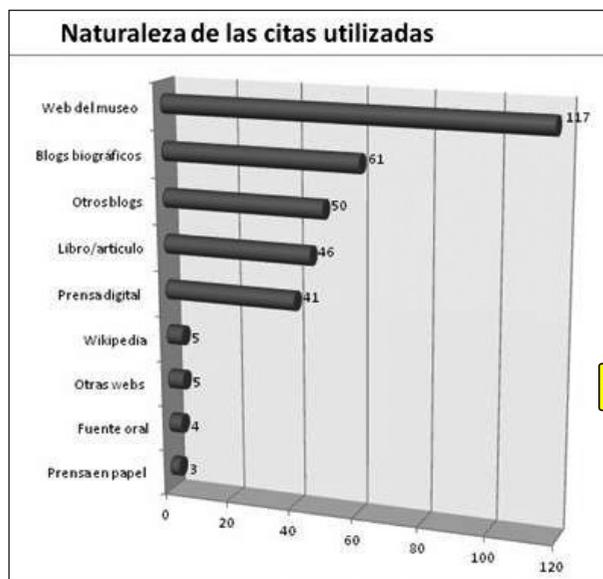
Fuente: elaboración propia

#### 9.5.4. Calidad de las referencias

Respecto al objetivo principal del trabajo que debían realizar los alumnos, que era la práctica en la documentación de calidad, debemos reconocer que los resultados han sido un tanto decepcionantes. Hemos clasificado las citas en grupos para clarificar la posible calidad de la documentación, considerando:

1. A “Web museo” nos referimos al número de entradas a la web corporativa del Museo Picasso (117).
2. “Blogs biográficos” hace referencia a blogs y webs sin estructura académica, accesibles en abierto en la red desde *Google*, de donde mayoritariamente nuestros educandos han extraído la información sobre el artista (61).

3. “Otros blogs”, ídem sobre temas variados o temas de arte, también sin respaldo académico (50).
4. “Libro/artículo”, tanto las citas de libros físicos como de artículos o libros con calidad académica disponibles en Internet (46). Aunque los resultados obtenidos están sensiblemente disminuidos respecto a los anteriores parámetros no académicos, observamos que en cuanto a fuentes especializadas o de calidad, la citación de libros y artículos es el primer registro utilizado, por lo que deducimos que este parámetro sí es reconocido por el alumnado como fuentes de calidad, aunque su nivel de citación sea moderado.
5. “Prensa digital” a los artículos periodísticos extraídos de cabeceras consagradas en soporte digital (41).
6. “Wikipedia”, nos referimos a la conocida enciclopedia en línea, que aunque recomendamos una y otra vez que no sea utilizada como fuente por no constituir una fuente fija, no conseguimos extirpar su uso de los trabajos, ni al menos, su citación (5).
7. “Otras webs”. Designamos con esta nomenclatura a webs oficiales como la de la Junta de Andalucía, la de Turismo Málaga o la de otros museos, etc. (5). Como vemos su utilización ha sido minoritaria.
8. Con “Fuente oral” hemos reconocido las citas directas al personal del museo con quien tuvieron la oportunidad los alumnos de entrar en contacto de forma directa (4). Estas citas incluyen la identidad de los guías y del personal de la biblioteca del museo.
9. “Prensa en papel”. Se trata del tipo de fuente menos utilizada por los alumnos (3).



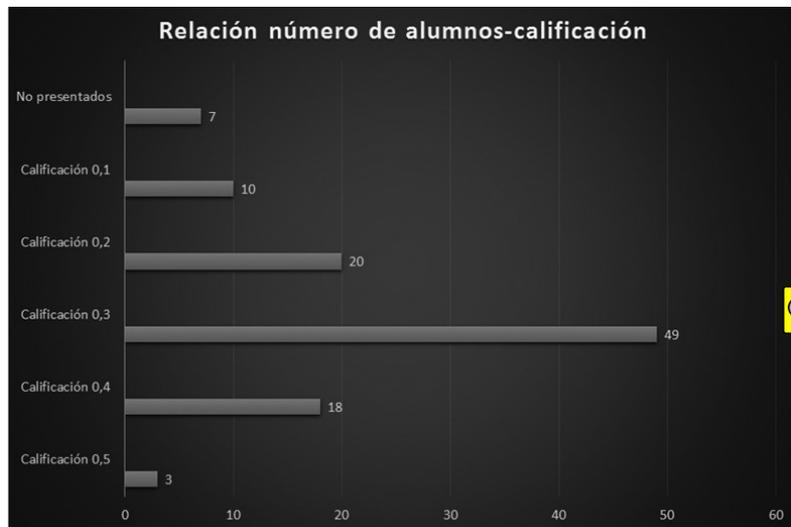
Fuente: elaboración propia

### 9.5.5. Evaluación del rendimiento

En cuanto a la calificación final, la visita al Museo, como ya hemos indicado, suponía 0,5 puntos extras –que los 107 inscritos obtuvieron– mientras que la memoria final podía suponer hasta otros 0,5 puntos extras a sumar a la evaluación final de la asignatura (una vez realizada la media entre la parte teórica y la parte práctica) siempre y cuando ésta estuviese aprobada.

Presentando trabajos de forma individual o grupal, la mayoría de los alumnos, en número de 49, obtuvieron una calificación de 0,3; 20 alumnos obtuvieron un 0,2; 18 alumnos alcanzaron la nota de 0,4; 10 obtuvieron un 0,1; y tan solo 3 estudiantes consiguieron la máxima nota, un 0,5.

Como hemos dicho, 7 alumnos no presentaron trabajo aunque realizaron la visita, así que a éstos se les calificó ésta solamente.



Fuente: elaboración propia

Respecto a las excepciones de alumnos y alumnas que han destacado en la elaboración de los trabajos para esta experiencia a las que nos referimos al inicio del artículo, citaremos varias:

Los que obtuvieron la máxima calificación por su trabajo, 0,5 puntos:

Hemos observado que uno de los alumnos destacados de la asignatura, asistente del grupo de tarde, coincide con los tres mejor calificados en este trabajo.

Durante el proceso de elaboración de los trabajos, tan sólo un alumno del turno de tarde, llamado Jon Ander Sedano Amundarain, consultó a las profesoras sobre si el texto debería ir con citación al pie, asunto sobre el que hemos insistido ampliamente en clase durante todo el curso y en otros trabajos. Observamos que este alumno fue el único que ofreció el trabajo terminado en formato académico, y el que recibió una de las dos matrículas de honor otorgadas en la calificación global de la asignatura. Es de destacar que, si bien la elección de obra de este alumno fue la de “Madre con niño”, una de las más repetidas, su interpretación fue la más original, ya que durante el proceso de observación, elaboró una hipótesis de forma autónoma en la que indicaba que la composición de la figura de la madre con el niño en brazos le parecía albergar una figura femenina, que es la que está visible, ocultando otra figura masculina oculta, la del padre del niño, de la que se contempla sólo una especie de banda desdoblada de la figura

femenina principal. Efectivamente, tras su búsqueda de documentación, descubrió un autor especializado que había propuesto también la misma interpretación que él había apuntado intuitivamente. Como reconocimiento de la labor realizada y la originalidad y acierto en la interpretación y la búsqueda documental, éste alumno ha sido el único calificado en su trabajo con 0,6, es decir, por encima de la nota que se concedía como máxima puntuación.

Es de destacar el trabajo de otra alumna, Soledad Martín Gutiérrez, de los tres que fueron calificados con la máxima puntuación, 0,5, del turno de mañana. Esta alumna escogió la obra “Insecto”, que es una pieza cerámica, de las que abundan en el museo, pero que no han sido escogidas por nuestros alumnos para trabajar sobre ellas. Esta alumna presenta un caso excepcional y curioso. Al comenzar el curso era una de las personas menos motivadas por la asignatura, presentando un perfil pasivo e incluso rebelde en el sentido que mostraba evidentemente que no le interesaba ni la materia de estudio, ni mostraba participación ni eficacia con su equipo de prácticas. Dicha alumna fue cambiando su actitud ya al final del cuatrimestre, y mostró una actitud más participativa y comprometida ya al final del cuatrimestre. También es de destacar que paralelamente a sus estudios trabaja en el sector de la hostelería, con jornadas largas, y realiza un esfuerzo de sincronización para llevar a término sus dos actividades, vida laboral y estudios. Finalmente, pese a sus esfuerzos, esta alumna ha obtenido una calificación global de “suspenseo” por haber fallado, principalmente en el examen teórico. Sin embargo, su trabajo sobre el museo, que fue el último del período escolar del primer cuatrimestre, destaca con creces sobre el resto de los presentados por el total de los intervinientes. Aunque su obra elegida también figura en el folleto del museo del que hemos hablado anteriormente, solo su trabajo fue presentado sobre dicha obra. Es de resaltar que ésta fue la única alumna que acudió a documentarse a la biblioteca del museo, destacando su labor de consulta a la bibliotecaria y a las obras indicadas por esta. En su trabajo incluyó 13 citas, además de las dos fuentes orales de la bibliotecaria y otra persona del equipo de educación del centro, de las cuales 9 son consultas a obras especializadas *off-line*, es decir, libros académicos especializados de calidad. Lamentamos que esta alumna haya suspendido finalmente la asignatura, pero nos congratulamos de que esta experiencia le haya servido como estímulo a su curso, habiéndola informado de que la calificación de este trabajo y la nota de la parte práctica de

la asignatura se le reservarán hasta septiembre, cuando solamente tendrá que superar un examen con la parte de la teoría.

El último alumno calificado con la máxima puntuación en este trabajo, Clemente Molina Cañadas, del turno de mañana, “Paulo sobre un asno”, aunque utilizó varios libros especializados y varios artículos de prensa de calidad, no fue uno de los más destacados por su labor documentalista, pero la elección del tema fue más o menos singular, y dicha obra no aparece en el folleto del que ya hemos hablado, de modo que su elección no estuvo condicionada por él. Sin embargo, ha destacado su análisis y su estilo de redacción sintético y pertinente. Aunque en un principio fue calificado con 0,45, pero finalmente optamos por concederle la máxima calificación, el 0,5 completo, pues ha destacado en labores de integración y suavización de conflictos en su grupo de prácticas, que presentaba características especialmente problemáticas, y esta capacidad personal no le había sido puntuada hasta el momento.

Otros trabajos destacados, aunque no obtuvieron la máxima puntuación fueron los de Marta Fernández-Espartero Hernando y Natasha Cooper, ambas del turno de mañana.

El trabajo de Marta Fernández-Espartero, alumna del turno de mañana, fue calificado con 0,40, y se ha valorado en él la originalidad de elección, ya que es el único que fue confeccionado sobre la obra “Mujer con cuello verde”, que, por cierto, no se menciona en el folleto. Los motivos para que no se haya otorgado a este trabajo la máxima puntuación son que aunque el análisis de la obra es adecuado, el trabajo no se presentó en formato académico, sino en un estilo informal, sin divisiones de apartados, como si se tratase de un comentario de prensa de alguna columna suelta. Aunque el análisis de la obra no es desacertado, no se emplearon fuentes académicas o de calidad especializada contrastada, sino solamente artículos de prensa local generalista *on-line* y la web del museo.

Natasha Cooper, presentó otro trabajo calificado con 0,40 sobre “Mosquetero con espada”. Esta puntuación fue otorgada principalmente por el mérito en la escritura del texto y el acierto en el análisis de la obra y un contexto sobre el museo y Pablo Picasso muy bien elaborados. Pero los puntos débiles de este trabajo son que no se ha ajustado al formato exigido, y que la documentación especializada es escasa y en su mayoría se limita a blogs más o menos especializados, y blogs de biografías.

El resto de trabajos que obtuvieron la calificación de 0,40, siguiendo los criterios de calidad en la documentación, en primer lugar, y de originalidad en la elección de la obra y buena elaboración del texto, fueron de los alumnos y alumnas:

Del turno de mañana:

- » Rosa María Aragón Carrasco, con la obra “Acróbata”.
- » Mustapha Belrhiti Alaoui, con la obra “Madre y niño”.
- » Paula del Campo Martínez, con “Jarrón con flores y plato de pasteles”.
- » Noema González Díaz, Mercedes Martínez Picón y Belén Moreno Albaracín con “Jacqueline sentada”.
- » Antonio Gutiérrez Pérez, también con “Jacqueline sentada”.
- » Zamara Heredia Torres, con “Naturaleza muerta con cráneo y tres erizos”.
- » Roberto López Molina, con “Mujer con brazos levantados”.
- » José Luis Zafra Monteagudo, con “Naturaleza muerta con cráneo y tres erizos”.

Del turno de tarde:

- » Benjamín Jiménez García, con “Mosquetero con espada”.
- » Cristina Reyes Rodríguez, Marta Ronda Osuna y Yisel M. Villamizar Curvelo, con “Acróbata”.
- » Alberto Tambrig Gil, con “Fernande con la mantellina blanca y el Pedraforca detrás”.
- » Laura Villagrán Polo, con “Olga Khokhlova con mantilla”.

Agradecemos, no obstante, todas las demás participaciones con las que nuestros educandos y educandas han colaborado en este trabajo.

## 9.6. Conclusiones

Una vez descrita la experiencia y enmarcada teóricamente para su correcta comprensión no queríamos concluir el presente artículo sin extraer una serie de conclusiones que se resumen en las siguientes afirmaciones:

- » A pesar de que la actividad se ha incluido en el periodo denominado “actividades complementarias” consideramos que su interés supera sobradamente esta categorización, si bien es cierto que los contenidos desarrollados en ésta no están incluidos en los exigidos en la guía docente de la asignatura plasmada en el documento VERIFICA de la ANECA.
- » Creemos necesario para el alumnado de Periodismo adquirir la competencia de descodificar el discurso histórico contenido en museos, archivos y otras instituciones de la misma naturaleza. Para ello es conveniente “la disposición de un marco teórico –proporcionado por la didáctica de la historia– y contrastar experiencias didácticas previas, para dar solidez al análisis y justificar la factibilidad de las posibilidades educativas que se señalen”<sup>204</sup>. Caston afirmaba que los museos podrían ofrecer a los estudiantes “experiencias únicas porque en él podrían aprender viendo, tocando y explorando objetos reales en vez de limitarse a mirar libros en un aula en la convencional posición de oyentes de los profesores”<sup>205</sup>. Nuestra intención con estas visitas es el fomento de un aprendizaje activo que rompa la monotonía de la metodología pasiva dominante en el resto de la asignatura.
- » Para alcanzar cotas más elevadas de aprovechamiento de este tipo de experiencias creemos que hubiera sido necesario haber emprendido una formación para nuestros alumnos previa a la visita al museo, puesto que hemos podido comprobar que para los alumnos no iniciados en Arte, no es factible pretender una elaboración propia sin planteamientos iniciales o criterios y conceptos previos.
- » Uno de los conceptos en los que habría que hacer hincapié es en el de el tratamiento del erotismo, la sexualidad y el desnudo humano, temas principales de la cultura y arte, tienen la necesidad de ser libres y en ningún caso ser sometidos a restricciones morales como las que se dan en las redes sociales en cuanto a la publicación de contenidos eróticos,

---

204 SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, CALAF MASACHS, Roser y SAN FABIÁN MAROTO, José Luis. “Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña”. *Revista de Educación*, 365, 2014, p. 44.

205 CASTON, Ellie B. *A model for teaching in a museum setting using art education and art appreciation as the education and subject area components*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: Texas Tech University, 1987, pp.109-110.

ya que mostrar el cuerpo humano dentro de un contexto artístico no tendría que sorprender a nadie, ni ser objeto de censura.

- » También resaltamos que las expresiones teóricas del auto-aprendizaje de los alumnos en los museos, con guía o condicionamiento mínimo por parte de los tutores docentes o los especialistas, que han sido elaboradas desde el punto de vista de gentes muy instruidas en esta materia y no son lo suficientemente objetivas en cuanto a la real capacidad de los no iniciados para efectuar dicho auto-aprendizaje.
- » Hemos observado que hubiera sido necesaria una mayor preparación del ejercicio, y ceñida a marcos más estrictos. Deberíamos haber propuesto un listado de obras previas a la visita, que hubieran tenido que elegir los alumnos de antemano, las cuales hubiera sido preferible no hubieran contado con un fácil acceso a su información en internet o en el folleto del museo o en su web. Ello hubiera obligado a los alumnos a una búsqueda de documentación basándose en la metodología científica, tanto en fuentes *off-line* (por ejemplo, la biblioteca del museo), como en fuentes especializadas, restringiendo la utilización de la web del propio Museo Picasso como blogs de Google o prensa digital no especializada.
- » Si las obras elegidas por los alumnos hubieran estado en un listado previo a la visita, el interés común de la wiki que hemos elaborado hubiera sido mucho mayor, ya que no hubiera sido posible la repetición de contenidos, sino que todos los alumnos hubiesen tenido acceso a obras diferentes, elaboradas por ellos mismos.
- » Tal vez también, hubiese sido más práctico y de mejores resultados, haber encargado la documentación sobre el museo, el edificio que lo alberga, la figura de Pablo Ruiz Picasso y la generación artística en la que desarrolló su obra, como ítems a elaborar también por diversos alumnos cada uno; evitando así la repetición de contenidos en cada trabajo.
- » Creemos que la dificultad de utilización de las herramientas colaborativas en línea no está directamente relacionada con el hecho de que los usuarios sean nativos digitales o no, sino con la experiencia particular sobre dichas herramientas, y sobre si han sido ya utilizadas o no, o al menos, si han sido utilizadas herramientas de similar funcionamiento.

## 9.7. Bibliografía

### 9.7.1. Referencias bibliográficas

ARRIAGA Amaia y AGUIRRE Imano. “Un aparato metodológico para analizarlas ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte”. *Revista ibero-americana de Educação*, 53, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010.

APME. *El museo: centro de documentación*, Asociación Profesional de Museólogos de España. Madrid, 1997.

BARANDA DEL CAMPO, Cristina. “El Documentalista de Información de Actualidad. Formación y profesión”. *C. D. M. Cuadernos de Documentación Multimedia*, 20, 2009.

CARRILLO, Jesús. “El museo como archivo”. *Artnodes. Revista de arte, ciencia y tecnología*, 10, 2010. Disponible en: <http://artnodes.uoc.edu> (Última consulta el 15/03/2015).

CASTON, Ellie B. *A model for teaching in a museum setting using art education and art appreciation as the education and subject area components*. Unpublished Doctoral Dissertation. Texas: Texas Tech University. 1987.

CERVANTES BARABA, Cecilia. “La Sociología de las noticias y el Enfoque Agenda-Setting”. *Convergencia*, 24, 2001. Disponible en: [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/setting05.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/setting05.pdf)

CHILLÓN, José Manuel. “Oportunidades y amenazas del periodismo ciudadano en la sociedad globalizada”. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año V, 31, marzo 2010. Disponible en: <http://revistadefilosofia.com/31-16.pdf>

DÍAZ NOSTY, Bernardo. *Libro negro del periodismo en España*, Cátedra UNESCO de Comunicación-Universidad de Málaga/Asociación de la Prensa de Madrid. 2011. Disponible en: [http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14\\_paginas\\_opinion/ca\\_10000630.pdf](http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000630.pdf)

FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos; SABIO ALCUTÉN, Alberto (coords.). *Actas del IV Congreso de Historia Local de Aragón, Las escalas del Pasado*, Instituto de Estudios Altoaragoneses (Diputación de Huesca) y UNED-Barbastro. 2003. Disponible en: [http://www.iea.es/\\_docum/Las\\_escalas\\_del\\_pasado.pdf](http://www.iea.es/_docum/Las_escalas_del_pasado.pdf) (Última consulta el 14/03/2015).

GONZÁLEZ JURADO Deborah y MONEDERO MORALES Carmen Rocio. “Una experiencia de innovación docente en el Grado de Periodismo: el Archivo Municipal de Málaga como fuente de información *off line* para la investigación en Historia de la Comunicación”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, pp. 191-228.

HERNÁNDEZ, Francisca. *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea. 1998.

HOLM, S. A. *Facts and Artefacts, how to document a museum collection*. Cambridge, MDA, Cambridge. 1991.

LIMÓN, Antonio. *La información de los repertorios documentales en museos. El paquete de programas ODISEUS, Catalogación del Patrimonio Histórico*. Cuadernos del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Sevilla. 1995.

MARÍN TORRES, María Teresa. *Historia de la gestión documental en los museos de arte*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. 2001.

MARIÑO Alicia, BRICEÑO Milagros. “Desarrollo de contenidos en línea a través de la herramienta Wiki”. *ANALES de la Universidad Metropolitana*, Vol. 13, 1. Venezuela. 2013.

RODRÍGUEZ, Marlís. *Uso didáctico de los wikis*. Caracas: Universidad Metropolitana, 2009.

SUÁREZ, Miguel Ángel, GUTIERREZ, Sué, CALAF, Roser, SAN FABIÁN, José Luís. “La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo”. *Clío* 39, 2013. Disponible en: <http://clio.rediris.es> (Última consulta el 15/03/2015).

SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, CALAF MASACHS, Roser y SAN FABIÁN MAROTO, José Luis. “Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña”. *Revista de Educación*, 365, 2014.

UNESCO. *Estándares de competencias en TIC para docentes, Inglaterra*, 2008. Disponible en <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> (Última consulta el 16/03/2015).

WILLIAMS, P. «Educational excellence in art museums: an agenda for reform». *Journal of aesthetic education*. 19 (2), 1985.

### 9.7.2. Sitios web visitados

<http://www.museopicassomalaga.org/> (Última consulta el 16/03/2015).

<http://www.lavanguardia.com/tecnologia/redes-sociales/facebook/20150316/54429025219/facebook-detalla-normas-censura.html> (Última consulta el 12/03/2015).

[http://internacional.elpais.com/internacional/2015/03/05/actualidad/1425581064\\_172368.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2015/03/05/actualidad/1425581064_172368.html) (Última consulta el 06/03/2015).

<http://fotofestin.com/erotismo-y-pornografia-la-censura-en-las-redes-sociales/> (Última consulta el 10/03/2015).



# 10. LA GUÍA DE ARCHIVO PARA EL INVESTIGADOR NOVEL: UN RECURSO CLAVE PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

---

José Escalante Jiménez  
Mercedes Fernández Paradas



# 10. La guía de archivo para el investigador novel: un recurso clave para la docencia y la investigación

## 10.1. Introducción

El objetivo de este estudio consiste en ofrecer un recurso, una Guía de Archivo para el Investigador Nobel, que consideramos es imprescindible para resolver uno de los problemas fundamentales a los que se enfrenta el alumnado de los Grados de Historia e Historia del Arte, el inicio en la investigación histórica basada en fuentes documentales, si bien también puede ser de utilidad para todo aquel que quiera iniciarse en este ámbito.

Este trabajo forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa, *Generación de contenidos y métodos procesuales aplicados a la docencia e innovación docente e innovación educativa universitaria: el Archivo como base de la Investigación Histórico Artística, Cultura Digital y NTICS* (PIE 13-103) de la Universidad de Málaga, coordinado por el profesor Dr. Juan Antonio Sánchez López. El proyecto se ha desarrollado a lo largo de los años 2013 a 2015.

Nuestro cometido fundamental en el proyecto ha consistido en cumplir dos de los objetivos principales del mismo:

1. Desarrollar una base teórica donde se transmitiría la información relativa a los centros de documentación y las técnicas de investigación.

2. Dotar a los estudiantes de los Grados de Historia e Historia del Arte de recursos para aproximarse y profundizar en el estudio de las fuentes documentales y el patrimonio documental y artístico.

Esta investigación se estructura en tres apartados. En el primero analizaremos las razones que nos han llevado a constatar la necesidad de elaborar una guía de archivo para investigadores noveles, que se han fundamentado en nuestra experiencia personal y en la información obtenida del alumnado. En el segundo presentamos la estructura de la *Guía de Archivos para el Investigador Novel*. Y, por último, exponemos las conclusiones obtenidas.

## **10.2. La situación de partida: las carencias en la formación del alumnado en relación a los archivos**

Nuestra experiencia profesional, somos respectivamente archivero y profesora de Historia de Universidad, nos había llevado a considerar fundamental la elaboración de una guía de archivo, que fuese útil para todo aquel que pretenda iniciarse en la investigación histórica, los archiveros y el docente. José Escalante Jiménez, en su condición de archivero ha constatado las carencias con las que llegan los investigadores noveles al archivo. Mercedes Fernández Paradas la falta de materiales docentes y de investigación con los que preparar al alumnado para afrontar con éxito sus primeras incursiones en el archivo. Además, este problema se ha visualizado plenamente al introducirse en los Grados de Historia la obligatoriedad de que los estudiantes realicen un trabajo de fin de grado.

La Universidad, además de ser un espacio formativo, tiene una segunda función tan importante y clave como la primera, promover e incentivar la investigación. En España la investigación siempre ha sido una asignatura pendiente, y más aún en los últimos tiempos. El joven universitario se enfrenta nada más entrar en la Universidad a diversos problemas que chocan frontalmente con el espíritu y el ansia de formación y conocimiento, que con el paso de los meses mermará en muchos casos, una vez frustradas las esperanzas puestas en su idílico concepto de la Universidad. Las trabas, la falta de información, las dificultades de acceso a las fuentes se irán sumando, dejando en la cuneta muchas de estas iniciativas.

Si bien éramos plenamente conscientes de la gravedad del problema, desconocíamos la profundidad del mismo ni cuál era la percepción del alumnado. Previamente a la elaboración de la guía era preciso conocer el nivel de conocimientos de los estudiantes, sus inquietudes, así como sus sugerencias para resolver las carencias que pudiera haber. Queríamos ante todo elaborar un recurso que fuese útil, que no se convirtiese en una guía más de las ya publicadas, que suelen centrarse en demasía en los aspectos teóricos y ser poco prácticas.

Por estos motivos, en el curso 2013-2014 diseñamos una encuesta para evaluar el nivel de conocimiento del alumnado y su experiencia en relación a los archivos. En ese mismo curso y el de 2014-2015 organizamos debates en el Aula para conocer sus opiniones en relación a los archivos y la realización de trabajos de investigación con fuentes documentales. En estas actividades participaron alumnos de 3º y 4º Curso del Grado de Historia de la Universidad de Málaga. En dichos debates los estudiantes han contribuido decisivamente a la mejora de la Guía de Archivo.

En un trabajo anterior, dimos a conocer los resultados de las encuestas<sup>206</sup>. Aquí haremos referencia a algunos datos extraídos de las mismas que reflejan la profundidad de las carencias detectadas, que nos ayudaron decisivamente a enfocar los objetivos y el contenido de la guía. Más del 60% de los estudiantes dijeron que no sabían buscar documentos en el archivo, casi un porcentaje similar que no sabían que era una guía de archivo, un 71% desconocían que era un instrumento de descripción documental y el 61% no había realizado un trabajo de investigación con documentación de archivo. Además, en los debates planteados en el Aula los alumnos solían quejarse de que durante la carrera recibían una formación excesivamente teórica y poco práctica, lo que les generaba una gran inseguridad ante la posibilidad de acometer una investigación histórica.

Lo que pretendemos es aportar un esquema que pueda guiar y dar confianza al investigador novel y que al menos no se encuentre solo y se sienta desvalido ante el proceso que pretende emprender.

---

206 ESCALANTE JIMÉNEZ, José, FERNÁNDEZ PARADAS, Mercedes. “Los alumnos del Grado de Historia y los Archivos: retos para la mejora docente”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael (coords.). *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, pp. 157-166.

### 10.3. La guía de archivo para el investigador novel

Dadas las profundas carencias aludidas nos planteamos la necesidad de elaborar una guía sencilla y práctica, que permitiese al investigador novel buscar y consultar la documentación con eficacia, proporcionándoles unos conocimientos básicos, sin que fuese necesaria una formación teórica previa por su parte. A continuación expondremos la estructura de la guía, que en breve será publicada en formato libro.

La *Guía de Archivo para el Investigador Novel* la hemos estructurado en 9 capítulos, en los que de forma clara, sucinta y directa marcamos las pautas a seguir para allanar el tortuoso camino de la investigación:

1. El Comienzo.
2. Los Archivos: conceptos básicos.
3. Las Cartas de Servicios.
4. La Mediación.
5. Las Limitaciones.
6. La Normativa.
7. Preguntas Frecuentes.
8. Los Recursos Web.
9. La Bibliografía.

En el primer apartado: *El Comienzo* indicamos al investigador novel los pasos a seguir antes de iniciar una investigación. Primero, debe pensar en un tema que sea interesante y le motive. Luego, debe comprobar si hay documentación al respecto, para ello tendrá que preparar una relación de las bases documentales y bibliográficas sobre las que fundamentaría el estudio. Este apartado también incluye la definición de archivo e información muy somera relativa a qué pueda encontrar en el mismo. Asimismo acerca de los orígenes y la estructura de los sistemas archivísticos español y andaluz. Por último, ofrece información relativa a las distintas categorías de los profesionales que trabajan en el Archivo y las dependencias del mismo. De esta manera, el investigador novel conocerá las funciones del personal y en definitiva a quién dirigirse y qué cuestiones puede plantearles. Igualmente podrá “moverse” en el Archivo.

En el capítulo *Los Archivos* esbozaremos conceptos básicos, gracias a los cuales los investigadores dispondrán de una base teórica suficiente para poder localizar los documentos que precisen<sup>207</sup>. En primer lugar, ofrecemos unos conceptos básicos<sup>208</sup>, para continuar reseñando el complejo organigrama archivístico español. Hemos seleccionado y explicamos la división interna de los conjuntos documentales: fondo documental, subfondos, secciones, subsecciones, series, unidades documentales (expedientes) y documentos (simples). Asimismo, definimos los diferentes instrumentos de descripción documental: guías, inventarios, catálogos, índices y bases de datos. También ofrecemos ejemplos de cada uno de estos instrumentos. Y por supuesto una breve aproximación a las normas internacionales de descripción archivística<sup>209</sup>.

Con *Las Cartas de Servicio*, en primer lugar las definimos, para pasar a informar y plantear de la necesidad de consultarlas previamente a la visita al archivo, así como de su contenido. Se trata de documentos que tienen por finalidad orientar a los ciudadanos acerca de las cualidades con que se proveen los servicios públicos, en este caso nos referimos a las de los archivos. Suelen recoger información relativa a:

- a. La naturaleza, el contenido, las características y las formas de prestación de los servicios.
- b. Determina los niveles o estándares de calidad de la provisión de los servicios.
- c. Los mecanismos de consulta de los ciudadanos acerca de los servicios.
- d. El sistema de evaluación de calidad.
- e. La identificación y los fines del archivo.
- f. Los horarios.
- g. Las diferentes vías de contacto con el Archivo, entre ellas la web.

207 HEREDIA HERRERA, Antonia. *Manual de Archivística Básica: Gestión y Sistemas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013.

208 GOBIERNO DE ESPAÑA. *Diccionario de Terminología Archivística. Nuevas Técnicas de la Subdirección General de Archivos Estatales*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1995.

209 BARBADILLO ALONSO, Javier. *Las normas de descripción archivística. Que son y cómo se aplican*. Guijón: TREA editorial, 2011. HEREDIA HERRERA, Antonia. "La normalización de la Norma ISAD (g)". *Actas XV Jornadas de Archivos municipales*. Móstoles: Comunidad de Madrid, 2004.

- h. La formas de acceso.
- i. La reproducción de los documentos.
- j. La normativa reguladora.

También proporcionamos ejemplos de cartas de servicio y enlaces web útiles. De esta manera conocerán sus derechos y obligaciones.

En el capítulo dedicado a *La Mediación*<sup>210</sup> intentamos dar respuesta a una de las mayores preocupaciones de los investigadores, como interactuar/conectar con los empleados de los archivos. Al respecto ofrecemos unas pautas a seguir que también pueden ser útiles para el personal de los archivos, en las que es fundamental que ambas partes intenten empatizar. El investigador novel debería dejar claro al personal del archivo que no tiene experiencia y comunicar qué tema está investigando y qué fuentes documentales está buscando. Por su parte, el personal de archivo debe saber dirigir al investigador al profesional que mejor pueda asesorarle, guiarle y estimularle en la búsqueda. Todo ello permitirá un ahorro de tiempo para ambas partes y mejores resultados.

Con *Limitaciones* informamos acerca de los derechos y las limitaciones de los ciudadanos en el acceso a la documentación. Para ello es fundamental que conozcan que hay limitaciones cronológicas según el tipo de documentación, es lo que se denomina las tres edades de los documentos<sup>211</sup>, así como la legislación que regula el acceso.

*La Normativa* es un capítulo fundamental. En él hacemos un recorrido sobre las disposiciones legales más relevantes que regulan el funcionamiento de los archivos, centrándonos en las disposiciones estatales y en las de la Comunidad Autónoma Andaluza.

En el capítulo 7 dedicado a *Preguntas Frecuentes* ofrecemos un listado de preguntas y respuestas cortas. Entre ellas, a título ilustrativo incluimos las siguientes cuestiones: ¿qué paso debo seguir antes de consultar la documentación?, ¿a quién debo dirigirme cuando acceda a un archivo?, ¿qué límites cronológicos puede haber para la consulta de la documentación?, ¿cuáles son las obligacio-

---

210 TARRÉS ROSELL, Antoni. *Márquetin y archivos*. Gijón: TREA ediciones, 2006.

211 Philips C. Brooks fue quien primero en Estados Unidos hizo referencia al ciclo vital de los documentos, que se transformó en acción con la implantación de programas de gestión documental.

nes del personal de archivo?, ¿cuáles son los derechos y las obligaciones del investigador?...

Con *Los recursos web* ponemos a disposición del investigador una relación crítica de los recursos más significativos, entre ello cabe mencionar a título ilustrativo: <http://pares.mcu.es/>; <http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/portada.htm>; <http://prensahistorica.com>; <http://prensahistorica.mcu.es/es/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion>; <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/OtrasHemerotecas/>; [http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/publicaciones/listar\\_numeros.cmd](http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/catalogo/publicaciones/listar_numeros.cmd); <http://www.cervantesvirtual.com/portales/hemeroteca/>; y <https://familysearch.org/>

El acceso hoy día a la información contenida en los distintos archivos es un recurso de primer orden que facilita la labor del investigador sobremanera, si se conocen estos recursos y se saben utilizar permiten economizar en tiempo y dinero.

Por último, en el capítulo dedicado a la *Bibliografía* proporcionamos un listado de bibliografía para los investigadores que quieran ampliar sus conocimientos acerca del acceso a los archivos y los diferentes instrumentos de descripción documental. En este campo, en los últimos años se han publicado relevantes aportaciones imprescindibles para el correcto desarrollo de la labor investigadora.

#### **10.4. A modo de conclusión**

Por nuestra experiencia profesional sabíamos que los investigadores noveles tenían serias carencias para iniciar un estudio histórico. Nuestra participación en el Proyecto de Innovación Educativa -PIE 13-103- de la Universidad de Málaga nos ha permitido profundizar en el análisis de dichas deficiencias, mediante diversas actividades -encuestas y debates en el Aula-, y proponer un recurso que consideramos clave para contribuir decisivamente a solventarlas: la *Guía de Archivo del Investigador Novel*.

Esta Guía la hemos elaborado desde un enfoque eminentemente práctico y con la idea de que el investigador pueda afrontar con éxito y con confianza su experiencia como investigador. Por tanto, este recurso, a diferencia de otras guías, sólo incluye la información necesaria para que pueda elegir un tema de investigación que pueda llevar a cabo, para que pueda buscar la documentación que precise, relacionarse adecuadamente con el personal del archivo y conozca

sus derechos y obligaciones. Además, al haber debatido previamente con los estudiantes el contenido de la guía, ésta ha podido mejorarse y adaptarse mejor a sus necesidades. En definitiva, ponemos a disposición de los investigadores noveles un recurso que puede facilitarles sobremanera sus comienzos en la investigación histórica.

# 11. “LAS ACTAS CAPITULARES COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO BENALMADENSE”

---

José Manuel López Ramirez



# 11. “Las actas capitulares como método de innovación educativa: el caso benalmadense”

## 11.1. Introducción

Dado los tiempos en los que nos encontramos, no cabe duda que los métodos de aprendizaje y comprensión de la historia en general y de la historia contemporánea en particular deben ir más allá del simple hecho de la memorización de unos datos más o menos relevantes para la adquisición de conocimientos. La forma en la que nos instruimos y/o nos instruyen en la historia debe modificarse o en su defecto dejarse atrás hacia unos métodos innovadores que nos permitan conocer la historia, contrastarla y lo que es más importante aún, enseñarla.

Sin embargo, no debemos caer en la obstinación de hacer tabula rasa, abandonar y empezar de cero como si nada de lo anteriormente hecho no sirviera para nada, todo lo contrario, indudablemente avanzamos en el tiempo, en la historia y es imposible enseñar, dar a conocer, mirarnos a nosotros mismos a través de la historia con los mismos métodos que hace cincuenta años, por lo tanto debemos recoger toda esa tradición educativa enfocada a la historia, quedarnos con lo mejor que ella y con lo que pueda servirnos para progresar y avanzar, de lo contrario seguiremos cayendo en las trampas de siempre, haciendo una historia que no nos diga nada.

Tiene que consistir en proporcionar a cada persona el acceso a una herencia cultural compleja, ciertos apoyos para su vida personal y para sus relaciones con

las diversas comunidades a las que pueda pertenecer, posibilidades de ampliación de su comprensión de los seres humanos y sensibilidad hacia los demás.

El objetivo consiste en promover la comprensión y el juicio en el campo humano, lo que supone conocimientos concretos fiables (cuando son adecuados) experiencia directa, experiencia imaginativa, cierta perspicacia en relación con los dilemas propios de la condición humana, de la tosca naturaleza de muchas instituciones, además de un mínimo de pensamiento racional sobre ellas.

No obstante, cuando nos preguntamos en que historia hacer, es fácil ceder ante la presión del debate existente y candente entre los tipos de historia, en mi opinión arcaica, entre sí “historia positivista”, o “historia marxista”, etc. Ahora, la clave está en “que” historia hacer, cuando nos preguntamos qué historia hacer, es inevitable caer en la cuenta de las manipulaciones que se hacen de la historia en pos de un beneficio del tipo que sea, eso es algo que está a la orden del día, sin importar la parcela de la historia de la que se trate<sup>212</sup>.

## 11.2. Innovación educativa

Por lo tanto la renovación del estudio de la historia tiene que conllevar intrínsecamente una innovación, pero no debemos quedarnos con lo superficial del término, e incluir los mismo contenidos y métodos pero con instrumentos tecnológicamente avanzados, es decir, en un ejemplo práctico, sería enseñar la lista de los reyes godos en una pizarra digital, es decir, lo mismo pero con una nueva base, ni muchísimo menos debe ser este el camino a seguir, estaríamos errando.

Es aquí donde más debemos invertir recursos en revertir estas situaciones, pues en los lugares de enseñanza de la historia es donde en ocasiones más se prostituye dejándola carente de sentido. Por eso la enseñanza de la historia debe estar ligada a un saber práctico, guiado por una ética pública que la convierta en un fenómeno plural e integrador, donde la interpretación sea la búsqueda de sentido del pasado.

Por lo tanto, todo esto nos va llevando al camino de la historia ligada a la memoria, una pedagogía de la memoria de la que ya nos hablaba Paulo Freire.

---

212 KAMEN, Kamen. *España y Cataluña historia de una pasión*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2014.

Un entendimiento del pasado que nos acerca al futuro para su resolución que es justificada por una educación basada en la historia que sea transformadora.

Sin duda, todos estos conceptos y conllevan un arduo debate detrás de ellas, ideas como memoria colectiva, historia e identidad son palabras que nos refieres a una esfera mayor, a conceptos centrales en la nuestra vida individual y colectiva. Nos remontamos a grandes preguntas, sin embargo en un lenguaje más cotidiano cuando nos referimos a la memoria, es aquello que nos hace situarnos sobre la pregunta más trascendental que es; ¿de dónde venimos?

Sin embargo, la memoria tiene una función más simbólica que real, una función simbólica que está ligada al lenguaje como un recursos para poder abstraernos y poder analizar nuestra realidad, esto es algo que nuestros antepasados lo han sabido desde tiempos muy antiguos, es más, lo han sabido utilizar a su favor, no debemos olvidar que desde el amanecer de los tiempos la creación de memoria colectiva como unión e unificación de las civilizaciones de los pueblos es pieza clave de los mismo, desde el primer faraón Narmer uniendo el bajo y el alto Egipto bajo la memoria de un pasado mítico común, pasando por los pueblos cristianos del norte en época musulmana en la península ibérica.

Todo esto está relacionado con el carácter narrativo que se le da a la historia, es aquí donde somos nosotros, los propios historiadores los que debemos hacer autocrítica y realizar una revisión de todos nuestros trabajos, de cómo toman su forma final y observaremos como en ocasiones, inconscientemente, aunque no queramos, caemos en el relato narrado en exceso.

Como consecuencia, es común encontrarnos con autores que se postulan defendiendo que el contenido de la historia no esté constituido solamente por los eventos que se relatan, sino también por la forma en que esos eventos se presentan y se explican, por lo tanto implícitamente cayendo en ideología y dilemas morales<sup>213</sup>.

Debemos caer en la cuenta de que la geografía y la historia, sobre todo la historia, son ciencias sociales desde el siglo XIX, esta fecha no es baladí, el siglo XIX es el siglo de los nacionalismos, la época de la primavera de los nuevos pueblos, donde se crean las principales naciones modernas, por lo tanto se institucionaliza la historia como generadora de identidad, donde la historia positivista tiene

---

213 RIVERO ROSAS, Alberto. *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca nueva, 2000.

su punto álgido, donde se proclaman y se constituyen las primeras academias como tales, se profesionaliza el estudio de la historia, es decir, los historiadores se hacen funcionarios, algunos pueden pensar que cuento de positivo tiene esto en cuanto al avance que se produce y que muchos quisiéramos que se produjera esto mismo en nuestros días.

Por el contrario, esto conlleva una doble vertiente, la primera la acabamos de desarrollar, pero la segunda, algo más oscura, dado que los historiadores si bien tienen su tiempo exclusivo al estudio de la historia, son funcionarios, es decir que en aquella época están al servicio del estado, un estado que por aquellos tiempos está en un naciente pero fuerte nacionalismo y que por lo tanto su objetivo principal es legitimar su pasado como nación histórica, y, ¿qué mejor ciencia para eso?, pues por supuesto que la historia.

Todavía queda en nuestro recuerdo la historiografía alemana del siglo XIX como en su búsqueda de ese pasado, no dudó en realizar este tipo de procesos con tal de proseguir y finalizar su proceso de creación de su nación y lo que es más importante aún si cabe, que es la creación de ciudadanos nacionales, conscientes y participes de este proceso. Esto es algo que todavía hoy día sigue vigente, en tanto en cuanto en numerosas ocasiones la historia es generadora de controversia política y social<sup>214</sup>.

Aquí intentamos abrir nuevos planteamientos, llevados por un espíritu innovador de realizar un estudio de una parcela que nunca se ha estudiado y nunca por debajo de estos métodos, nos abrimos paso a través de asentamientos lógicos pero complejos que permitan captar la interrelación continua entre lo local, lo nacional y lo internacional.

Además, que también haya cabida para poder entender y aceptar las diferencias, para comprender y situarse en el lugar del otro, dado que es precisamente eso lo que nos hace tener legitimidad para defender nuestra postura, pues es él contrario, el que tiene el pasamiento diferente al mío es el que nos complementa y nos enriquece.

El entendimiento del carácter afectivo del recuerdo, es decir de la memoria, es fundamental para comprensión ética del pasado, y también para hacer

---

214 PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio. *¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?* Universidad de Castilla-La Mancha: Eds. Universidad de Salamanca historia de la educación, 2008.

retrospectiva de nosotros mismos y valorar nuestro pasado común además del ajena, aunque también para aprender de los errores cometidos, por lo tanto es nuestro cometido, el de los historiadores el de adquirir un conocimiento racional fundamentado en valores democráticos, no sólo quedarnos nosotros con este conocimiento sino difundirlo y crear conciencia social a partir de él.

Por contraposición, a pesar de que tengamos el fin último de querer transmitir una idea o un pensamiento, hay que ejercer la debida crítica a las narraciones y fuentes históricas, creando así no sólo en el ámbito académico o universitario conciencia histórica, sino en la sociedad en general. Cabe preguntarnos ahora, ¿Cómo se hace?, difícil pregunta ante la cual seguramente no haya una respuesta única, si bien el ámbito principal es en la educación, donde además de transmitir unos saberes históricos, se haga mediante la educación en valores, donde el papel del docente sea el de creador de conflictos cognitivos para construir ese conocimiento histórico y el rol del alumnado sea el de ser su constructor de su propio aprendizaje, con lo cual obtendremos sujetos autónomos, ciudadanos con conciencia histórica capaces de aprender y realizar sus propios relatos históricos con total y absoluta independencia. Todo se reduce a la satisfacción de una demanda esencial de toda sociedad, la existencia de memoria, la necesidad de conservar y testimoniar determinada información. Desde nuestros más antiguos antepasados que daban forma y corporeidad a esos mensajes, en los primigenios archivos recurriendo siempre a materiales relacionados con su entorno más próximo, como el bambú en China, la arcilla en Mesopotamia o el papiro en los archivos egipcios.

Los archivos tiene su hábitat natural en los grandes sistemas de poder, en las administraciones poderosas y complejas que encuentran en el documento la más genuina forma de expresión de las acciones de gobierno, de control y fiscalización de los ciudadanos. Es ahí, en los sistemas administrativos organizados, donde realmente los historiadores encuentran esas grandes y anheladas vetas de información en forma de documentos.

Basados en este pensamiento algunos tratadistas, ya a principios del siglo XX, propician una vuelta a la formación integral de los archiveros desde el punto de vista jurídico y administrativo, aunque sin abandonar la formación de tipo histórico y de las ciencias auxiliares de la Historia.

Para Vittani la formación principal tiene que ser Archivística, conectada con Letras y Jurisprudencia, con asignaturas como Historia del Derecho, Economía Política, Derecho Administrativo, fundamentales para la formación de los archiveros.

Otros autores también partidarios de la Archivística como fundamental, añaden otra disciplina básica: el estudio de las instituciones productoras de los documentos de los archivos. Y como el carácter “cultural” de los archivos tiene que ser referido exclusivamente a una cultura de amplia matriz jurídica, es preferible la Licenciatura en Derecho antes que la de Letras en cuanto a la formación del archivero.

Tras haber salido de su aislamiento, los archivos requieren acceder a un rango de equidad dentro del conglomerado de instituciones que forman parte de los sistemas de información de un país. Su existencia demanda una mayor presencia y apoyo, por parte de las autoridades respectivas, para el fortalecimiento de sus tareas; lo cual redundará en un mayor beneficio para los clientes. Precisan buscar mecanismos adecuados para proceder en conjunto, tener políticas, objetivos, fines y actividades análogas.

El interés y necesidad de la unificación de éstos, como parte de un mundo globalizado, adquiere diferencias que van de lo particular a lo general; es decir, desde la agrupación de los archivos de una institución hasta los de toda una Nación. Sin embargo, esto es una evidencia que no está recogida en la terminología archivística por un concepto uniforme y, como resultado, la imprecisión en la denominación de las diferentes formas de agrupación de los archivos.

Nos encontramos con términos como Sistema Archivístico Institucional (SAI), Redes de Archivos (RA), Sistema de Archivos (SA) y Sistema Nacional de Archivos (SNA), que algunas veces son considerados como sinónimos, o bien, confunden sus principios cuando son aplicados en circunstancias que no corresponde. Cada uno de ellos presenta una serie de particularidades muy específicas que los hace diferentes entre sí.

Por lo tanto, el estudio de fuentes directas nos da una visión certera y cercana a la realidad de lo que nos podíamos encontrar usando un manual de historia al uso. El archivo como fuente directa es una fuente inagotable de información ante la cual nos podemos nutrir y conseguir indagaciones de primera mano.

Profundizando en esta misma idea caemos en la cuenta que la historia en general ha tenido siempre tanto a nivel universal como nacional, prestigiosos historiadores que han tratado los movimientos históricos en todas las épocas,

analizando la totalidad de sus aspectos: económico-sociales, culturales, etc. Sin embargo, no debemos hacernos la idea inequívoca que se ha tratado este tema a un nivel muy alto y por importantes autores, no quiere decir que haya discrepancia en el mismo, todo lo contrario la controversia es el empuje para llegar a un fin común, que es el lograr analizar la sociedad en una época histórica determinada.

Sin embargo, el estudio de la vida urbana, la concreción de todos esos movimientos generales, la práctica de las disposiciones legales la evolución particular de sus instituciones político-administrativas, han permanecido en cierto modo descuidados, fuera de la atención de los historiadores, creemos que el conocimiento de todos estos puntos es la clave para la comprensión y total esclarecimiento de la historia, ya que el historiador de manera analítica, parte del nivel particular de la vida local para llegar al de las generalizaciones.

Por lo tanto, cuando nos adentramos a examinar la ciudad que queremos, debemos exhumar, las fuentes más directas, entre ellos como no, los archivos, e incluso fuentes directas de primera mano como testimonios de personas que hubieran vivido aquella época si los hubiera o de sus familiares más directos que tengan conocimiento de lo vivido con sus parientes, además de la ciudad y su infraestructura urbanística (nombre de calles, monumentos...etc.).

Es fácil hacer la pregunta del porqué, elegir los archivos de Benalmádena para hacer el trabajo, pues porque riqueza de documentos con que cuentan la mayoría de los archivos urbanos, y se lamenta de que muchos de ellos permanezcan en prolongado letargo con el riesgo de perderse, privándonos así de su conocimiento.

De estos archivos nos interesan fundamentalmente dos tipos de documentos: Ordenanzas Municipales y Actas Capitulares. Las primeras nos muestran el ordenamiento jurídico de la ciudad que regulaban hasta los mínimos detalles de la vida urbana. Sin embargo esto no deja de ser «lo oficial»<sup>215</sup>.

Es obvio, que como acabamos de decir en los archivos nos solemos encontrar con la historia oficial, pero en los archivos locales, urbanos, es distinto al tratarse de una ciudad en este caso pequeña por aquellos tiempo nos encontramos detalles de la vida cotidiana, que por supuesto no se nos debe escapar que está redactado por el poder municipal, que siempre va a haber una cara oculta, siem-

---

215 BELMONTE LÓPEZ HUICI, María del Carmen. "Las actas capitulares como fuente para la historia urbana". *En la España medieval*, 1987, p. 39-68.

pre va a ver algo que se nos escape, pero es aquí donde entra en juego nuestro papel, el de los historiadores como mecánicos del archivo para desgranar y sacar todo el jugo al archivo.

### 11.3. Caso benalmadense

Para comprender bien el caso Benalmádena teníamos que comprender primeramente el franquismo en general y llegar un estado de la cuestión en torno del debate suscitado de la naturaleza del propio régimen, que por supuesto es un debate que todavía sigue abierto y sin una solución o propuesta consensuada, lo que aquí pretendemos es establecer las vía de opinión para poder acercarnos más al debate.

Una de las cuestiones más polémicas de los últimos años en los estudios del franquismo es su naturaleza. Es un tema que ha traspasado la parcela del historiador adentrándose en periódicos o en revistas o páginas webs no necesariamente especializadas, popularizándose el tema, participando en el debate histórico personas no preparadas.

Primeramente, a pesar de lo que podamos pensar, tanto en Alemania el Partido Nacional-Socialista y en Italia el Partido Fascista no fueron las únicas fuerzas que estuvieron presentes en sus Estados.

Es más, incluso en determinados momentos el partido fascista italiano estuvo marginado. Por lo tanto vemos como hay mucha más diversidad de lo que en principio se podía prever, sobre todo en las cúpulas, hecho que contrasta con España, pues el Partido Fascista (falange), más tarde convertido en Movimiento Nacional, constituyeron con el ejército y la Iglesia un bloque de poder fuerte, además de con la peculiaridad española de haber ascendido al poder mediante una Guerra Civil, que a diferencia de otros países como Alemania o Italia no se produjo. Aunque con tensiones, Falange, estuvo menos dividido que por ejemplo en Alemania o Italia, y mucho más fuerte el poder del estado en España<sup>216</sup>.

Es óbice señalar la gran capacidad ideológica el régimen español, caracterizado por un fuerte nacionalismo y exacerbado sentimiento anti-comunista y

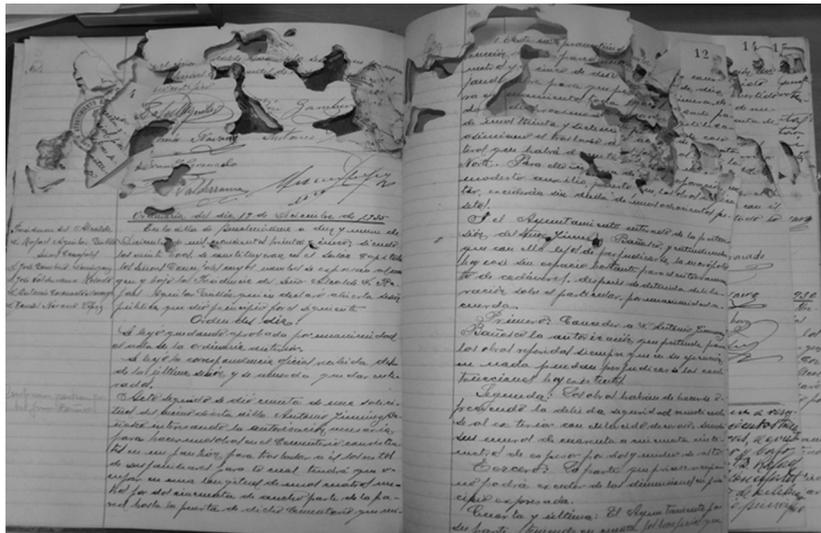
---

216 PAYNE, Stanley George. *Historia del fascismo español*. Madrid: S.L. Grupo Axel Springer, 1986.

totalitario que permaneció hasta el final de su existencia en 1975. Continuando con esta línea, el régimen español fue mucho más intervencionista que el italiano o el alemán, convirtiendo a la dictadura franquista en uno de los regímenes más totalitarios que se recuerdan.

El franquismo y todo lo que gira en torno a él, es un debate que sigue todavía presente en nuestra sociedad. Un tema aún más candente es el de la naturaleza del franquismo, sobre si se le puede calificar de fascista o no. Intentando dar respuestas a ese gran debate nos adentramos en la política local y en ese personal político y como se articuló todo los sistemas de poder a pequeña escala.

Unos engranajes que presentan diversas o pequeñas fisuras, todo por buscar más ámbitos de poder. Sin embargo no podemos olvidar que en el caso de Benalmádena se puede establecer relación y continuidad con la II República, sin que esto sea un sistema rígido ni unitario pudiendo haber excepciones. Para el estudio del caso benalmadense nos hemos validos de sus actas capitulares en el Archivo de Benalmádena ubicado en su ayuntamiento.



**Fig. 1.** Actas capitulares. Comisión gestora de Benalmádena. 1942. Archivo de Benalmádena. Benalmádena. Acta capitular de la comisión gestora del año 1942 que se encuentra en un mal estado de conservación consumida por la humedad.

El caso ante el cual nos hemos centrado ha sido el caso benalmadense dentro de la edad contemporánea, concretamente en el primer franquismo, con una horquilla cronológica de 20 años (1939-1959).

El método que hemos utilizado para el análisis de esta parcela de la historia en Benalmádena ha sido la exanimación de las Actas capitulares de la comisión gestora de Benalmádena, a pesar de que algunas se encontraban en pésimo (fig. 1) estado de conservación, además del estudio de fotografías y otros documentos en segundo plano.

Un total de cinco libros de actas en los que además de las leyes por las que se regía el municipio podemos ver los temas a tratar de la vida cotidiana además de todo los problemas que pudiera haber, con lo cual nos acerca a la realidad de lo que pasaba realmente en aquella época y de cómo se vivía.

Una historia un tanto alejada de esa grandilocuencia de los grades libros de historia contemporánea que, nos choca directamente con la vida real y que no siempre tiene que concordar con la idea preconcebida que teníamos del tema. He ahí la gran ventaja cuando se trabaja con fuentes directas de archivo, el conocimiento de primera mano.

#### **11.4. Conclusiones**

Para concluir este trabajo, procederemos a examinar los resultados de la investigación. Primeramente nos hemos adentrado en el difícil debate de la naturaleza del franquismo, llegando a la conclusión de que no se puede calificar en su totalidad como fascista, sino con periodos “fascistizante”. Dentro de un régimen con un fuerte aparato opresor, fuertemente ideologizado y sin aparentes fisuras, al adentrarnos en la política local observamos pequeños conatos de pequeñas grietas internas pero no fruto de diferencias ideológicas, sino por disputas por quién acaparaba más poder, que al fin y al cabo, Franco su mayor fin no era otro que perpetuarse en el poder como máximo mandatario del país. Resultado de esto, se entiende en el caso benalmadense, los diversos cambios en los alcaldes y de su Comisión Gestora. Sin embargo el resultado general que se puede extraer de

nuestra investigación en el archivo es la continuidad de los cuadros de actuación de la II República con el franquismo<sup>217</sup>.

Además, con una política económica pésima, al igual que lo era la del país, una Comisión Gestora de Benalmádena sin poder ni político fuerte ni económico, obligado constantemente a aliarse con las otras grandes localidades de la Costa del Sol como Marbella o Fuengirola (fig.2) y con una corrupción más que palpable en el seno del gobierno local de Benalmádena que no se saldaba con ninguna responsabilidad aparente, salvo con algunas medidas cara a la galería.



**Fig 2 Anónimo.** Playa de Benalmádena. 1950. Archivo de Benalmádena. Benalmádena. Podemos observar la costa benalmadense, prácticamente Virgen, en lo que hoy sería Benalmádena Costa, como todavía el “boom” urbanístico no había llegado, donde se concentraban los pequeños marineros de Benalmádena.

Como conclusión, los resultados no pudieron ser más satisfactorios. Nos encontramos con unas conclusiones aparentemente dispares en lo que en un primer momento podríamos pensar, sobre todo teniendo en cuenta las líneas

---

217 ACTAS CAPITULARES, Comisión gestora Benalmádena, 1939-1959, p. 39-45.

generales de pensamiento en cuanto a Guerra Civil y franquismo suelen tenerse. Coincidimos, pues, con otras teorías de otros historiadores que han utilizado el mismo método pero para otros municipios de características similares. Como consecuencia, si nos hubiéramos acercado al tema a tratar usando un manual de historia contemporánea corriente y a partir de ahí hubiéramos tratado la idea del trabajo, nunca hubiéramos llegado a las conclusiones en las hemos llegado.

### 11.5. Bibliografía

KAMEN, Kamen. *España y Cataluña historia de una pasión*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2014.

RIVERO ROSAS, Alberto. *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca nueva, 2000.

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio. *¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?* Universidad de Castilla-La Mancha: Eds. Universidad de Salamanca historia de la educación, 2008.

BELMONTE LÓPEZ HUICI, María del Carmen. Las actas capitulares como fuente para la historia urbana. *En la España medieval*, 1987, p. 39-68.

PAYNE, Stanley George. *Historia del fascismo español*. Madrid: S.L. Grupo Axel Springer, 1986.

ACTAS CAPITULAES, *Comisión gestora Benalmádena*, 1939-1959, p. 39-45.

# 12. LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ALUMNOS DE LA UMA EN EL PROCESO DOCENTE: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS Y MEJORA

Alejandro Jeréz Zambrana  
Francisco Marcos Martín Martín  
María Inmaculada Sánchez Alarcón



# 12. Las habilidades comunicativas de los alumnos de la uma en el proceso docente: una propuesta de análisis y mejora

## 12.1. Introducción

El notable auge de ofertas formativas de disciplinas como el *coaching*, concebido para potenciar, entre otros factores, la inteligencia intrapersonal o las capacidades relacionales de quienes se ocupan de atender este tipo de necesidades, puede constituir una señal inequívoca acerca de las carencias de habilidades comunicativas y emocionales que experimenta, hoy día, el individuo y que supone un factor condicionante en las relaciones personales y profesionales. La Universidad también se ha sumado al estudio de las habilidades comunicativas. No obstante, aunque la incursión en este campo del conocimiento tiene una tradición de más de dos décadas, bien es cierto que el volumen de investigaciones sobre dichas cuestiones ha aumentado, de forma exponencial, en los últimos tiempos.

El grueso de los estudios publicados sobre habilidades comunicativas, objeto central de este trabajo, ha seguido dos itinerarios, fundamentalmente. Por un lado, los trabajos que, desde la observación participante, realizan un análisis descriptivo general de las características competenciales del profesorado y el

alumnado, y en los que se presentan resultados teóricos de la investigación<sup>218</sup>. Y en contraposición, se han desarrollado estudios sistemáticos en el que se han propuesto estrategias metodológicas, de aplicación generalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que fijan sus objetivos en la mejora de las destrezas específicamente comunicacionales del docente<sup>219</sup> y el discente<sup>220</sup>, órbita en la que se encuentra nuestro proyecto de investigación.

Los estudios que proponen estrategias para que los profesores contribuyan, como parte de su práctica docente, a que los alumnos mejoren sus habilidades comunicativas resulta una aportación que no tiene antecedentes en otras universidades andaluzas, aunque sí se han llevado a cabo algunas iniciativas para la mejora de dichas destrezas en alguna otra institución española de educación superior y colegios de primaria y secundaria<sup>221</sup>.

Por ejemplo, durante el curso académico 2002-2003 un equipo de profesores de la Universidad Politécnica de Mataró realizó un estudio que tenía como objetivo analizar la adecuación de los estudios impartidos a las necesidades del tejido empresarial del territorio, y establecer las acciones necesarias para acercar

---

218 Sobre esta cuestión, recomendamos el estudio de DOMINGO SEGOVIA, Jesús, GALLEGO ORTEGA, José Luis, GARCÍA ARÓSTEGUI, Ignacio y RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio. “Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas”. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 2010. pp. 47-64.

219 Al respecto, se recomienda la consulta de los siguientes trabajos: BATISTA BATISTA, Maritza. “Habilidades comunicativas en el profesor universitario. Su importancia en la labor educativa y de superior”. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2011, 1. DE LA FUENTE, Julián; ASENSIO CASTAÑEDA, Eva; SMALEC, Illene y BLANCO, Ascensión. “Desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, 1, 2015.

220 GARCÍA RUIZ, María Rosa. “Las competencias de los alumnos universitarios”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, 3, 2006, pp. 253-269.

221 Cada vez son más los centros de formación que apuestan por el desarrollo de programas de habilidades comunicativas como estrategia para evitar el fracaso escolar. Esta tesis es la base del trabajo desarrollado por SALAVERA, Carlos. “Programa de aprendizaje y mejora de las habilidades comunicativas en alumnos de primaria”. GUERRA LÓPEZ, Fernando, GARCÍA RUIZ, Rosa, GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Natalia; RENÉS ARELLANO, Paula y CASTRO ZUBIZARRETA, Ana (Coords.). *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. Santander: Universidad de Santander, 2012.

el perfil que ofrece la Escuela al perfil que demandan las empresas<sup>222</sup>. Para tal fin se elaboró un plan de acción que pretendía reforzar las competencias más valoradas por las empresas, entre las que se incluía el reforzamiento de habilidades comunicativas. Este caso de estudio, pone de manifiesto la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas para garantizar la proyección personal, académica y profesional de los estudiantes. Este es, precisamente, uno de los factores que impulsaron la implementación y desarrollo de nuestro proyecto de innovación educativa.

Del mismo modo, en diversos estudios<sup>223</sup> se pone de relevancia que el alumnado universitario debe desarrollar una serie de competencias para satisfacer las demandas del mundo empresarial como la responsabilidad, la autoconfianza, la capacidad de resolución de problemas, el razonamiento crítico, la flexibilidad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la creatividad, la planificación y, por supuesto, las habilidades comunicativas.

## 12.2. Objetivos e hipótesis

En líneas generales, el proyecto del que se deriva esta investigación pretende, esencialmente, visibilizar las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de Málaga (UMA) en el acto de comunicación oral pública (verbal y gestual) y emocional<sup>224</sup>. A partir del análisis de los resultados extraídos realizamos una propuesta, con carácter instrumental, para mejorar las habilidades comunicativas y por ende emocionales del alumnado. En dicha propuesta se incluye la posibilidad de diseñar dinámicas y materiales que facilitasen la labor docente del profesorado universitario con el fin de guiar adecuadamente al discente en

222 SATUÉ, Antonio, BONASTRE, Ricard; GABRIEL, Josep M<sup>a</sup>; GARCÍA, Juan y GIL, Joan. “Plan de acción para la mejora de las competencias profesionales de los estudiantes de la Politécnica de Mataró”. En: <http://www.upc.edu/euetib/xiicueet/comunicaciones/din/comunicacions/104.pdf> (fecha de consulta: 30/05/2015).

223 GARCÍA RUIZ, María Rosa. “Las competencias de los alumnos universitarios”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, 3, 2006, pp. 262-266.

224 Esta investigación se sitúa dentro del marco del Proyecto de Innovación Educativa denominado: “Alfabetización en comunicación: pautas para el desarrollo de la habilidad comunicativa en profesores y alumnos y uso del medio audiovisual como instrumento preferente” cuya referencia es PIE13-095.

la superación de situaciones de estrés asociadas a tareas en las que tengan que emplear herramientas comunicativas.

Estos objetivos derivan del desarrollo de la labor docente universitaria de los miembros del grupo de investigación que detectaron graves problemas en los estudiantes para comunicar en público. De este modo, se plantea, como hipótesis de partida, que las carencias observadas resultan un obstáculo para el alumnado a la hora de obtener buenos resultados académicos porque no eran capaces de comunicar pese a estar, en algunos casos, muy preparados. Asimismo, se ha considerado que las dificultades comunicativas de los estudiantes no son propias de determinadas disciplinas académicas, sino que se extienden de manera transversal en todas las ramas del conocimiento. Para verificar las hipótesis expuestas se ha diseñado el planteamiento metodológico que describiremos a continuación.

### 12.3. Metodología

El diseño de esta investigación responde, por un lado, a la ya comentada escasez de estudios previos, motivo por lo que se ajusta a un planteamiento exploratorio. Por otro lado, la naturaleza del objeto de estudio está marcada por la heterogeneidad del alumnado universitario y un contexto académico y profesional en continuo proceso de transformación, factores que han sido tenidos en cuenta para la propuesta metodológica de esta investigación. Así, nuestra estrategia investigadora se sustenta en un planteamiento holístico en la que se integran técnicas metodológicas de carácter cuantitativo y cualitativo.

La puesta en marcha de este proyecto exigía, en primer lugar, el diseño y la realización de encuestas dirigidas a los estudiantes de los grados incluidos en el proyecto<sup>225</sup>. Los cuestionarios fueron realizados durante los meses de enero y marzo de 2014, en horario de clase. Se trata de un universo compuesto por 11.686 sujetos, todos estudiantes de la Universidad de Málaga, universo considerado

---

225 Los grados considerados fueron los siguientes: Administración y Dirección de Empresas (ADE, 37 encuestas), ADE-Derecho (7), Ciencias de la Educación (113), Derecho (43), Comunicación Audiovisual (39), Historia (20), Historia del Arte (10), Periodismo (39), Publicidad y Relaciones Públicas (15), Psicología (31), Medicina (22), Trabajo Social (15), Relaciones Laborales (29) y Turismo (24).

en esta investigación como infinito<sup>226</sup>. Para la captación de la muestra resultó fundamental la inestimable colaboración de los servicios administrativos de los distintos centros universitarios. La ficha técnica de este cuestionario consiste en una muestra simple con un total de 444 encuestas realizadas, con un nivel de confianza del 93% y un grado de error del 4,3%.

Asimismo, en la encuesta se codificaron una serie de variables sociodemográficas, que serían las variables independientes, y otras variables dirigidas a medir el grado de dominio de las habilidades comunicativas, que se corresponden con las variables dependientes. Entre los ítems socio-demográficos se analizaron: edad, nacionalidad, sexo, nivel de estudios, centro de enseñanza primaria, centro de enseñanza secundaria y centro de enseñanza universitaria. Mientras que, entre los ítems correspondientes a los comportamientos, habilidades y pautas comunicativas se codificaron en los siguientes ámbitos: precedentes, estructuración de las presentaciones en público, actitud, sensaciones, aptitud, comunicación interpersonal y comunicación emocional. En este último caso, la mayor parte de las categorías de respuesta fueron de carácter binario para facilitar una rápida respuesta. A esto último, hay que añadir que la encuesta se diseñó a través del programa *LimeSurvey*, herramienta metodológica para ser respondida de forma telemática por los estudiantes. Por esa razón técnica, se incluyó una categoría de respuesta “no sabe” para aquellos casos en los que el entrevistado no fuera capaz de responder y se ha excluido el “no contesta” para evitar el riesgo de pérdida de información y no respuesta.

Asimismo, en aras de garantizar la fiabilidad de la encuesta se realizaron una serie de pre-tests, a partir de los cuales se elaboró una propuesta de modificaciones al diseño original. Estos pre-test fueron realizados a personas de edad similar a aquellas a las que ha sido dirigido el cuestionario. De esta forma, se pretendía mantener la calidad y el control de la encuesta.

En suma, podría decir que la formulación de preguntas dentro de cada categoría, está fundamentada en la pretensión de tener en cuenta tanto la percepción de sí mismos que tenían los encuestados como comunicadores, como las respuestas físicas y las implicaciones emocionales que ellos asociaban con el acto de comunicar en público como ya se ha reseñado. El proceso e interpretación

226 ANDUIZA, Eva et. Al. “Metodología de la ciencia política”. *Cuadernos Metodológicos*, 28, 1999. VAN EVERA, Stephen. *Guía para estudiantes de ciencia política: métodos y recursos*. Barcelona: Gedisa, 2002.

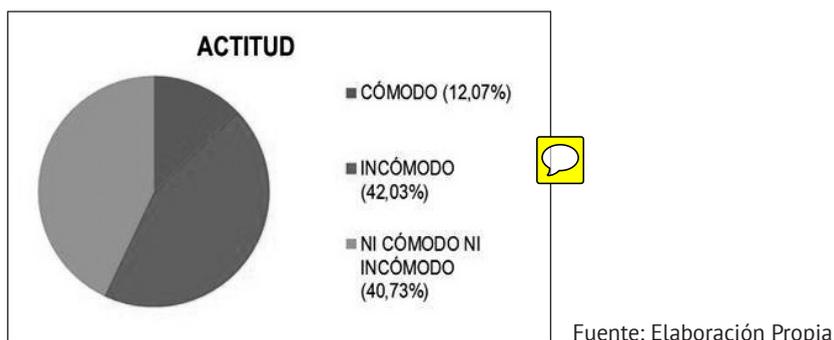
de datos derivados de estas encuestas constituye la base de los resultados de este proyecto, debido a lo imperioso de hacer visibles los condicionantes que experimentan los estudiantes para aplicar su habilidad comunicativa con el fin de optimizar el diseño de actividades destinadas a su mejora.

Además se conformó un panel de expertos, compuesto por los docentes que formaron parte del Proyecto de Innovación Educativa (PIE13-095), para tratar de establecer cuáles eran las circunstancias y las carencias que experimentaba el alumnado en el trabajo desarrollado en el aula y para contrastar y enriquecer cualitativamente los datos extraídos de las encuestas. Los resultados obtenidos gracias a la aplicación de esta técnica cualitativa se cruzaron y complementaron con los testimonios extraídos de la realización de 15 entrevistas comprensivas, en profundidad, a profesores de diferentes áreas de la enseñanza universitaria. De la implementación del método expuesto se extrajeron los resultados que comentaremos en el siguiente apartado.

#### 12.4. Principales resultados de la investigación

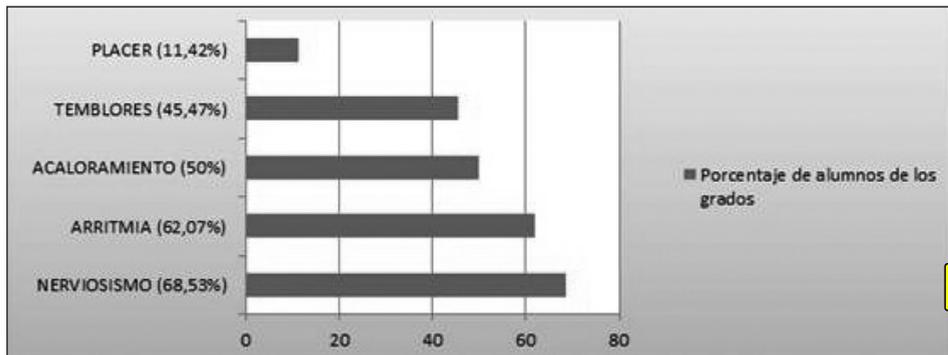
Una de las cuestiones que hemos pretendido explorar en esta investigación es la actitud o disposición emocional del estudiante cuando tiene que afrontar situaciones comunicacionales concretas.

**Figura 1. Actitud del alumnado universitario ante situaciones de comunicación oral pública.**



Como queda reflejado en la figura 1, entre los 444 encuestados se puede constatar que la actitud mantenida por el alumnado universitario en situaciones en las que debían comunicar en público sólo una minoría, el 12,07%, afirmaba sentirse cómoda. El 42,03% de ellos, la mayoría, incómodo y el 40,73% aseveraba no sentirse ni cómodo, ni incómodo. Sin embargo, los síntomas experimentados en la mayor parte de las veces en las que debían afrontar una comunicación en público reflejaban que el número de encuestados que vivía de manera conflictiva este tipo de situaciones era incluso superior de quienes así lo declaraban de manera explícita. De hecho, el 68,53% de los encuestados indicaban su nerviosismo, porcentaje bastante superior al que contestaba sentirse incómodo cuando tenía que aplicar sus habilidades comunicativas frente a otras personas.

**Figura 2. Respuesta emocional del alumnado universitario ante situaciones de comunicación oral pública.**



Fuente: Elaboración Propia

Además, se muestra en la figura 2 que también había un número de estudiantes muy considerable que experimentaba síntomas físicos como la arritmia (62,07%), un acaloramiento exagerado (50%) o temblores (45,47%). Las dificultades más graves como el sentimiento de miedo o la dificultad para hablar no fueron de las opciones contestadas más comunes aunque considerable, un 29,74 y 29,96% respectivamente. Y otros síntomas cercanos al colapso, como “ver borroso” o “sentir

escalofríos”, aparecían en un número de encuestados inferiores al 10%. Si a todos estos datos se une el hecho de que solamente un 11,42% de los estudiantes participantes en la encuesta sentía placer cuando hablaba en público, se aprecia que los alumnos de la Universidad de Málaga denotan con sus actitudes graves obstáculos para comunicar en público. Los integrantes del panel de expertos y los docentes entrevistados para el desarrollo de este proyecto de investigación corroboran los datos arrojados por las encuestas. Así lo considera Francisco Lozano Lares, profesor de Derecho de la Seguridad Social en la Facultad de Relaciones Laborales, “son muchos de los alumnos que tienen problemas comunicativos”<sup>227</sup>.

La mayor parte de los docentes entrevistados aseveran que el alumnado en situaciones comunicacionales públicas manifiesta un evidente estado de agitación, incluso llegando a desenvolverse anormalmente y bloquearse. Para José María de la Varga, profesor del Departamento de Economía y Dirección de Empresas, el problema que tienen tanto los estudiantes como algunos profesores es “el miedo a enfrentarse a la audiencia, piensan que tienen enfrente a un jurado”<sup>228</sup>. Presa de la sensación de vulnerabilidad que supone la presentación oral pública, el alumnado se comporta de la siguiente forma: “se sitúa de espaldas al auditorio a la pizarra con lo cual no se les oye bien, leen mirando el papel sin mirar al público, no respiran porque no hacen pausas, no se les entienden porque se aceleran. Desde el primer momento que exponen ya se les ve que están muy nerviosos y ese nerviosismo les hace que no les salga bien ni siquiera la lectura del documento”<sup>229</sup>, afirma Francisco Lozano.

Para el especialista en Comunicación de la Universidad de Málaga José María de la Varga, la clave para desactivar la percepción psicológica de amenaza o el miedo escénico está en “llevarte de viaje al que tienes enfrente, en lugar de pensar que te está examinando. Luego debemos de tener en cuenta otros aspectos de la comunicación verbal, corporal y estéticos. Pero la clave está en conectar con la audiencia, mantener su atención y que te recuerden”<sup>230</sup>. Acerca de las carencias de habilidades comunicativas que presenta el alumnado, el propio José María de la Varga asevera que el problema de la Universidad y fuera de la

---

227 Francisco Lozano Lares, entrevista personal realizada el 14-05-2014.

228 José María de la Varga Salto, entrevista personal realizada el 16-04-2014.

229 Francisco Lozano Lares, entrevista personal realizada el 14-05-2014.

230 José María de la Varga Salto, entrevista personal realizada el 16-04-2014.

misma es que “todo el mundo nos pide hacer comunicaciones, sin embargo nadie nos enseña a comunicar”<sup>231</sup>.

En esta línea de pensamiento, Teodoro León Gross, profesor titular del Departamento de Periodismo de la UMA, considera que “el principal problema que tienen los alumnos es que no han sido adiestrados para la comunicación en público”<sup>232</sup>. Sobre esta cuestión, los miembros del panel de expertos responsabilizan al sistema educativo español por la poca atención que ha puesto al desarrollo de la inteligencia emocional y por ende a las habilidades sociales. Sobre todo en comparación con otros contextos educativos, “como el anglosajón en el que en los cursos más básicos de la primaria empiezan a dar una gran relevancia a este aspecto de la formación, y aquí sabemos que se llega a la Universidad sin que apenas haya tenido un mínimo desarrollo”<sup>233</sup>, afirma Teodoro León Gross.

Asimismo, los expertos entrevistados consideran que el alumnado a medida que avanza en su carrera académica alcanza un grado de madurez que también se ve reflejado en la mejora de sus habilidades comunicativas. Los miembros del grupo que han participado en la investigación afirman que la causa de la mejora de estas habilidades son las dinámicas de grupo y las numerosas exposiciones de trabajo que han tenido que realizar a lo largo del Grado. En este caso, los colaboradores señalan que la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior ha estimulado la necesidad de fomentar la participación del alumnado en la parte práctica de la asignatura, la creación de debates y exposiciones en grupos reducido fomentando con ello el desarrollo y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas.

En cuanto a la expresión escrita, otros de los aspectos analizados en esta investigación, los expertos encontraban una relación directa entre las carencias de habilidades comunicativas orales y escritas que mostraban los alumnos. “Normalmente hay correspondencia entre la expresión oral y la escrita. Si una persona

---

231 José María de la Varga Salto, entrevista personal realizada el 16-04-2014.

232 Teodoro León Gross, entrevista personal realizada el 21-05-2014.

233 Teodoro León Gross, entrevista personal realizada el 21-05-2014. La tesis de Teodoro León queda constatada por una investigación realizada por Antonio Daniel Fuentes en la que confirma que el alumnado extranjero está mucho más familiarizado con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Este estudio completo puede consultarse en, FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel. “Apuntes y reflexiones para una mejora de habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario”. *Linred: lingüística en la Red*, 9, 2011.

se expresa bien oralmente, se expresa bien a nivel escrito”<sup>234</sup>, asevera Alejandro Alvarado, profesor asociado del Departamento de Comunicación Audiovisual de la UMA. Al respecto suscitaba cierto quórum el hecho de apreciar una desubicación en el uso del lenguaje académico y un abuso del tono coloquial. Incluso, en ocasiones, se encontraron casos que presentaban graves dificultades para la elaboración de discursos escritos bien estructurados e incorrecciones ortográficas: por ejemplo, en el uso de mayúsculas y minúsculas, la acentuación, los gentilicios o problemas para distinguir la diferencia entre la “b” y la “v”.

Para el profesor León Gross, “el problema de la ortografía demuestra que sus niveles de lectura probablemente son bajos, por tanto es un problema añadido”<sup>235</sup>. Todos los docentes que han participado en esta investigación coinciden en que los estudiantes de la Universidad de Málaga acarrearán estos problemas desde mucho antes de cursar sus respectivos grados. Algunos de los participantes entrevistados aseguran que el origen de los problemas mencionados hay que buscarlos en la formación recibida en etapas formativas anteriores. “Son déficits que arrastran de niveles anteriores. En caso ortográfico ha habido una permisividad que ha permitido que se asiente esa carencia a la hora de comprender la herramienta del lenguaje, entre ellas las propias palabras”<sup>236</sup>, afirma Víctor Heredia Flores, profesor de Historia de la Economía de la UMA. Este tipo de dificultades aparece, fundamentalmente, en exámenes de desarrollo, en los cuales el alumnado tiene que configurar una estructura ordenada y mantener un discurso coherente. Sin embargo, “la tendencia de las pruebas de evaluación es realizar exámenes tipo test con lo cual resulta muy difícil detectar los errores narrativos y ortográficos”<sup>237</sup>, sostiene Tasio Camiñas, profesor del Departamento de Comunicación Audiovisual de la UMA.

Sin embargo, consideramos que este tipo de deficiencias, orales, gestuales o escritas, se deben convertir en una oportunidad para la Universidad en cuanto a la formación del alumnado para trabajar estos aspectos. Por ejemplo podrían organizarse talleres y actividades complementarias específicas para la mejora de la comunicación oral y la redacción. De igual modo, como han propuesto

---

234 Alejandro Alvarado Jodar, entrevista realizada el 26-04-2014.

235 Teodoro León Gross, entrevista personal realizada el 21-05-2014.

236 Víctor Heredia Flores, entrevista personal realizada el 16-04-2014.

237 Tasio Camiñas Hernández, entrevista personal realizada el 10-03-2014.

algunas de los docentes entrevistados, también deberían tenerse en cuenta las destrezas comunicacionales en los programas de estudios como una de las materias obligatorias. Dichas propuestas formativas servirían, además de valorar los conocimientos de los participantes en la materia, para corregir y orientar sobre dicho déficit en cuanto a las habilidades comunicativas.

No obstante, esta es una propuesta ciertamente utópica, debido a que los planes de estudios están elaborados por especialistas en disciplinas concretas, lo cual resulta que cada docente considera que lo fundamental es que el alumnado adquiera los conocimientos propios de su especialidad, obviando otras cuestiones complementarias. Considerando el contexto descrito, nos planteamos contribuir a la mejora de las habilidades comunicativas con la propuesta que indicamos en el siguiente apartado. Con este plan de acción pretendemos, fundamentalmente, que cada profesor pueda trazar su propia estrategia para mejorar las competencias comunicacionales del estudiante que se inscribe en sus asignaturas.

### **12.5. Propuesta de mejora de las habilidades comunicativas en el alumnado universitario**

El planteamiento de esta comunicación tiene como eje metodológico fundamental la teoría fundamentada en datos (*grounded theory*), que concibe la construcción del saber partiendo directamente del conocimiento del ámbito de estudio. Solamente después de entender en qué medida los estudiantes se ven condicionados en los procesos de aprendizaje por los obstáculos que experimentan en la aplicación de sus habilidades comunicativas y cómo conciben el desarrollo de esta competencia transversal quiénes realizan la práctica docente, se podrá emprender el diseño eficaz de materiales educativos y dinámicas que contribuyan a la implementación optimizada de estas competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos diversos.

Una vez contrastados los datos obtenidos de las encuestas, del panel de expertos y de las entrevistas realizadas, se culmina la fase previa a la elaboración de dinámicas y materiales en pro de subsanar estas carencias. En lo que se refiere a las primeras, se pretende orientar su diseño en dos sentidos: por una parte deben servir para que docentes de diferentes áreas puedan evaluar las carencias de los estudiantes en la puesta en práctica de habilidades comunicativas tanto en

el uso de la palabra, como en el uso de la expresión corporal, en el dominio del espacio y en la conexión que establecen con los interlocutores. Igualmente, otro objetivo de estas dinámicas sería ayudar a los profesores para que, guiando a sus alumnos en la superación de situaciones de estrés asociadas a tareas en las que tuvieran aplicar sus habilidades comunicativas, ayudaran a éstos a entender que pueden superar este tipo de situaciones y a mejorar de manera efectiva, pues, su desempeño en estas cuestiones.

Además de todo lo expuesto con anterioridad, se propone trabajar siguiendo unas directrices que pasan por una apuesta por la interacción con los alumnos más de allá del contexto del aula, en las tutorías o en la elaboración de los Trabajos Fin de Grado. Por otro lado, la captación de un grupo de alumnos para liderar un proyecto de mentorización sobre habilidades comunicativas, habida cuenta de que este proceso funciona mejor entre iguales, se presenta como otra opción que parece despertar un amplio consenso.

La elaboración de una guía, y su inclusión en el Campus Virtual de las distintas asignaturas, en la que se especificara cuáles serían las pautas comunicativas a servir para que el proceso comunicativo fuese óptimo.

Como ya se ha expuesto la integración en los planes de estudio asignaturas optativas, o en su defecto contenidos transversales, sobre habilidades comunicativas en el marco específico de cada especialidad, debido a la importancia de la comunicación en la sociedad y el mercado laboral actual sería imperativo en un contexto como el actual.

Y crear material docente audiovisual sobre habilidades comunicativas. Concretamente, en este material aparecerían dramatizaciones con actores profesionales, para acercar lo más posible al espectador a la realidad, en el que se mostrarán los errores frecuentes en la práctica comunicativa. De igual modo, se escenificarían las mismas situaciones pero mostrando la solución comunicacional correcta. Así la persona que consultara el material podrá ver la diferencia entre comunicar bien o mal. Además, se incluirían una serie de técnicas para mejorar la presentación oral pública: la técnica vocal, ejercicios físicos, técnicas de relajación y referencias bibliográficas.

## 12.6. Conclusiones

Las conclusiones más importantes se apoyan en las graves implicaciones que tienen las carencias en habilidades comunicativas para quienes cursan una enseñanza universitaria y la necesidad de implicación de los docentes y, sobre todo, de la propia Universidad para implementar métodos que contribuyan a su mejora, planteamiento que vehicula este trabajo. Pero como han indicado los miembros colaboradores de este estudio, resulta fundamental que en los escalones inferiores del sistema educativo tomen, en primer lugar, conciencia de la importancia que tienen el desarrollo de la inteligencia emocional, las habilidades sociales y las destrezas comunicativas, no solo para evitar el fracaso escolar inmediato, sino para mejorar su rendimiento académico universitario y el desempeño futuro de su profesión.

Obviamente, la Universidad también tiene una responsabilidad importante en este asunto. En primer lugar, debemos hacer autocrítica y reconocer que todavía son muchos los docentes que no han desarrollado habilidades comunicacionales, bien porque son esclavos de un sistema educativo en el que la comunicación era un aspecto secundario o porque no se han preocupado por aprender y desarrollar dichas competencias.

Por otro lado, también se escuchan voces que justifican la desatención a las habilidades comunicativas en el aula por la falta de tiempo. El docente tiene, aproximadamente, 11 semanas para desarrollar una asignatura en muchas ocasiones de programas muy sustanciosos. En ese sentido el tiempo es un problema, e incluso un reto para el profesorado. El hecho de que se cree una oportunidad para desarrollar estas habilidades no significa que el profesor pueda otorgar al desarrollo de las mismas un relieve significativo en sus asignaturas, sacrificando lo que sería impartir el programa. Entonces, en ese sentido, las limitaciones son tan acuciantes para el docente que no puede desarrollar un programa específico para esto. Además, a esta complejidad se nos suma las muchas tareas pendientes de carácter administrativo y coordinación. En este contexto el responsable de la asignatura puede detenerme muy poco tiempo en materias consideradas complementarias. La solución podría estar en la inclusión en el currículum, de manera transversal, de conceptos y prácticas comunicativas; o bien la organización de talleres especializados.

Del mismo modo, se ha puesto de manifiesto la importancia de las habilidades sociales y comunicativas en el ámbito profesional, competencia de primer orden para los empleadores de las empresas. Por tanto, es necesario que el cuerpo docente, tanto en las universidades como en las escuelas, reaccione ante estos cambios y se adapten a esta nueva realidad. Son muchos los docentes que son conscientes del potencial de las habilidades comunicativas y de la necesidad de su desarrollo en el aula, por tanto se debe producir una liberación del corsé que suponen los detallados planes de estudios y guías docentes y apostar por la inclusión de la inteligencia emocional y las destrezas comunicacionales.

## 12.7. Bibliografía

### 12.7.1. Fuentes bibliográficas

ANDUIZA, Eva et. AL. "Metodología de la ciencia política". *Cuadernos Metodológicos*, 28,1999.

BATISTA BATISTA, Maritza. "Habilidades comunicativas en el profesor universitario. Su importancia en la labor educativa y de superior". *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2011, 1.

DE LA FUENTE, Julián, ASENSIO CASTAÑEDA, Eva, SMALEC, Illene y BLANCO, Ascensión. "Desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, 1, 2015.

DOMINGO SEGOVIA, Jesús, GALLEGO ORTEGA, José Luis, GARCÍAARÓSTEGUI, Ignacio y RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio. "Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas". *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, 2, 2010m pp. 47-64.

FUENTES GONZÁLEZ, Antonio Daniel. "Apuntes y reflexiones para una mejora de habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario". Linred: lingüística en la Red, 9, 2011.

GARCÍA RUIZ, María Rosa. "Las competencias de los alumnos universitarios". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, 3, 2006, pp. 253-269.

SALAVERA, Carlos. "Programa de aprendizaje y mejora de las habilidades comunicativas en alumnos de primaria". GUERRA LÓPEZ, Fernando, GARCÍA RUIZ, Rosa, GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Natalia, RENÉS ARELLANO, Paula y CASTRO ZUBIZARRETA, Ana (Coords.) *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. Santander: Universidad de Santander, 2012.

SATUÉ, Antonio, BONASTRE, Ricard, GABRIEL, Josep M<sup>a</sup>; GARCÍA, Juan y GIL, Joan. "Plan de acción para la mejora de las competencias profesionales de los estudiantes de la Politécnica de Mataró". En: <http://www.upc.edu/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/104.pdf> (fecha de consulta: 30/05/2015)

VAN EVERA, Stephen. *Guía para estudiantes de ciencia política: métodos y recursos*. Barcelona: Gedisa, 2002.

### 12.7.2. Fuentes personales

Alejandro Alvarado Jodar, entrevista realizada el 26-04-2014.

Francisco Lozano Lares, entrevista personal realizada el 14-05-2014.

José María de la Varga Salto, entrevista personal realizada el 16-04-2014.

Tasio Camiñas Hernández, entrevista personal realizada el 10-03-2014.

Teodoro León Gross, entrevista personal realizada el 21-05-2014.

Víctor Heredia Flores, entrevista personal realizada el 16-04-2014.





