

DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (I).

**LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE ANTE
LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**



ExLibric

VARIOS AUTORES

**DEL INDIVIDUO AL
APRENDIZAJE
COLABORATIVO (I).**

**LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE ANTE
LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Juan Antonio Sánchez López | Antonio Rafael Fernández Paradas
COORDINADORES

EXLIBRIC
ANTEQUERA 2015

DEL INDIVIDUO AL APRENDIZAJE COLABORATIVO (I)

© Varios autores

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

© de la imagen de cubiertas:

Diseño de portada: Dpto. de Diseño Gráfico ExLibric

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

Internet: 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-2014

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 (I).**

**LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE ANTE
LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Juan Antonio Sánchez López | Antonio Rafael Fernández Paradas
COORDINADORES

Índice

Justificar un libro. Las humanidades y las ciencias sociales ante los retos de la innovación educativa	11
1. La comunicación como fundamento del proceso educativo. De la empatía al foro.....	21
2. Un ejemplo de innovación educativa en historia: la utilización de blogs como estrategia de aprendizaje y evaluación	43
3. Una visión legal del arte: regulación vs. creatividad.....	55
4. El patrimonio histórico y cultural. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria.....	81
5. La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginería como espacio dinamizador para nuevas estrategias de innovación educativa	103
6. La policromía barroca: una disciplina por descubrir	135
7. Los alumnos del grado de historia y los archivos: retos para la mejora docente	157
8. Archivos históricos y nuevas tecnologías.....	167

9. 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 191
10. Gestores bibliográficos y el ámbito universitario: el ejemplo de la
Universidad de Málaga 229

JUSTIFICAR UN LIBRO. LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE LOS RETOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Juan Antonio Sánchez López | Antonio Rafael Fernández Paradas

Justificar un libro. Las humanidades y las ciencias sociales ante los retos de la innovación educativa¹

A nadie escapan los grandes retos que la innovación educativa lanza a las diferentes facetas del conocimiento y, en nuestro caso y de manera particular a la Historia y la Historia del Arte, invitándolas a explorar y ensayar renovadas e interesantes vertientes pedagógicas, investigadoras, educativas y docentes. En su aplicación a la Historia y la Historia del Arte, la innovación demuestra la ampliación de tales posibilidades hacia perspectivas de dinamización y globalización a nivel cultural. En este punto, el recurso a las nuevas tecnologías y, para ser más exactos, a las redes sociales ostenta un papel más que decisivo: “existencial” en este proceso, por cuanto en innovación docente, la necesidad de experimentar estrategias de construcción del conocimiento de manera cooperativa y sociabilizar pautas conductuales para nuevos hábitos de transmisión y generación de conocimientos nos hacen contemplar en ellas recursos excepcionales, a la hora de canalizar y optimizar vías alternativas de acceso a la información y formación.

Precisamente, y en respuesta a esa preocupación por estos y otros aspectos de la innovación educativa aplicada a la docencia y la didáctica de la Historia, la Historia del Arte y, por extensión, de las Ciencias Sociales se propone la edición

1 El presente libro se enmarca en el contexto de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa *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 NTICs*. (PIE13-102) de la Universidad de Málaga.

de este libro, cuya existencia cabe entender como resultado de un foro de encuentro, debate y reflexión desde el marco del Proyecto de Innovación Educativa *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 Ntics*, (PIE13-102) de la Universidad de Málaga.

Ante los retos de la innovación educativa aplicada a la docencia y la didáctica de la Historia, la Historia del Arte y, por extensión, de las Ciencias Sociales este libro quiere ser, por tanto, ese vehículo de reflexión crítica necesario para poner de manifiesto cuán grande es el universo de posibilidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto con la redes sociales y la cultura digital, ofrecen al humanista/historiador en el ejercicio de sus funciones docentes, aplicando a las mismas un corpus “innovador”, que dinamicen la enseñanza-aprendizaje de contenidos artísticos, históricos y sociales.

La innovación no es un acto sino un proceso interno, desde el cual se consiguen unos resultados también de índole interna, habida cuenta de que la orientación teleológica y el efecto derivado de la proyección de la misma no es otro que producir/provocar/catalizar la alteración, modificación o cambio de algo previamente establecido, modificando la estructura y operaciones de la institución docente, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos. Desde esta premisa, los textos que componen los diferentes capítulos de *Del Individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la Innovación Educativa*, construyen sus tesis en torno a las siguientes competencias/objetivos:

1. Reflexionar y debatir: ¿qué es “hacerse” en la innovación?
2. Desarrollar estrategias que permitan seleccionar la información, contrastarla debidamente y analizarla críticamente de cara a su transformación en conocimiento.
3. Explorar las posibilidades de la Historia, la Historia del Arte y las Ciencias Sociales en el marco de la innovación educativa.
4. Contrastar testimonios, experiencias, estrategias aplicadas a casos concretos de innovación docente.
5. Proponer fórmulas que canalicen el aprendizaje colaborativo en el contexto general de las Humanidades.

6. Dilucidar el rol de las redes sociales y las nuevas tecnologías y sus valores instrumentales al servicio de la innovación.
7. Establecimiento de conclusiones y resultados susceptibles de traducirse en aplicaciones prácticas y resolutivas en el plano de la docencia.
8. Subrayar la importancia y papel formativo de los archivos en el contexto de las Humanidades, propiciando estrategias de acercamiento y conocimiento.
9. Dejar constancia de la experiencia acumulada en la primera y la segunda fase del PIE 13-102, a través de un elenco de materiales específicos de difusión que se brindan, indistintamente, a los docentes y al alumnado como vías propicias de acercamiento y conocimiento a las herramientas del trabajo de historiador.

Para conseguir los objetivos mencionados anteriormente, el presente libro propone una serie de herramientas y recursos que permitan a los estudiantes de Historia del Arte y de Historia Moderna y Contemporánea aproximarse y profundizar en el estudio de las fuentes documentales y el patrimonio artístico. Y, de manera especial, contribuir a prepararles para cumplir tres de las finalidades fundamentales de sus estudios universitarios y posteriormente en su vida laboral. Nos referimos a la necesidad de trabajar en los archivos para poder ejercer con solvencia el oficio del historiador. Asimismo, aspira a predisponerlos a la obligatoriedad de realizar el Trabajo de Fin de Grado, sin soslayar la posibilidad que tienen los alumnos de los Grados de Historia e Historia del Arte de la Universidad de Málaga de realizar prácticas externas. De esta manera, logramos que los estudiantes adquieran competencias recogidas en las Memorias Verificadas de las titulaciones de Historia e Historia del Arte, especialmente en las guías específicas y relativas a las asignaturas en las que se impartirá docencia, pero también competencias que son absolutamente necesarias para los alumnos de ambas titulaciones.

Con respecto a los diferentes capítulos que el lector podrá encontrar entre estas páginas, los mismos componen un variado engranaje discursivo donde van entrelazándose cuestiones de “innovación”, en complicidad con diferentes visiones que permiten crear un universo profundo y crítico ante los retos y posibilidades de la innovación educativa. Para ser más exactos, las líneas temáticas y contenidos de este libro gravitan en torno a los siguientes ejes argumentales:

1. Retos de la innovación educativa.
2. Innovación educativa en Historia e Historia del Arte.
3. Didáctica de las Ciencias Sociales.
4. Nuevas tecnologías y métodos de aprendizaje colaborativo.
5. Redes Sociales.

De esta manera, los textos se inician con un primer capítulo titulado ***La comunicación como fundamento del proceso educativo. De la empatía al foro***, donde la autora, con más de treinta años de docencia a sus espaldas, crea todo un corpus teórico y conceptual sobre las “terminología” y aplicaciones de la comunicación en el espacio educativo.

Continuando con las líneas propuestas en el capítulo inicial, ***Un ejemplo de innovación educativa en Historia: la utilización de blogs como estrategia de aprendizaje y evaluación***, parte de la preocupación general que, a raíz de nuestra inserción en el Espacio Europeo de Educación Superior, sentimos los docentes universitarios por la innovación educativa. Tan novedosa situación ha desembocado, en los últimos años, en la puesta en marcha de nuevas estrategias que posibiliten una enseñanza de mayor calidad y, particularmente, adaptada a las necesidades de la sociedad actual. En este sentido, dicho presente trabajo muestra un ejemplo práctico de innovación educativa en Historia, basado en el uso del blog dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La potencialidad de esta novedosa herramienta por favorecer el trabajo por competencias o por canalizar el aprendizaje colaborativo justifica su relevancia indiscutible dentro del marco de innovación docente en el que hoy nos encontramos inmersos.

Por su parte, ***Una visión legal del arte: regulación vs. Creatividad*** nos aproxima al hecho artístico desde la perspectiva jurídica y conceptual que rodea a toda creación artística. Desde el punto de vista de la innovación educativa, se hace harto necesario formar tanto a docentes como alumnos en el marco jurídico, internacional, nacional y autonómico que legisla y pone orden, a todo aquello que llamamos “creatividad artística”, cuestión realmente importante desde el punto de vista de la docencia, ya que los historiadores consideran como obra de arte a mas “cosas” que las leyes que nos defienden y amparan.

Asentadas cuestiones básicas, tales como la comunicación y la legislación, comienzan a desarrollarse diferentes textos que tienen por objetivo evidenciar las posibilidades que la Didáctica de la Ciencias Sociales ofrece para la difusión y

compresión del patrimonio. De esta manera, con el capítulo titulado ***El patrimonio histórico y cultural. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria***, vinculado con la asignatura “Patrimonio histórico y cultural y su didáctica”, impartido en el primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada, se pretenden exponer las ventajas e inconvenientes del estudio de esta materia en el grado mencionado, así como mostrar una experiencia de enseñanza-aprendizaje desarrollada a lo largo de 4 años y cuyos resultados han sido muy positivos.

En relación con las cuestiones patrimoniales anticipadas en el capítulo anterior, ***La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginería como espacio dinamizador para nuevas estrategias de innovación educativa***, quiere reivindicar el protagonismo y actualidad de los talleres como espacios “polifuncionales” que tardarían siglos en suprimirse y que focalizaron la propia enseñanza de la creación escultórica al hilo de las convenciones impuestas por el sistema gremial. Para “reconciliar” el taller y lo “académico” se proponen una serie de actuaciones y propuestas didácticas en las que los alumnos pasen por el taller de un escultor, para vivir empíricamente y en primera persona todo lo que ello conlleva desde el punto de vista de la innovación educativa. Partimos de la base de las posibilidades que la docencia e investigación de la escultura barroca brindan en el terreno de la innovación educativa y el hondo calado social detentado por esta materia en el contexto español y particularmente andaluz. En esta intervención se reflexiona sobre la idoneidad del taller como espacio “paradocente” y “paradidáctico” propicio para proponer y desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y también de construcción y difusión del conocimiento. Al detenernos en un campo tan específico de la Historia del Arte, también tenemos presente que una de las claves de éxito en la innovación educativa es focalizar, seleccionar y disponer inteligentemente la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturalmente relevantes, socialmente útiles y psicológicamente adaptados a los intereses y necesidades del alumnado.

Una cuestión más en relación con la escultura y el patrimonio, ***La policromía barroca: una disciplina por descubrir***, nos brinda una infinidad de posibilidades didácticas en torno a la docencia de la escultura barroca. Tradicionalmente, y así sigue siendo actualmente, la impartición de las materias artísticas parte de proponer al alumnado un extenso catálogo de obras y fechas, en los que no existe la más mínima referencia a la materialidad de las mismas. Frente a los aspectos

más o menos “consabidos”, cuestiones tales como la policromía nos permiten fechar y ubicar una obra cronológicamente, permitiendo construir un método de trabajo con posibilidades totalmente desconocidas para la mayor parte de los historiadores.

Abarcadas las cuestiones patrimoniales-educativas, los capítulos sucesivos, tienen un marcado carácter documental y archivístico, donde se proponen diversas alternativas que permitan incluir y conferir voz al necesario paso del alumnado por las salas y documentación de un archivo histórico, configurando el bloque temático consustancialmente relacionado con la intención nuclear del PIE 13-102. Estos cuatro capítulos tienen entre sus objetivos dar buena cuenta de estas cuestiones, abundando en las fórmulas para aplicarlas directamente a la docencia universitaria. Así, ***Los alumnos del Grado de Historia y los archivos: retos para la mejora docente*** ofrece el marco docente y estadístico sobre el que se desarrollan las propuestas posteriores, al haberse analizado “matemáticamente” el uso y asimilación de la documentación de archivo por parte del alumnado. Por tanto, se estudian las competencias y los conocimientos que los estudiantes del Grado de Historia tienen acerca de los Archivos y la utilización de éstos para realizar trabajos de investigación y en particular los Trabajos de Fin de Grado de Historia. Ello permite elaborar unos materiales docentes acordes con sus necesidades y contribuir a subsanar las deficiencias detectadas. Para conseguirlo, se apela a dos tipos de fuentes: unas de carácter cuantitativo, que analizan y ponderan los resultados de una encuesta realizada por el propio alumnado, con la que se pretende conocer su nivel de conocimientos y competencias; y otras de carácter cualitativo, resultado de debatir con los estudiantes los contenidos teóricos y las actividades prácticas que pueden ofrecerles las herramientas necesarias para trabajar en el Archivo.

Por su parte, ***Archivos históricos y nuevas tecnologías*** presenta el panorama actual que ofrecen las nuevas herramientas de trabajo a la hora de recabar documentación de carácter histórico, realizando una exposición de los principales portales donde poder obtener información y las posibilidades didácticas que brindan. ***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 analiza los resultados de una propuesta de innovación educativa que consistió en poner en contacto directo y personal a los alumnos con los fondos del Archivo Histórico Municipal de Málaga, y realizar diferentes

actividades documentales relacionados con el ámbito de la comunicación. En esta intervención se reflexiona sobre la génesis y desarrollo de una experiencia de innovación docente totalmente novedosa en el Grado de Periodismo, ya que la investigación en archivos históricos no forma parte de su plan de estudios. El experimento de innovación educativa llevado a cabo con los alumnos de 2º de Periodismo se adscribe en el cuerpo de prácticas de la asignatura “Historia General de la Comunicación” y consiste en conocer un archivo histórico y aprender a recabar información de él, debiendo realizar después un trabajo de investigación, tipo artículo académico, sobre la prensa histórica contenida en el archivo. El trabajo elaborado y presentado por los alumnos fue ejecutado por grupos, parejas o de forma individual, sobre un tema elegido por ellos mismos de entre sus preferidos. Los temas que más se repitieron fueron el deporte (sobre todo fútbol), música, cine, moda, literatura, historia y arte, aunque se dieron también otras elecciones minoritarias.

Para finalizar el libro ***Gestores bibliográficos y el ámbito universitario: el ejemplo de la Universidad de Málaga***, nos da cuenta, de cómo las nuevas tecnologías, en este caso los gestores bibliográficos, pueden facilitar, profundamente y con una óptima rentabilidad a todos los efectos, la vida de los alumnos y docentes en el ejercicio de sus funciones. Qué duda cabe que en la sociedad del conocimiento y la realidad de un mundo globalizado, el manejo de la ingente bibliografía que continuamente está apareciendo es una tarea complicada, y, de ahí lo imprescindible del manejo de gestores bibliográficos.

Con respecto al contexto espacio-temporal en el que se inscriben las aportaciones a este libro, no podemos cuanto menos que recordar cómo éste no sido sino el mismo en el que ha venido desarrollándose el arranque y primera fase del Proyecto *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 Ntics*, (PIE13-102) de la Universidad de Málaga, esto es el curso académico 2013-2014. A lo largo del mismo, no hemos hecho sino plantear la base teórica desde donde se ha comenzado a suministrar al alumnado y personas interesadas en el tema una primera fase de la información relativa a los centros de documentación y técnicas de investigación, para propiciar la primera, decisiva y más relevante de las aplicaciones prácticas del PIE 13-102, como es la adquisición de competencias para cumplimentar debidamente la obligación de realizar el Trabajo de Fin de Grado (TFG), según referimos más

atrás. Asimismo, y atendiendo a la necesidad de proyectar el PIE 13-102 más allá de la mera dimensión interna –en cuanto a dinámica de actuación continuada a lo largo del curso académico 2013-2014 en el contexto de las asignaturas adscritas al mismo en el marco académico de la UMA y restantes Universidades implicadas en el mismo- destacamos la visibilidad y dimensión pública del proyecto en distintas iniciativas intrínsecamente ligadas a la consecución de los objetivos generales del mismo.

Por esta causa, estamos convencidos que la edición de este libro: *Del Individuo al aprendizaje colaborativo (I). La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la Innovación Educativa* resultará ser una herramienta de gran utilidad en la vida laboral de los estudiantes, ya sea como profesores, investigadores, archiveros, documentalistas, museólogos, gestores culturales...., así como una fuente de sugerencias para seguir progresando y favoreciendo la implicación/participación/interactuación/complicidad/ intercambio/colaboración del alumnado/profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el empleo de estrategias didácticas *ad hoc* y acorde a una dimensión social y humana de la Historia y la Historia del Arte, principal y preferentemente, todavía más intensa si cabe.

1. LA COMUNICACIÓN COMO FUNDAMENTO DEL PROCESO EDUCATIVO. DE LA EMPATÍA AL FORO

María Luisa Gómez Moreno
Universidad de Málaga

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

1.1. Introducción. Algunas definiciones

La epistemología aplicada para la preparación de este texto ha consistido en buscar la vinculación conceptual entre los procedimientos docentes desarrollados a lo largo de 30 años como profesora del departamento de Geografía de la Universidad de Málaga y los objetivos formulados en las jornadas desarrolladas dentro del PIE13-102 “Del individuo al aprendizaje colaborativo. La Historia y la Historia del Arte ante los retos de la innovación educativa” en junio de 2014.

Para ello comenzamos por la definición de los conceptos en los que se basan estos procedimientos y que se recogen, en parte, en el título de este texto². En la tabla 1 se reproducen las definiciones de *empatía*, *foro*, *aprendizaje*, *aprendizaje colaborativo* y *educación*.

2 Para la definición de los conceptos se ha recurrido a dos procedimientos. Para los términos no epistemológicos, la consulta al *Diccionario de uso del español* (MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos, 2ª edición, 1998 por considerarlo el de mayor precisión desde el punto de vista del uso del lenguaje. Para los epistemológicos, búsquedas en Internet y en recursos bibliográficos especializados.

Empatía	“capacidad de una persona de participar afectivamente en la realidad de otra” ³
Foro	“reunión para opinar y discutir de un asunto de actualidad ante un auditorio que a veces interviene en la discusión” ⁴
Aprendizaje	“conjunto de ejercicios que se realizan para aprender un oficio o arte” ⁵
Aprendizaje colaborativo	No figura en el texto de Moliner. En la búsqueda en Internet se opta por la siguiente: “En su sentido básico, aprendizaje colaborativo (AC) se refiere a la actividad de pequeños grupos desarrollada en el salón de clase. Aunque el AC es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los alumnos forman “pequeños equipos” después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración” ⁶
Educación	“Acción de educar” ⁷
Educar	“Preparar la inteligencia y el carácter de los niños para que vivan en sociedad”

Tabla 1. Definiciones.

Sin embargo, en el caso de la palabra “comunicación”, las acepciones recogidas por Moliner no expresan el concepto que se aplica en el procedimiento educativo que se describe. Así, “comunicación” se define como “Acción de comunicar” y “comunicar” como “hacer saber a alguien cierta cosa”, expresiones muy simples que no reflejan la idea que sí enuncia de forma clara el origen que esta

3 MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos, 2ª edición, 1998, T. 1, p. 1082, única acepción

4 MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos, 2ª edición, 1998, T. 1, p. 1329, entrada 4ª

5 MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos, 2ª edición, 1998, T. 1, p. 220, subacepción

6 Tecnológico de Monterrey “Aprendizaje colaborativo” en http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/qes.htm, (fecha de consulta 1 de abril de 2014)

7 MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos, 2ª edición, 1998, T. 1, p. 1055, 1ª acepción

misma fuente bibliográfica reproduce: “del latín, ‘communicare’ compartir”⁸. Esta idea de compartir es la que preside todo el razonamiento del procedimiento que centra este texto.

A partir de estas definiciones podemos elaborar algunas premisas. Para ello partimos del aserto “la educación es comunicación” enunciado por el profesor Dr. Falgueras en las clases presenciales del Curso de Aptitud Pedagógica 1979-80 de la Universidad de Málaga. Si lo vinculamos con las definiciones anteriores:

- a. La empatía nos facilita el proceso educativo con el individuo.
- b. En el aprendizaje colaborativo la comunicación se centraría en el grupo de estudiantes por lo que el foro sería la opción más adecuada.

Pero esta premisa nos plantea una reflexión: si en 1979-80 ya se identificaba comunicación con proceso educativo ¿por qué hoy seguimos argumentando que la comunicación es fundamental para conseguir los objetivos que se plantean en estas jornadas de innovación? A partir de esta reflexión se va a vertebrar la experiencia docente propia con los objetivos enunciados de estas jornadas.

1.2. La clase presencial como foro no virtual

Así, respecto al Objetivo 1 “Desarrollar estrategias que permitan seleccionar la información, contrastarla debidamente y analizarla críticamente de cara a su transformación en conocimiento”, creemos que la clase presencial es un instrumento adecuado para su consecución, ya que permite la aplicación de procedimientos que vinculan la vieja mayéutica⁹ con el no tan nuevo constructivismo¹⁰. Pero, en

8 MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos, 2ª edición, 1998, T. 1, p. 705, 1ª acepción.

9 “Arte de alumbrar el maestro en el discípulo nociones que éste poseía sin haber llegado a formularlas” MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*. Madrid: Ed. Gredos, 2ª edición, 1998, T. II, p. 301, 1ª acepción.

10 “(En el Constructivismo) el alumno se convierte en protagonista del aprendizaje, construyendo activamente los contenidos, relacionando la nueva información con la que tiene en su memoria, y el profesor facilita y promueve el aprendizaje”. (Gestalt) Psicología.isipedia.com. “El constructivismo: Bruner y Ausubel” <http://www.psicocode.com/resumenes/6educacion.pdf> (fecha de consulta 1 de abril de 2014)

este sentido, se vinculan estos procedimientos “predigitales” con los objetivos 4¹¹ y 6¹² de estas jornadas.

Para la aplicación práctica de la mayéutica y del constructivismo hay que descargar a la clase presencial de la función de recopilar información. Nunca “dar apuntes” ha formado parte de los procedimientos que se están enunciando, ya que se ha recurrido bien a manuales (que el alumno no tenía que adquirir ya que estaban en la biblioteca del centro) bien a la elaboración de materiales propios para su reproducción en el servicio de copistería. De esta forma, el alumnado puede concentrar su atención en la comprensión de lo que se explica, facilitando sus preguntas o petición de aclaraciones sin riesgo de “perder información”. A este respecto varias son las cuestiones que se plantean.

Una, que el campus virtual constituye un acceso más barato e interactivo con los materiales de clase y, además, el acceso telemático a esos materiales facilita la integración de las tareas de clase en los mismos. Hay que precisar que la presentación en power point es sólo material de clase, no de estudio, esto es, no son las presentaciones las que están disponibles en el campus virtual sino textos académicos, profundos, con citas textuales y conteniendo sólo las imágenes fundamentales. De esta forma, el alumnado debe hacer sus propios esquemas y mapas mentales al trabajarlos fuera de la presencialidad.

Otra, que la clase presencial funciona como un foro no virtual. Y es en este punto en el que es fundamental el recurso a las definiciones expuestas. Así, respecto a la empatía y la comunicación, la observación de las expresiones (“las caras” en términos más coloquiales) del alumnado durante la explicación es fundamental para el seguimiento del proceso de comprensión. Son interlocutores, no receptores pasivos, y de ahí la idoneidad del concepto comunicación.

En clara sinergia con este procedimiento, la aplicación de la mayéutica y el constructivismo consiste en formular preguntas al alumnado. A este respecto, se practican dos procedimientos.

Uno es el de preguntas genéricas no personalizadas, sobre el objeto de explicación. Estas preguntas bien lo vinculan a otros conocimientos del alum-

11 Contrastar testimonios, experiencias, estrategias aplicadas a casos concretos de innovación docente

12 Dilucidar el rol de las redes sociales y las nuevas tecnologías y sus valores instrumentales al servicio de la innovación.

nado (películas, programas de televisión, noticias, formación de la educación secundaria, otras asignaturas de la titulación) bien a nuestra propia experiencia y posicionamiento sobre el tema. En este último caso, es un procedimiento que permite al profesor expresar su sistema de valores a través del compromiso personal, la autocrítica a las fuentes o bibliografía utilizadas. Por otra parte, el cómo desarrollar este diálogo es importante. En este caso, se identifica al alumno/a que contesta de forma voluntaria, por su nombre: al principio con lista, luego sin ella, ya que aprender el nombre de l@s alumn@s es una parte fundamental del proceso comunicativo. Pero también se aplica otro procedimiento con resultados muy positivos: el cuestionario.

Este procedimiento es el que más facilita el aprendizaje colaborativo. Las preguntas deben ser complejas para propiciar la profundización en el tema (objetivo 1 de las jornadas, en el Anexo 1 se reproduce uno de estos cuestionarios) y para permitir la pluralidad de opiniones: todos aprendemos, ya que para una misma pregunta se contrastan respuestas de vari@s alumn@s y se comentan sus argumentaciones. También su práctica a lo largo de los años ha demostrado ser muy útil para detectar cuáles son los puntos más difíciles del texto y, en consecuencia, que merecen más explicación o una reformulación en su enunciado. Esta aceptación de la pluralidad se refleja en la función que estos cuestionarios tienen en la composición de la calificación final, ya que su cumplimentación forma parte del fragmento de ésta correspondiente a presencialidad, valorándose sólo como hecho/no hecho sin calificar numéricamente. Por tanto, la valoración cuantitativa de la presencialidad se obtiene por la proporción de cuestionarios realizados: el total es la nota máxima y ninguno la mínima. Finalmente, el campus virtual facilita la difusión del cuestionario para su realización.

Es de destacar que este procedimiento, aunque llevado a la práctica desde principios de los años noventa, se adapta en diferentes medidas a la programación de los títulos de grado del Espacio Europeo de Educación Superior. Una de ellas es que facilita la evaluación de la presencialidad activa. Otra se vincula al concepto de competencias genéricas y de competencias por módulos de asignaturas. Así, la inclusión entre las competencias genéricas de aspectos claramente ligados con un sistema de valores en el mundo académico (sostenibilidad, inclusión, multiculturalidad, género) y el desarrollo de una misma competencia a través de distintas asignaturas.

1.3. La estructuración de los contenidos en la dinámica docente/discente

Dependiendo de la materia y en relación con los objetivos 1, 4 y 6 (ver notas 10 y 11), el trabajo por el que el alumnado es evaluado no reproduce los contenidos de la clase presencial. La estrategia común a todas las materias impartidas, en las que se basa este texto, es la vinculación, mediante deducción, del modelo general (desarrollado en la clase presencial) y el caso particular (desarrollado en el trabajo para evaluación). Hasta ahora se ha desarrollado en dos vías distintas.

Una para cursos superiores de licenciatura o grado es la realización de una monografía, según un esquema cerrado, con fuentes estadísticas predeterminadas y realizado por grupo reducido, de tres alumnos como máximo siendo posible el trabajo individual. La larga práctica de este procedimiento sí pone de manifiesto el fundamental avance que supone el acceso a Internet, ya que facilita el acceso a las fuentes estadísticas como las del Instituto Nacional de Estadística, las del Instituto Andaluz de Cartografía y Estadística así como a las bases cartográficas de esta última entidad, del Instituto Geográfico Nacional y, por supuesto, de entre otras fuentes no nacionales, de “Google maps”. El procedimiento a seguir por el alumno, que debe ser explicitado en el guion del trabajo, se basa precisamente, en coherencia con el objetivo 1, en seleccionar la información, contrastarla debidamente y analizarla críticamente de cara a su transformación en conocimiento. En el Anexo II figura el esquema del trabajo correspondiente a la asignatura de “Geografía de las Comunidades Autónomas” de la extinguida licenciatura en Geografía. Ésta, como la de Geografía de Andalucía, por su carácter escalar facilita la aplicación de este procedimiento.

Otra, para la asignatura de “Territorio y paisaje. Iniciación a los métodos de la Geografía” de primer curso del grado en Geografía y gestión del territorio. En esta materia, el trabajo de campo, es decir la observación directa de la realidad, es el objeto a cuya interpretación han de aplicar el marco teórico desarrollado en la clase presencial.

1.4. La evaluación como fase fundamental del proceso educativo

La experiencia adquirida en este sentido es que la transmisión mediante comunicación personal al alumnado de la valoración por el profesorado de su

trabajo contribuye muy positivamente a fortalecer su compromiso con el aprendizaje. También aquí se abren varias posibilidades.

En el caso de las monografías antes enunciadas caben dos posibilidades: con o sin exposición en clase de una síntesis de las mismas. Su aplicación depende en buena medida de la extensión en créditos presenciales de la asignatura. En caso de que se lleve a cabo supone para el alumnado un enriquecimiento de los medios de presentación de resultados ya que debe complementar el análisis extenso de la monografía y su dominio de la expresión escrita con la capacidad de síntesis y dominio del lenguaje tanto verbal como no verbal que exigen la exposición oral, limitada a 50 minutos. En cualquier caso, la corrección de la versión escrita del trabajo tiene dos fases. Una, de lectura detallada con anotaciones sobre papel de los aciertos y errores en cada uno de los ítems del guion. Otra en tutorías presenciales en los que, siguiendo dichas anotaciones, se explica al alumnado el contenido de los aciertos y errores que justifican la calificación. Este comentario personal facilita al alumnado el control sobre las competencias que dominan y las que deben mejorar y también, al incluir las preguntas a l@s autor@s sobre aspectos concretos, permite precisar las tareas realizadas por cada miembro del grupo y matizar las calificaciones.

Respecto al trabajo de campo, la evaluación se lleva a cabo en el lugar elegido por el grupo de trabajo (también de 1 a 3 miembros). Es oral y facilita la comprobación por el profesorado de la asimilación real por el alumnado de los conceptos teóricos desarrollados en clase y en el material disponible en el campus virtual pero en un contexto distendido. Esta evaluación exige una programación detallada de las pruebas en el tiempo y en el espacio, pero es perfectamente posible y goza, de momento, de una alta aceptación por el alumnado.

En todos los casos expuestos, estos procedimientos son especialmente útiles en una perspectiva constructivista porque el resultado final es que el alumnado ha elaborado su propio conocimiento.

1.5. Los límites del modelo

Finalmente pasamos a enunciar las limitaciones de estos modelos que se han observado.

- » El número de alumnos: la evaluación de las monografías es, como se ha podido deducir, muy detallada. Por experiencia, con más de 65 alumnos en lista (40 reales) no es factible.
- » -La creatividad: el esquema cerrado reduce la capacidad de estructuración propia del conocimiento.
- » -El uso de bibliografía: la aplicación del modelo deductivo limita la necesidad de bibliografía específica.
- » -Las dificultades de comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito: en determinadas ocasiones el déficit del alumnado a este respecto es tan alto que plantea la disyuntiva de si la evaluación se centra en las nuevas competencias ligadas a la titulación universitaria o en las que debería traer del bachillerato.

Así mismo, se pueden aportar otras consideraciones complementarias.

Una cómo detectar cuál es el nivel aceptable de comprensión. Nuestra opción: el del alumnado que quiere aprender es el que marca la tónica de la clase, con la aclaración de que querer aprender no es querer aprobar con buena nota. Otra, dejar claro que, en el proceso educativo, nuestro compromiso es con las personas no con el sistema, esto es, antepone los criterios y procedimientos que, consideramos, benefician a las primeras, aunque no estén potenciados por el segundo, especialmente en los últimos años en los que los procedimientos de seguimiento de calidad de las titulaciones, en los que tanta esperanza teníamos como mecanismo que satisficiera la necesidad de control externo del nivel de cumplimiento de los docentes, están funcionando de hecho como una batería de ítems cuantitativos que no permiten, en absoluto, profundizar en la calidad del proceso educativo.

Queda como deducción nuestras reticencias a los procedimientos docentes que descargan en los foros virtuales una parte significativa del aprendizaje. Éstos no permiten el conocimiento de la persona al prescindir del trato profesor/a-alumno/a. Es, pues, otro de los límites de los procedimientos expuestos en un contexto en el que las redes sociales gozan de un reconocimiento que quizás debería ser objeto de una reflexión más profunda sobre su alcance real.

ANEXO 1: EJEMPLO DE CUESTIONARIO CORRESPONDIENTE A LA ASIGNATURA GEOGRAFÍA DE ESPAÑA DEL PRIMER CURSO DEL GRADO DE HISTORIA

1. ¿Cuáles son, argumentando según la evolución enunciada en este tema, los elementos del relieve que más han incidido en la delimitación política intrapeninsular?.
2. El Estrecho de Gibraltar y el istmo Pirenaico: fases de frontera y fases de nexos.
3. ¿Qué factor llevó a la Corona de Castilla a negociar la incorporación de las ciudades vascas? ¿Qué implicaciones tuvo esta incorporación para la organización territorial, política y jurídica de las mismas?
4. ¿Las provincias de 1833 son entidades administrativas o entidades étnico-políticas? Razona tu respuesta.
5. ¿Las comunidades autónomas de 1978 son entidades administrativas o entidades étnico-políticas? Razona tu respuesta.
6. Relación entre sistema urbano y fases de la conquista cristiana.
7. Diferencia entre veguería y señorío.
8. Enuncia qué repercusiones tuvo para la organización político-territorial de España la vigencia del modelo Habsburgo hasta finales del s. XVII.

ANEXO 2: EJEMPLO DE ESQUEMA DE TRABAJO CORRESPONDIENTE A LA ASIGNATURA GEOGRAFÍA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DEL QUINTO CURSO DE LA LICENCIATURA DE GEOGRAFÍA

I. Objetivos metodológicos: aplicación de los planteamientos del texto de Ortega a la elaboración del trabajo y en relación con las competencias a adquirir

Concepto de geografía regional que desarrollo en la asignatura

“Una geografía regional renovada no puede surgir de la simple reconstitución de los viejos enfoques como aglomerado de elementos “naturales” y humanos ni como mera representación subjetiva del entorno. En el primer caso porque ofrece sólo una falsa solución a la unidad de la geografía que buscan sus impulsores, como lo evidencia la propia evolución de la disciplina. En el segundo porque ignora dimensiones clave de la realidad geográfica, y porque con ello impone una concepto reductora del espacio geográfico y de la geografía.

Un enfoque regional o una geografía regional sólo adquieren sentido a partir de las prácticas asociadas a los procesos de diferenciación espacial a distintas escalas, y de las prácticas de división del espacio por parte del poder, de acuerdo a objetivos y estrategias distintas.

La posibilidad de una geografía regional renovada sólo puede considerarse desde la perspectiva de una disciplina o rama de la geografía cuyo objeto sean las prácticas, procesos y representaciones vinculadas, por un lado, al ejercicio del poder, en la división y organización territorial, y, por otro, a los fenómenos y procesos de diferenciación del desarrollo en áreas de mayor o menor extensión,

local o intermedia. En el primer caso como una geografía regional próxima a la geografía política.”

ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2000): *Los horizontes de la geografía: teoría de la geografía* Barcelona: Ariel p. 539-540

Estos objetivos son:

- » En relación con la asignatura de Geografía de las Comunidades Autónomas: comprender el concepto de región dentro de la disciplina geográfica, ya que la región forma parte del “espacio de la geografía” porque es un concepto instrumental que sirve para analizar la realidad, que es una de las competencias a desarrollar profesionalmente.
- » En relación con el enfoque del trabajo de curso:
 - > La interpretación del espacio como la fusión de lo físico y lo humano a través del proceso de reproducción
 - > Precisar las prácticas de división del espacio por parte del poder, de acuerdo a objetivos y estrategias distintas, concretando la incidencia en la C.a. de las distintas fases de organización política de la Península Ibérica.
 - > Entender la región como una sucesión de organizaciones espaciales determinadas por agentes y procesos.
- » Las conclusiones del trabajo, por tanto, deben consistir en concretar sobre el espacio regional:
 - > las manifestaciones de los procesos sociales ocurridos en el mismo, identificando sus fases y agentes
 - > detectar, analizar y precisar en el tiempo y en el espacio regional, la forma (cómo y por qué) en que
 - los intercambios y flujos de

- capital
- bienes
- personas

- han influido en las transformaciones del espacio geográfico a escala
 - local
 - regional

- generando procesos de diferenciación espacial a distintas escalas

II Esquema de estructuración de contenidos para el análisis geográfico regional de las comunidades autónomas del estado español

Nota metodológica: Como introducción a cada apartado, se justificará la elección de la bibliografía:

- » enumeración de los textos consultados
- » razones por las que se ha optado por el autor utilizado

1. INTRODUCCIÓN

- » Localización.
 - > Enunciar las unidades de relieve a escala nacional de las que participa (Dantín Cereceda o Vilá Valentí) y su relación con los límites administrativos.
 - > Parámetros macroeconómicos: significado en el contexto nacional.
 - > Fuente estadística: Contabilidad Regional INE
- » Caracterización étnico-política: lengua, instituciones, etc.

2. GEOGRAFÍA FÍSICA

2.1. Relieve

- Rasgos generales
- Descripción por unidades
- Cartografía obligatoria: unidades de relieve y cursos fluviales enunciados en el texto

2.2. Clima

- Factores condicionantes (localización, topografía, centros de acción)
- Distribución espacial de temperaturas y precipitaciones.
- Subtipos climáticos y su distribución espacial

2.3. Hidrología

2.4. Vegetación no agrícola real

3. LAS FASES DEL POBLAMIENTO: la comunidad autónoma a lo largo de la Historia

En cada fase se precisará:

- > su relación con las unidades del relieve
- > su identificación con los sistemas históricos según la tipología de Wallerstein: tipo y forma de cambio
- > su localización en la correspondiente unidad política
- Fase I. Pueblos prerromanos
- Fase II. Romanización
- Fase III. Transición a la Edad Media
- Fase IV. La Alta Edad Media: s. VIII-X
- Fase V. Los siglos centrales de la Edad Media: s. XI a XV
- Fase VI. La transición a la Edad Moderna y la España de los Austrias
- Fase VII. La España de la Ilustración

- Fase VIII. Las insuficientes transformaciones de la revolución burguesa.

Cartografía obligatoria: Localización de la actual comunidad autónoma en las diferentes unidades políticas de cada fase

4. DEMOGRAFÍA Y POBLAMIENTO

4.1. Fases demográficas: desde finales del s. XIX, definir las por el crecimiento real como consecuencia de la combinación de:

- Dinámica natural (natalidad, mortalidad, crecimiento vegetativo)
- Dinámica espacial (movimientos migratorios intra y extrarregionales, nacionales y extranjeros)

– Trabajo estadístico:

- Evolución de la población en números absolutos 1900-2001; comparación España; cálculo crecimiento real medio anual por decenios
- tabla comparativa 1991-2001 CA-España, fuente: INE

4.2. La organización espacial de la población

Puede situarse aquí o después de la actividad económica, analizándola como consecuencia de ésta

– 4.2.1. Distribución espacial de densidades.

– Cartografía obligatoria: mapa de densidades

– 4.2.2. Poblamiento: distribución de la población por tamaño de los núcleos y su localización espacial

– 4.2.3. Sistema de ciudades:

- elaboración de la regla rango-tamaño y análisis de los resultados en relación con la localización (unidades de relieve) y con las actividades económicas
- Aplicación del concepto de región socioeconómica de Ortega
 - Cartografía obligatoria: sistema de ciudades

5. LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS

5.1. El sector agrario

Los factores de los paisajes agrarios

(Pueden hacerse referencias a las fases del doblamiento)

- Los condicionantes agronómicos
- El peso de la historia agraria
- Las transformaciones del s. XIX
- Transformaciones recientes

Las consecuencias de estos factores:

1. Las estructuras agrarias

- La distribución interna del sector agrario
 - Cuadro Producción Rama Agraria
 - l Indica cuál es el subsector más importante → orden expositivo
- La agricultura: principales producciones
 - Peso sobre los usos del suelo: secano/regadío; herbáceos/leñosos

- La ganadería
 - | Peso sobre los usos del suelo: Prados y pastizales....
 - | Peso sobre las producciones agrícolas: forrajeras
 - | Composición de la cabaña

 - El subsector forestal
 - Especies (bibliografía)
 - Composición: cuadro: monte maderable....

 - Parámetros: Fuente estadística: INE, enlaces con las web de cada CA
 - Distribución del Valor Añadido agrario entre los tres subsectores: agrícola, ganadero, forestal
 - Distribución de la superficie por usos

 - La población activa agraria : Peso sobre la población ocupada: tabla parámetros macroeconómicos
 - Propiedad y explotación : distribución por tamaño: Bibliografía
2. Orientación de las explotaciones y diagnóstico de las actividades agrarias
3. Los paisajes agrícolas: localización de usos basada en Cartografía obligatoria: Cultivos, cabaña ganadera

5.2. El sector pesquero

5.3. Las actividades industriales

El proceso de industrialización

(Periodización de partida excepto Cataluña y País Vasco)

- Fase 1: 1850-1950: paso de la industria tradicional a la moderna

- Fase 2 : 1950-1960: concentración en los focos tradicionales
- Fase 3: 1960-1980: crecimiento y descentralización industrial planificada
- Fase 4: 1980 en adelante: procesos de relocalización industrial

Distribución actual por provincias y sectores

Elaboración y comentario (según modelo) de tabla por subsectores, incluyendo comparación Nación-CA-provincia

Fuente estadística:

- CA uniprovinciales: INE contabilidad regional
- CA multiprovinciales: Tablas BBV
- Cartografía obligatoria: localización de las actividades industriales según subsectores

5.4. Las actividades terciarias

Elaboración y comentario de tabla por subsectores, incluyendo comparación Nación-CA-provincia

Fuente estadística:

- CA uniprovinciales: INE contabilidad regional
- CA multiprovinciales: Tablas BBV

Sistema de transportes

Cartografía obligatoria: carreteras nacionales y red ferroviaria

Comercio exterior

Turismo

Modalidades y su localización: rural, patrimonial, sol y playa

6. CONCLUSIONES

- > Factores de identidad, unidad y diversidad de la CA
- > Reflexión personal: qué es el análisis geográfico regional

III. Formas de presentación de los resultados

- » Trabajo completo
- » Síntesis de dos folios según modelo
- » Exposición de 110 minutos en clase, incluyendo características del medio físico, fases de la organización socioeconómica, problemas actuales y pronóstico

2. UN EJEMPLO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN HISTORIA: LA UTILIZACIÓN DE BLOGS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Lorena Roldán Paz
Universidad de Málaga

2. Un ejemplo de innovación educativa en historia: la utilización de blogs como estrategia de aprendizaje y evaluación

2.1. Introducción

Es evidente que la nueva situación a la que nos enfrentamos a raíz de la implantación del EEES exige cambios e innovaciones que afectan en diferente medida a todos los miembros que conforman el entramado universitario, pero de manera más significativa, al profesorado –a su estilo docente–, por constituir una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales de la docencia no pueden, por tanto, quedarse al margen de estos cambios.

Dentro de un contexto educativo determinado, en consecuencia, por el lema de la innovación, día a día se nos ofrecen nuevos medios, cuyo correcto manejo implican la adquisición de determinadas competencias y habilidades con las que anticiparse a las nuevas demandas de una sociedad multimedia y poblada, cada vez más, por *nativos digitales*. Sin duda, la introducción de metodologías docentes basadas en el empleo de estos nuevos recursos se nos muestra altamente provechosa, y más aún si tales metodologías se diseñan de manera colaborativa, por cuanto suponen compartir objetos de aprendizaje. Además, con ellas se aspira a que la participación del alumno sea más activa, implicándose más y mejor no sólo en el desarrollo de su propio aprendizaje, sino también en

acrecentar los logros de los demás, de modo que colabore intensamente con las actividades propuestas.

En definitiva, está claro que recursos tecnológicos como las redes sociales o los blogs –de los que me ocuparé aquí–, utilizados de forma colaborativa dentro del aula, cobran pleno sentido y evidencian una potencialidad indiscutible: por un lado, porque abren la puerta a la consecución de una serie de competencias tecnológicas, de organización, de gestión de tiempo, sociales (trabajo en equipo), que resultan esenciales para el desenvolvimiento del individuo en nuestra sociedad actual; por otro, porque favorecen un aprendizaje activo, donde las personas que desean aprender se hacen verdaderas protagonistas de su propio aprendizaje.

Lógicamente, estas nuevas metodologías exigen, al mismo tiempo, sistemas innovadores de evaluación, que, de manera apropiada y transparente, consideren las competencias como aspectos clave sobre los que hay que trabajar. Efectivamente, la evaluación no puede limitarse a comprobar la adquisición (retención) de determinados conceptos, ya que los alumnos no sólo reciben informaciones, también las indagan, contrastan, experimentan y comunican a los demás sus hallazgos y dificultades. El aprendizaje puede resultar de la confrontación de múltiples ocurrencias textuales y de la oportunidad de dialogar entre miembros de un colectivo virtual, poniendo de relieve la construcción social del conocimiento y los aspectos globales del proceso. En ese sentido, estamos, al mismo tiempo, aprendiendo un modo de aprender, un modo de acercarse a la información y a un entorno de enseñanza virtual que obliga a los alumnos a trabajar con autonomía en la toma de decisiones. Por tanto, todos estos aspectos han de ser igualmente tenidos en cuenta en el proceso de evaluación.

2.2. El blog como instrumento de aprendizaje y evaluación

Mi experiencia de recurrir al blog como estrategia de aprendizaje e instrumento de evaluación surgió dentro de un trabajo colectivo, desarrollado con otros profesores de distintas disciplinas, durante la Tercera Fase del Programa de Formación del Profesorado Universitario Novel de la Universidad de Málaga, en el cual debíamos implementar el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que habíamos elaborado en la Segunda Fase del Programa.

El punto de arranque más remoto de aquel proyecto fue nuestro deseo de conocer la realidad que entonces se vivía en/desde las aulas, máxime cuando el

EEES demanda una alta implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, comenzamos nuestro estudio elaborando dos modelos de encuestas (uno para los estudiantes de titulaciones a extinguir y otro para los de los nuevos planes de estudio), a través de las cuales los alumnos pudieran plasmar sus sensaciones generales acerca de la docencia que recibían, así como aquellos aspectos que podían ser mejorados. En total, fueron encuestados 352 alumnos, 277 pertenecientes a Grado y 75 a Licenciatura.

Las encuestas arrojaron las siguientes deficiencias:

- » Poca practicidad de las clases.
- » Dudas sobre la utilidad de las materias estudiadas, sobre todo debido al desconocimiento de la realidad laboral, así como la desmotivación.
- » Asistencia a tutorías únicamente en los momentos próximos a exámenes o pruebas.
- » Los mecanismos de evaluación no reflejan de modo fidedigno el aprendizaje que logran.

Asimismo, los cuestionarios revelaron como demanda la realización de trabajos en grupo, expuestos públicamente en clase para, de esta forma, tener garantías de una valoración más completa y veraz.

Teniendo en cuenta todos estos resultados, propusimos, a modo de estrategia de innovación, que los alumnos, durante el curso, crearan un e-portafolio mediante el uso de un blog, en el cual debían recogerse las evidencias sobre los contenidos abordados en la asignatura. El blog serviría al profesor como elemento de evaluación, mientras que al alumno le posibilitaría convertirse en el elemento clave de su propio aprendizaje. Ahora bien, previamente y a fin de poder evaluar las evidencias que los alumnos aportaban a sus blogs, habían de diseñarse unas rúbricas adaptadas a dicho recurso que consiguieran que el proceso fuera lo más transparente posible para el estudiante.

2.2.1. ¿Qué es un e-portafolio?

El e-portafolio no es sino la versión electrónica de un portafolio, del cual existen diversas definiciones. Shulman, por ejemplo, sostiene que “Un portafolio

didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación”¹³.

En la misma línea, Barberá señala: “El portafolio es una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos”¹⁴.

En cuanto al e-portafolio, Arter y Spandel lo definen como una colección de documentos en base a un propósito; esta colección representa el trabajo del estudiante que le permite a él mismo y a otros ver sus esfuerzos y logros. El portafolio electrónico, al tener un formato digital, proporciona los beneficios propios de este tipo de tecnología. Sin embargo, a diferencia del tradicional ofrece nuevas posibilidades y retos, provocando la necesidad de rediseñar los propios procesos de enseñanza y aprendizaje¹⁵.

En síntesis, lo que caracteriza un portafolio es:

- » El interés por reflejar la evolución de un proceso de aprendizaje.
- » Estimular la experimentación, la reflexión y la investigación.
- » El diálogo con los problemas, los logros, los temas..., los momentos claves del proceso.
- » Reflejar el punto de vista personal de los protagonistas¹⁶.

Si nos percatamos, teniendo en cuenta las definiciones anteriores, el blog –“sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por sus

13 SHULMAN, Lee S. “Portafolios del docente: una actividad teórica”. En LYONS, N. (comp.). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores, 2003, pp. 44-62.

14 BARBERÁ, Elena. “La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio”. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 2005, 31, pp. 497-503.

15 ARTER, Judith A.; SPANDEL, Vicki. “Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment”. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1992, 1, pp. 36-44.

16 AGRA, María Jesús; GEWERC, Adriana; MONTERO, Lourdes. “El portafolios como herramienta de análisis de experiencias de formación on-line y presenciales”. *Enseñanza*, 2003, 21, pp. 101-114.

lectores”¹⁷– se configura como una herramienta más que idónea para trabajar con e-portafolios.

2.3. Análisis de la experiencia

Asignatura de aplicación: *Historia de la mentalidad y de la vida cotidiana en la Edad Moderna* (curso 2011/2012).

2.3.1. Contexto, participantes y objetivos

La asignatura “Historia de la mentalidad y de la vida cotidiana en la Edad Moderna” constituye una optativa de la Licenciatura de Historia, impartida en su tercer curso, a lo largo del segundo cuatrimestre, con una carga lectiva de seis créditos. Se trata de una asignatura con la que se pretende concretar la evolución de las estructuras religioso-mentales y familiares propias de la Modernidad, racionalizando esos cambios, además de estructurar los aspectos más significativos de la vida cotidiana de entonces: hábitat, vestido, alimentación, fiestas y rituales.

Articulada en dos grandes bloques temáticos –uno relativo a mentalidad y otro a vida cotidiana–, se decidió realizar la experiencia en el primero de ellos y con un carácter opcional, de manera que se acogerían a la misma sólo los estudiantes que lo desearan. La respuesta fue bastante positiva y casi unánime, pues de los 76 alumnos matriculados en la asignatura, 72 accedieron a participar. El trabajo final que desarrollaran supondría un 20% de la nota final de la asignatura.

2.3.2. Desarrollo del trabajo

Teniendo en cuenta el elevado número de participantes, buscando los beneficios de las técnicas colaborativas y tratando de evitar una saturación de trabajo para el profesor –con la consiguiente imposibilidad de controlar todo el proceso con eficacia–, se procedió, en primer lugar, a la organización de grupos

17 DRAE. En: <<http://lema.rae.es/drae/?val=casa>> (21-III-2015).

de cuatro-seis miembros cada uno, dando ello lugar a un total de catorce equipos de trabajo.

La actividad propuesta abarcaba tres fases:

1. Realización de un e-portafolio, a través de la herramienta “Blogger”, donde cada grupo recogería sus evidencias acerca de determinados aspectos de la mentalidad colectiva en la Edad Moderna.
2. Presentación en clase del blog resultante.
3. Consulta-análisis de los blogs ajenos, plasmado en la realización de comentarios a las diversas entradas.

Como paso previo a la actividad en sí, se dedicó una sesión a explicar al alumnado el uso y empleo de “Blogger”, lo cual quedó complementado mediante la publicación en la plataforma virtual de la correspondiente información. Tras esto, se propuso a los estudiantes un listado de lecturas, con la idea de que cada grupo escogiera libremente aquellos títulos que les resultaran más sugestivos; éstos representarían el contenido inicial de su respectivo blog, a partir de los cuales extraerían las evidencias que consideraran más oportunas y significativas. El seguimiento por parte del docente del trabajo grupal se abordó por medio de periódicas tutorías específicas, en las que, además de clarificar dudas concretas surgidas de la propia dinámica de trabajo y detectar/resolver posibles problemas internos de funcionamiento, se fue valorando y orientando al grupo sobre las diferentes propuestas que planteaban. Una vez terminó el plazo para la elaboración de los blogs, se dio paso a la segunda fase de la actividad, donde los distintos grupos expusieron ante sus compañeros en clase el trabajo realizado, para, finalmente, cerrar con la última fase de análisis intergrupar de los blogs efectuados. A fin de que todos recibieran idéntica atención, se estableció la norma de que cada blog debía acoger tres comentarios ajenos, o sea, de los otros grupos participantes en la experiencia.

2.3.3. Evaluación mediante rúbrica

La evaluación del trabajo de cada grupo, tanto con relación a la elaboración de su propio blog como a los comentarios en los blogs de los compañeros, se

llevó a cabo mediante una rúbrica, diseñada a partir de un modelo general creado para el Proyecto de Innovación Educativa. Esta adaptación se hizo teniendo en cuenta los rasgos característicos de la asignatura y se tradujo en la formulación de cinco indicadores, con una valoración numérica máxima de dos puntos cada uno de ellos, así como de cuatro niveles de ejecución (excelente, bueno, suficiente e insuficiente). Los indicadores definidos fueron los que a continuación se enuncian:

1. *Competencias*: grado de concordancia del trabajo realizado con las competencias de la asignatura.
2. *Reflexión-comprensión*: grado en que el trabajo realizado sirvió para la reflexión y relación con la asignatura, así como grado en que se emplea terminología histórica con precisión.
3. *Influencia-cooperación*: grado de eficacia en la distribución de tareas, así como de participación general (interacción mediante comentarios).
4. *Formato*: presentación blogs.
5. *Recursos*: empleo de materiales de apoyo (vídeos, enlaces, etc.).

2.3.4. Análisis de los resultados

Con el objeto de conocer la percepción que de la experiencia acometida tenían los alumnos se ideó un cuestionario, al cual dieron respuesta 49 de los 72 estudiantes que participaron en ella (68%). Integran la encuesta un total de 10 preguntas cerradas, en las que se pedía una valoración a través de una escala de rango 1-4.

El conjunto de cuestiones formuladas pretendían ahondar en cinco aspectos clave dentro de la experiencia:

1. Nivel de aprendizaje adquirido por el alumno (3 ítems).
2. Nivel de idoneidad del volumen de trabajo (2 ítems).
3. Nivel de dificultad de la actividad (3 ítems).
4. Nivel de idoneidad/satisfacción del procedimiento establecido para evaluar la actividad –rúbrica– (1 ítem).
5. Nivel de satisfacción de la experiencia en general (1 ítem).

Efectuado el cuestionario y procesados los datos obtenidos, cabe señalar lo siguiente: ante todo, y con relación al grado de aprendizaje logrado por los participantes, éstos tuvieron una opinión altamente positiva, especialmente en lo que respecta al hecho de haber trabajado en equipo, algo comprensible si reparamos en que el trabajo colaborativo ha tenido durante años una escasa repercusión dentro de la Licenciatura de Historia.

En cuanto a la idoneidad del volumen de trabajo que significó la actividad, un alta proporción de los encuestados consideraron que la carga fue la adecuada, particularmente en lo que a las lecturas se refiere, pues la plasmación de las evidencias en el blog les supuso un esfuerzo ligeramente mayor, intuimos que por lo “novedoso” del ejercicio y por la menor familiaridad del alumnado con él.

Por su parte, en lo concerniente al nivel de dificultad que presentó la experiencia, conviene hacer una clara distinción entre las lecturas y la exposición en clase y, de otro lado, la creación y manejo del blog, pues si bien las dos primeras resultaron para una destacada mayoría bastante sencillas de abordar, la pregunta atinente a la complejidad en el diseño y utilización del blog generó respuestas más diversificadas, aunque tendentes a subrayar cierta problemática en dicha tarea, ya que las valoraciones entre 3 y 4 superaron a las restantes de la escala.

No obstante, el punto más negativo de toda la experiencia desarrollada fue, a ojos de los alumnos, el empleo de la rúbrica como herramienta de evaluación. La encuesta no ofrece lugar a dudas y este procedimiento salió sensiblemente malparado, con valores predominantes de 1 y 2 en la escala. Curiosamente, sólo dos alumnos se declararon plenamente satisfechos con este instrumento evaluador (puntuación 4 de la escala), circunstancia que debe achacarse al origen foráneo de los encuestados y a la particularidad de que en su país de origen (Estados Unidos) la rúbrica es usada con mayor frecuencia.

En cualquier caso, y sin invalidar lo anterior, la experiencia general practicada se salda con un balance francamente positivo, de manera que no hay ningún estudiante que haya concedido a la actividad una puntuación por debajo de 3.

2.3.5. Algunos apuntes más sobre la experiencia

Al margen de la información proporcionada por el cuestionario final de valoración de la experiencia, el hecho de haber participado en ella como docente

me reportó otros datos asimismo significativos, derivados de la propia praxis. En esencia, destacaría tres:

- » La buena acogida que, en general, suele mostrar el alumnado hacia las nuevas metodologías docentes, máxime si éstas incluyen recursos de tipo tecnológico, tan familiares como atractivos en su vida cotidiana.
- » El interés del alumno hacia la tarea planteada fue creciendo al tiempo que veían los resultados de su propio esfuerzo, aunque también de los compañeros. En este sentido, la exposición-presentación en clase de los diferentes blogs fue un estímulo esencial, puesto que permitió que unos vieran los trabajos de los otros y que se animaran con aportaciones cada vez más cuidadas.
- » Perfecto reflejo de esa receptividad positiva entre los estudiantes, así como de la potencialidad de los entornos digitales, algunos alumnos decidieron publicar los enlaces de los blogs realizados en sus perfiles privados de Facebook y otras redes sociales, con el objetivo de darles difusión. Su entusiasmo creció al comprobar que los leían personas fuera del aula, incluso de otros países, algunas de los cuales efectuaron interesantes comentarios. Esta aplicación-repercusión en la realidad de una actividad generada en clase constituyó, sin duda, un factor de motivación fundamental.

2.4. Bibliografía

AGRA, María Jesús; GEWERC, Adriana; MONTERO, Lourdes. “El portafolios como herramienta de análisis de experiencias de formación on-line y presenciales”. *Enseñanza*, 2003, 21, pp. 101-114.

ARTER, Judith A.; SPANDEL, Vicki. “Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment”. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1992, vol. 11, 1, pp. 36-44.

BARBERÁ, Elena. “La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio”. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 2005, 31, pp. 497-503.

VARIOS AUTORES

SHULMAN, Lee S. "Portafolios del docente: una actividad teórica". En LYONS, N. (comp.). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores, 2003, pp. 44-62.

3. UNA VISIÓN LEGAL DEL ARTE: REGULACIÓN VS. CREATIVIDAD.

Gloria García-Ligero Fuensalida

3. Una visión legal del arte: regulación vs. creatividad.

La presente exposición, lejos de pretender un estudio exhaustivo del panorama actual de la legislación y defensa de los derechos de autor en la escena contemporánea española, es un planteamiento y reflexión sencilla sobre los límites a los que puede encontrarse sometida la libertad expresiva del artista, quizá con un sentido algo antagónico a lo que puede aparecer como el sentido último de esa expresividad liberadora.

3.1. La regulación actual de la propiedad intelectual en España. Marco normativo. Conceptos de autor y obra protegida

Como es constatable, el marco legal español es el resultado de una serie de normas internacionales y comunitarias, a las que necesariamente se ha debido adaptar nuestra regulación nacional.

En una breve referencia, son de destacar, por orden cronológico, los siguientes ámbitos normativos:

3.1.1. Ámbito internacional

Debemos citar, como norma preeminente, el Convenio de Berna de 1886, para la protección de obras artísticas y literarias, administrado actualmente por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), que supuso la incipiente armonización de los derechos de autor a nivel internacional para los países firmantes del mismo, sobre el concepto de “obra artística y literaria”; y que

fijó inicialmente el plazo mínimo de protección de estos derechos durante la vida del autor y en los cincuenta años tras la muerte de éste, como objetivo para proteger al autor y las dos primeras generaciones de descendientes¹⁸. Así pues, el Convenio de Berna define la obra artística y literaria de la siguiente forma¹⁹:

“Art. 2.1) Los términos « obras literarias y artísticas » comprenden todas las producciones en el campo literario, científico y artístico, cualquiera que sea el modo o forma de expresión, tales como los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático-musicales; las obras coreográficas y las pantomimas; las composiciones musicales con o sin letra; las obras cinematográficas, a las cuales se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía; las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotográficas a las cuales se asimilan las expresadas por procedimiento análogo a la fotografía; las obras de artes aplicadas; las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativos a la geografía, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias.”

Posteriormente, en el ámbito de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Convención Universal sobre Derecho de Autor (1952), cuyo Artículo XVII explicita que no afectará a las disposiciones establecidas en la Convención de Berna y que, en nuestra opinión con una dimensión más deontológica que regulatoria, en su preámbulo expositivo, alude a la necesidad de una “convención universal, que se una a los sistemas internacionales vigentes sin afectarlos, contribuirá a asegurar el respeto de los derechos de la personalidad humana y a favorecer el desarrollo de las letras, las ciencias y las artes;

Persuadidos de que un tal régimen universal de protección de los derechos de los autores facilitará la difusión de las obras del espíritu y una mejor comprensión internacional”²⁰

Sobre la base del Convenio de Berna (excepto en los denominados derechos “morales” del autor), adquiere relevancia el Acuerdo sobre los ADPIC (Aspectos

18 Unión Europea. <http://eur-lex.europa.eu/legal>. Considerando 5) Directiva 93/98/CEE del Consejo, de 29 de octubre de 1993, relativa a la armonización del plazo de protección del derecho de autor y de determinados derechos afines. Publicado en Diario Oficial de la Unión Europea de 24 de noviembre de 1993. Consulta realizada a 20-V-2015.

19 OMPI. <http://www.wipo.int/treaties/es>. Consulta realizada a 20-V-2015.

20 OMPI. <http://www.wipo.int>. Consulta realizada a 20-V-2015.

de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio), acuerdo multilateral en el seno de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y que entró en vigor el 1 de Enero de 1995, ante la necesidad de “reducir las distorsiones del comercio internacional y los obstáculos al mismo, y teniendo en cuenta la necesidad de fomentar una protección eficaz y adecuada de los derechos de propiedad intelectual y de asegurarse de que las medidas y procedimientos destinados a hacer respetar dichos derechos no se conviertan a su vez en obstáculos al comercio legítimo”²¹, locución que nos acerca a la idea de las dimensiones e importancia que, en el tráfico mercantil, ha ido adquiriendo la propiedad intelectual e industrial como activo real de empresas y comerciantes.

3.1.2. **Ámbito de la Unión Europea**

Caben destacarse algunos hitos especialmente significativos, como son la Directiva 93/98/CEE del Consejo, de 29 de octubre de 1993²², que extendiendo la protección de los derechos de autor recogida en el Convenio de Berna, eleva el plazo de protección de los derechos hasta los setenta años desde la muerte del autor o desde la declaración de su fallecimiento, y se especifica que este plazo se calculará desde el día 1 de Enero del año siguiente a la muerte del autor o su respectiva declaración.

Con el objetivo fundamental de lograr la mejora del marco comunitario en la libre circulación de mercancías, servicios y libre competencia, la Comisión Europea elabora el documento denominado Libro Verde sobre los Derechos de Autor y Derechos a fines de 1995²³, especialmente desde la perspectiva del impulso vertiginoso de las nuevas tecnologías en la denominada Sociedad de la información.

21 OMC. <https://docs.wto.org>. Acuerdo sobre los ADPIC. Preámbulo. Consulta realizada a 20-V-2015.

22 Unión Europea. <http://eur-lex.europa.eu>. Arts. 1 y 8 Directiva 93/98/CEE del Consejo, de 29 de octubre de 1993, relativa a la armonización del plazo de protección del derecho de autor y de determinados derechos afines. Publicado en Diario Oficial de la Unión Europea de 24 de noviembre de 1993. Consulta realizada a 20-V-2015.

23 Unión Europea. <http://eur-lex.europa.eu>. Consulta realizada a 20-V-2015.

Sin embargo, habrá que esperar hasta la Directiva 2001/29/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de Mayo²⁴, relativa a la armonización de determinados aspectos de los derechos de autor y derechos afines a los derechos de autor en la sociedad de la información para obtener un acercamiento a términos que hasta el momento no habían sido definidos, sobre todo como parte de los denominados derechos de autor patrimoniales (derecho de reproducción, de comunicación al público, de distribución).

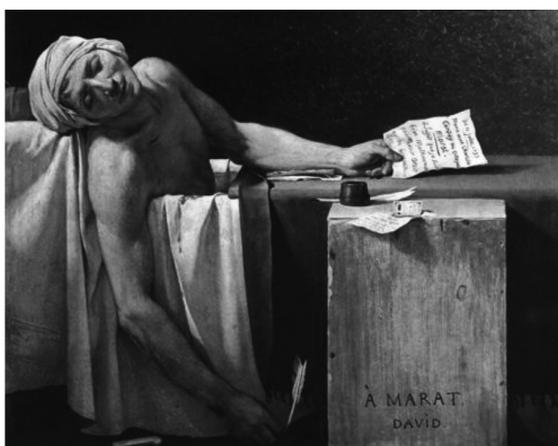


Fig. 1. Tras la muerte de un autor, continúan perviviendo los derechos sobre las obras del mismo

3.1.3. **Ámbito nacional**

El art. 149.1.9ª de la Constitución Española (CE), determina que es competencia exclusiva del Estado la legislación sobre propiedad intelectual e industrial, lo que significa que las Comunidades Autónomas, sólo podrán efectuar un desarrollo a nivel de ejecución de esa legislación unitaria sobre la que ellas no podrán ejercer sus potestades legislativas.

²⁴ Unión Europea. <http://eur-lex.europa.eu>. Publicado en Diario Oficial de la Unión Europea de 22 de Junio de 2001. Consulta realizada a 20-V-2015.

Pero el derecho de autor que queda regulado en ese estrato legislativo, hay que “descenderlo” como toda regulación normativa a niveles particulares, porque afecta a la esfera de lo individual ya que tal y como se ha indicado al comienzo de esta presentación, una obra literaria y artística, es, en definitiva, una expresión del autor, que se eleva al rango de derecho fundamental en el art. 20.1 de la CE²⁵: “Se reconocen y protegen los derechos:... b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.”

Y sin embargo, ya que intentamos definir el derecho de autor como una expresión del individuo, no queremos pasar por su cita dejando caer en el olvido el límite que forma parte, en nuestra opinión, de la propia definición y contorno de todo derecho fundamental. Nos referimos al apartado 4 del mismo art. 20 CE:

“4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia”²⁶.

Hemos querido destacar específicamente este párrafo del art. 20 CE porque pone en relación el derecho de autor con los derechos que el resto de individuos deben ver respetados y que están regulados en el mismo Título (es decir, con el mismo nivel de protección) y esto incluye por tanto, que el autor debe respetar, en su obra artística, literaria o de cualquier índole, esos derechos que él mismo, con toda seguridad, reclamará para sí. Una delgada línea muy a menudo conflictiva, que pasa en última instancia por un posicionamiento personal y mental que nos obliga a realizar un ejercicio consciente y muy continuado, dada la sociedad altamente informada que existe actualmente sobre todo a través de las redes sociales.

Y como todo derecho se coliga necesariamente con una obligación, esta obligación plasmada en el art. 20.4 CE, encuentra su réplica a nivel institucional en el art. 44.1 de la llamada Norma Fundamental (o al menos, debería ser la fundamental) la cual determina que: “Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho”²⁷. Preferimos dejar abierto e inconcluso en este punto el debate que pueden originar los verbos “promover” y “tutelar” el acceso a la cultura...

25 Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 29 de Diciembre de 1978.

26 Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 29 de Diciembre de 1978.

27 Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 29 de Diciembre de 1978.

Hasta el 4 de Noviembre de 2014, el texto rector de la legislación española sobre los derechos de autor ha sido el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril²⁸ (en adelante TRLPI), por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia, y el Real Decreto 281/2003, de 7 de marzo²⁹, por el que se aprueba el Reglamento del Registro General de la Propiedad Intelectual.

El objetivo principal de este texto refundido fue, una vez adoptada en nuestro derecho interno desde el año 1995 la Directiva 93/98/CEE, del Consejo a la que antes se ha hecho referencia y como su propia expresión indica, integrar toda la regulación existente hasta la fecha sobre propiedad intelectual en España, de forma armonizada con la legislación de ámbito europeo que nuestro país debe asumir por su pertenencia a la Comunidad de Europa.

No obstante, dicho texto ha sido modificado por la Ley 21/2014, de 4 de noviembre³⁰ (en vigor desde el 1 de Enero de 2015), adaptando e incorporando a nuestro Derecho interno “la Directiva 2011/77/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de septiembre de 2011, por la que se modifica la Directiva 2006/116/CE relativa al plazo de protección del derecho de autor y de determinados derechos afines (artículos 110 bis 112 y 119, y Disposición transitoria vigésima primera del texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual), y la Directiva 2012/28/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, sobre ciertos usos autorizados de las obras huérfanas (artículo 37 bis, disposición adicional sexta y disposición transitoria vigésima primera del texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual)”³¹, y ello en el marco de que la Ley vigente hasta el momento (es decir, el TRLPI 1996) necesita “adaptarse satisfactoriamente a los cambios sociales, económicos y tecnológicos que se han venido produciendo en los últimos años”.³²

Los conceptos primordiales que atañen a la presente exposición permanecen sin embargo inalterados por la mencionada modificación, por lo que en adelante cualquier referencia al TRLPI, deberá entenderse hecha al Real Decreto

28 Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 22 de Abril de 1996.

29 Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 28 Marzo de 2003.

30 Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 05 de Noviembre de 2014.

31 Disposición Final Tercera de la Ley 21/2014, de 4 de noviembre de 2014.

32 Exposición de Motivos I de la Ley 21/2014, de 4 de noviembre de 2014.

Legislativo 1/1996, de 12 de Abril, sin que la regulación de dichos términos hayan resultado modificados.

3.1.4. Conceptos de “Autor” y “obra artística protegida”

Una vez hemos establecido el marco de regulación y centrándonos en nuestra legislación nacional, antes de comenzar cualquier análisis de los derechos de autor hemos de concretar los conceptos de “autor” y “obra artística” a los cuales nos estaremos refiriendo y sobre los que versará dicho análisis, pues aunque a toda persona que hace el acto de “crear” se le puede denominar “autor”, no toda “creación” ostenta el carácter de “obra artística” susceptible de protección legal desde el TRLPI. En consecuencia, el discernimiento entre lo que es producto de una “creación” y lo que de forma efectiva se considera como “obra artística” objeto de protección, tendrá como resultado la existencia o no de la consideración de un individuo/artista como “autor” que cuenta con unos derechos protegibles.



Fig. 2. La categorización de una pieza como “obra de arte” es bastante restrictiva en la legislación española

Esto claramente puede generar muchos desacuerdos desde el punto de vista del que se considera a sí mismo como “artista” o “autor”, y por extensión desembocar en una discusión tan anciana como intentar definir lo que es o no es arte, cuestiones que no debemos unificar en esta sede.

El art. 5 del TRLPI considera “autor” a la persona natural que crea alguna obra literaria artística o científica. Este “autor” goza de protección desde que crea su obra, y no será necesaria para ello la inscripción en el Registro de la Propiedad intelectual (al que haremos referencia posteriormente).

En cuanto al concepto de “obra” susceptible de protección, hay que acudir a la Jurisprudencia para poder enumerar las características que debe reunir una creación para ser considerada como tal, pudiendo destacar la Sentencia del Tribunal Supremo de 7 de Junio 1995³³, (Fundamento de Derecho Octavo) en este caso en referencia a un supuesto plagio en cuadernos escolares de matemáticas:

“Está claro que las Leyes sobre propiedad intelectual se refieren sólo a “obras” que sean resultado de una “creación” individualizada y personalizada, con una “paternidad” en concepto de “autor”; -No significa que todo lo reproducido por las artes gráficas, es decir, todos los “productos” de esta industria se conviertan automáticamente en “obras” de literatura, arte o ciencia;- Esta distinción entre simples “productos” de la industria y “obras” de creación literaria, artística o científica vale igualmente para la pintura o para el labrado de la piedra y otros materiales o para su moldeo tridimensional, etc.; (...) - para la protección en concepto de propiedad intelectual no es suficiente que una obra haya sido producida o publicada, sino que debía “ser hija de la inteligencia, ingenio o inventiva del hombre, con exclusión de lo que por su naturaleza, uso o costumbre está fuera del derecho de una persona y es del dominio de todos”, y se destacaba que sólo merece protección lo que es producto de la inteligencia, “circunstancia que no puede atribuirse a las fórmulas objeto del expediente, ya que su sencillez y simple confección, más que hijo de las facultades mentales del hombre, es un trabajo de sus sentidos..”.

Pero en lo que al concepto de “obra artística original” se refiere, el art. 1 Ley 3/2008 de 23 Diciembre³⁴, relativa al derecho de participación en beneficio del autor de una obra de arte original, determina: “Los autores de obras de arte

33 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: STS 3284/1995. Consulta realizada a 20-V-2015.

34 Publicado en el Boletín Oficial del Estado de 25 de Diciembre de 2008.

gráficas o plásticas, tales como los cuadros, collages, pinturas, dibujos, grabados, estampas, litografías, esculturas, tapices, cerámicas, objetos de cristal, fotografías y piezas de vídeo arte, tendrán derecho a percibir del vendedor una participación en el precio de toda reventa que de las mismas se realice tras la primera sesión realizada por el autor. *Los ejemplares de obras de arte objeto de este derecho que hayan sido realizados por el propio autor o bajo su autoridad se considerarán obras de arte originales.* Dichos ejemplares estarán numerados, firmados o debidamente autorizados por el autor.”

Por tanto, tanto si la pieza es en inicio realizada por ese autor o por otro (-bajo su autoridad-, cuestión importante para las “escuelas o talleres”), es indispensable que intervenga en su realización “la personalidad del autor”, ya que lo que se protege es un acto de la mente humana, que se expresa en un soporte con un grado de originalidad tal que es el manifiesto de esa personalidad u originalidad distintiva del autor.

El análisis de ese carácter original, distinguiéndolo entre las piezas hechas podemos decir “en serie”, podemos verlo en Sentencias del Tribunal Supremo como la de 26 Octubre 1992³⁵, sobre demanda interpuesta en primera instancia en la ciudad de Málaga (España), en relación a derechos de propiedad intelectual sobre una colección de piezas de joyería (Fundamento de Derecho Tercero):

“...es opinión común en la doctrina científica que no constituye objeto de la propiedad intelectual ni las ideas que después se plasman en la obra ni el estilo seguido o creado por el autor, por lo que lo que en la demanda se denomina reiteradamente como “línea de joyería” propia que “puede calificarse como un tipo de género nuevo, atrevido en las formas, distinto de las líneas clásicas, y que se caracteriza por la incorporación de la escultura al arte de la joyería” (hecho segundo), “línea de joyería con características que la individualizan frente a las demás” que se encuentra “como base última de esta reclamación”, no puede constituir objeto de la propiedad intelectual merecedores de la protección que otorga la Ley de Propiedad Intelectual, ya que con ello está haciendo alusión a un estilo de ejecución de las piezas producidas por la actora; sólo en el caso de que, como se ha dicho, todas o alguna de las obras de joyería posteriormente reproducidas en serie reúna las características necesarias para merecer la repetida

35 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: STS 7972/1992. Consulta realizada a 20-V-2015.

protección, el autor o aquéllos a quienes haya transmitido su derecho podrán obtener el reconocimiento de su exclusiva facultad de explotación de la obra.

...Tampoco desde el punto de vista objetivo que considera la “originalidad” como “novedad objetiva” puede afirmarse que nos encontremos ante una creación original, no ya sólo porque la utilización de la figura humana o de partes tan significativas de ella como las manos y la cara, no constituye una novedad en el arte de la joyería, sino porque la gran simplicidad y reducido tamaño de las manos y figuras humanas incorporadas a collares, cadenas, pulseras y sortijas o formando piezas separadas, que limitan considerablemente la libertad del artista para su tratamiento, impide que la utilización en esa forma de tales motivos ornamentales, motivos que no pueden ser objeto de propiedad intelectual, pueda merecer la protección dispensada a las creaciones originales por la Ley de Propiedad Intelectual, so pena de llegar a establecer prácticamente un monopolio sobre la utilización de esos motivos decorativos a favor de quien obtuviese la repetida protección”.

La Sentencia del Tribunal Supremo de 20 Febrero 1998³⁶, refiriéndose a la originalidad de la obra, y entendiendo tal originalidad como “la obra origen”, la “primigenia”, respecto de un boceto en yeso destruido al sacar un molde en bronce y explotar éste último mediante reproducción, dice: “...en la obra escultórica original la creación artística original no se incorpora a una materia o soporte ni puede incorporarse después a otra materia distinta, sino que en su misma creación se identifica inseparablemente con la materia que el escultor elige y utiliza para su singular y excepcional creación, no existiendo más creación artística protegida por la L.P.I. que la que existe en la obra original o ejemplar único creado y terminado por el propio escultor ...-para argumentar, posteriormente que “el adquirente de la propiedad del soporte a que se haya incorporada la obra, no tendrá por este solo título ningún derecho de explotación sobre esta última..”

Y ya que hemos determinado estos conceptos de “autor” y “obra artística” susceptibles de protección, cabría aludir a una última característica importante para obtener dicha protección: la “altura creativa” de la obra.

Es ilustrativa en este punto la Sentencia del Tribunal Supremo de 5 Abril 2011³⁷, al distinguir entre el significado de “obra fotográfica” y una mera fotografía:

36 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: 1157/1998. Consulta realizada a 20-V-2015.

37 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: 2456/2011. Consulta realizada a 20-V-2015.

“La ponderación de la suficiencia creativa dependerá de las circunstancias de cada caso, pues son diversos los factores y aspectos que pueden incidir, correspondiendo su valoración en principio a los Tribunales que conocen en instancia, a cuyo efecto han de tomar en cuenta la pluralidad de elementos de convicción que hayan podido proporcionarles las partes -periciales, informes de expertos, revistas especializadas, exposiciones, certámenes, premios, etc-

3.2. Los derechos de autor. Tipología, límites y exclusiones

Cuando hablamos de derechos de autor, encontramos que legalmente se clasifican en dos categorías: los denominados derechos morales -los propios de autor- (artículos 14 a 16 TRLPI) y los derechos de explotación (artículos 17 a 23 TRLPI).

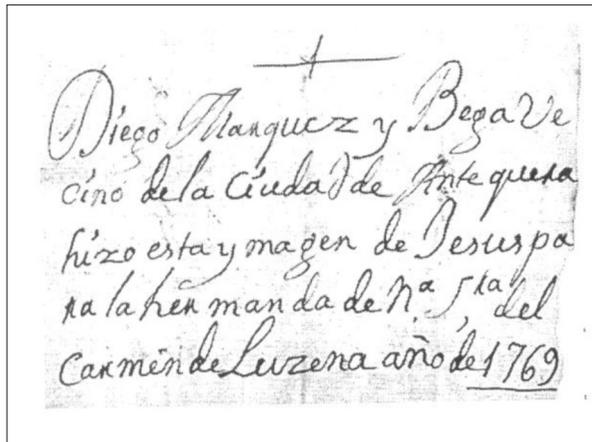


Fig. 3. No todas las obras de arte, llevan implícitas una autoría expresa

3.2.1. Derechos morales

Los derechos morales son, según quedan calificados en la norma referida, inalienable e irrenunciable para el autor. Podríamos decir que le son “connatu-

rales” a esa misma condición de autor. Recogidos en el artículo 14 de la Ley, los enumeramos y describimos someramente:

1. Decidir si su obra ha de ser divulgada y en qué forma, definiéndose la divulgación como “toda expresión de la misma (la obra) que, con el consentimiento del autor, la haga accesible por primera vez al público en cualquier forma (art. 4 TRLPI). No hay que asimilar la divulgación a la publicación, consistiendo ésta última en “la divulgación que se realice mediante la puesta a disposición del público de un número de ejemplares de la obra que satisfaga razonablemente sus necesidades estimadas de acuerdo con la naturaleza y finalidad de la misma.
2. Determinar si tal divulgación ha de hacerse con su nombre, bajo seudónimo o signo, o anónimamente.
3. Exigir el reconocimiento de su condición de autor de la obra (lo que se conoce como paternidad de la obra). En este punto podemos recordar que la Ley establece una presunción sobre la autoría de una obra (artículo 6 TRLPI): “se presumirá autor, salvo prueba en contrario, a quien aparezca como tal en la obra, mediante su nombre, firma o signo que lo identifique.”

La Directiva 2012/28/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de Octubre de 2012, sobre ciertos usos **autorizados de las obras huérfanas**^{38 39}, aplicable sólo a audiovisuales, fonogramas y “material impreso que conforma las colecciones de bibliotecas, centros de enseñanza o museos, accesibles al público, así como en las colecciones de archivos o de organismos de conservación del patrimonio cinematográfico o sonoro”; unifica lo que dentro del ámbito europeo se puede considerar como obra huérfana y regula sus usos autorizados por las entidades que los custodian (fundamentalmente su puesta a disposición del público y

38 <http://www.boe.es>. Artículo 2.a) Directiva 2012/28/UE. Publicado en Diario Oficial de la Unión Europea de 27 de Octubre de 2012.

39 El art. 37 bis, introducido “ex novo” en el TRLPI por la Ley 21/2014, de 4 de noviembre de 2014, define: “Se considerará obra huérfana a la obra cuyos titulares de derechos no están identificados o, de estarlo, no están localizados a pesar de haberse efectuado una previa búsqueda diligente de los mismos”.

reproducción por digitalización), diferenciándolas a su vez de las obras anónimas o seudónimas.

Dentro de este derecho a reclamar la autoría o paternidad de la obra, debemos igualmente diferenciar ésta desde el punto de vistas de las que se denominan como obras derivadas y compuestas, obras en colaboración y obras colectivas.

Las **obras derivadas** son aquellas que transforman una obra preexistente, y por lo tanto, aún siendo susceptibles de una protección independiente puesto que constituyen una nueva creación, necesitan autorización expresa del autor de la obra que transforman.



Fig. 4. Virgen de la Paz. Luis Álvarez Duarte. Málaga. En la imagen se puede apreciar las sucesivas transformaciones que ha sufrido la imagen a lo largo de los tiempos

Las **obras compuestas** incorporan una obra preexistente sin la participación del autor de las mismas, y a partir de ellas crean otra nueva e independiente, para lo que igualmente se necesita el consentimiento del autor de la obra preexistente.

Las **obras en colaboración**, por el contrario, son obras creadas por más de un autor, en las que se puede diferenciar qué parte de la obra ha incorporado específicamente cada uno de ellos, e incluso cada parte es susceptible de ser explotada por el coautor que la haya creado de forma independiente, siempre que ello no perjudique la explotación global de la obra.

Por último, las **obras colectivas** son aquellas que han sido creadas por un grupo de autores de forma indiferenciada, y bajo la dirección concreta de una persona (que puede ser una persona física o jurídica). En éste último caso, ante la indeterminación sobre qué parte de creación ha sido incluida en la obra por cada autor, se considerará como tal a la persona que edita la obra o la divulgue bajo su nombre. Este tipo de obra colectiva supone un ejemplo de la especialidad que respecto de los derechos de autor se contiene en el TRPI, puesto que la regla general es que estos derechos se atribuyen a la persona física, y sólo en los casos establecidos legalmente, la autoría y sus derechos se reconocen a una persona jurídica.



Fig. 5. Manto de la Virgen de la Trinidad de Málaga. Obra de Joaquín Salcedo. En el mismo, las diferentes manos que trabajan en el taller se diluyen bajo la autoría del propietario del mismo

4. Exigir el respeto a la integridad de la obra e impedir cualquier deformación, modificación, alteración o atentado contra ella que suponga perjuicio a sus legítimos intereses o menoscabo a su reputación.

Señalar la relevancia que adquiere este derecho de autor, que junto con el de paternidad de la obra, subsiste incluso tras haber expirado el plazo de setenta años después del fallecimiento del autor,

- una vez extinguidos los derechos de explotación y la obra ha pasado a ser de dominio público (art. 41 TRLPI). Igualmente, ambos derechos de exigir la autoría de la obra y el respeto a su integridad, pertenecen a los herederos del autor sin límite de tiempo y una vez fallecido éste.
5. Modificar la obra respetando los derechos adquiridos por terceros y las exigencias de protección de bienes de interés cultural (en conexión con el concepto de obra artística original que vimos al principio de la presente exposición).
 6. Retirar la obra del comercio, por cambio de sus convicciones intelectuales o morales, previa indemnización de daños y perjuicios a los titulares de derechos de explotación.
 7. Acceder al ejemplar único o raro de la obra cuando se halle en poder de otro, a fin de ejercitar el derecho de divulgación o cualquier otro que le corresponda.

Respecto de estos derechos podemos referir algunas sentencias como las que se mencionan a continuación:

En cuanto al derecho del autor sobre la integridad de su obra encontramos una secuencia completa del proceso judicial que puede afectar al seguimiento y defensa de este derecho en el caso de la escultura conocida generalmente como “La Patata”. En este caso, el Ayuntamiento de Amorebieta-Etxano (Vizcaya) suscribió contrato con el escultor para realizar por encargo la escultura y su colocación en una concreta rotonda del municipio. Aún habiéndose pactado en el contrato la imposibilidad de cambiar la ubicación de la escultura sin acuerdo con el autor, posteriormente el Ayuntamiento cambió su ubicación inicial por motivos urbanísticos, y el escultor demandó al Ayuntamiento por entender que el cambio de ubicación de la escultura vulneraba su derecho moral a la integridad de la obra.

En primera instancia, el Juzgado Mercantil número uno de Bilbao estimó esta pretensión del escultor mediante Sentencia de 21 Mayo de 2008⁴⁰ en base a lo pactado en el contrato, pero no prohibió al Ayuntamiento el cambio de ubicación desde el punto de vista del derecho a la integridad de la obra, por entender que el Ayuntamiento, como propietario de la misma, podía disponer sobre el objeto

40 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: SJM BI 58/2008. Consulta realizada a 20-V-2015.

material de propiedad. Posteriormente, esta Sentencia fue revocada parcialmente por la Sección Cuarta de la Audiencia Provincial de Vizcaya mediante Sentencia de fecha 28 Julio de 2009⁴¹, concediendo al autor su pretensión y prohibiendo al Ayuntamiento del cambio de ubicación, pero no haciendo depender esta actuación como derivada del derecho de autor a la integridad de la obra. El periplo de esta escultura llegó al Tribunal Supremo, que por Sentencia de 18 enero de 2013⁴², declara que dentro de la esfera del derecho moral del autor a la integridad de la obra está la ubicación de la misma sobre todo si fue concebida para una situación concreta, pero señalando la necesidad de ponderar este interés con el del propietario del soporte material de la obra, de forma que no cualquier cambio de ubicación de la obra supondrá una lesión del derecho a su integridad, sino sólo el cambio que suponga una “interferencia en el diálogo entre el autor y el público mediante la obra de arte.”

En este caso, al no poderse acreditar el nuevo lugar en que se ubicaría la escultura, el Tribunal Supremo no consideró lesionado el derecho de autor a la integridad de la obra.

Se puede llegar a reconocer, por tanto incluso la dimensión espacial en la que se emplaza la obra como parte de los derechos morales de autor, pero nunca como un derecho absoluto, y no siempre como indemnizable en virtud de que puede entrar en juego la función cultural de las obras que de alguna forma, pasan a formar parte de un patrimonio de la comunidad civil.

En cuanto al derecho a modificar la obra, podemos hablar de la escultura denominada Monumento al Pescador, concebida para ser ubicada en la playa del término municipal de El Campello (Alicante).

La escultura consistió originariamente en dos partes: una parte representando una barca (Timón) que se situaría en la arena de la playa, y otra parte, representando un faro y que generalizadamente se conoce como “la Proa”, situada dentro del mar.

A raíz de que el Ayuntamiento acomete unas obras de regeneración de la playa, la parte denominada “La Proa” queda rodeada de arena, modificándose de tal forma la estructura y composición original de la obra, por lo que el autor interpone demanda y solicita una indemnización.

41 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: SAP BI 1429/2009. Consulta realizada a 20-V-2015.

42 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: STS 371/2013. Consulta realizada a 20-V-2015.

El Juzgado de lo Mercantil número dos de Alicante, desestimó la demanda del autor en Sentencia de 6 octubre de 2010⁴³, considerando que la escultura había tenido cierta estabilidad en el tiempo ubicada según su versión original y que la modificación se debía a actuaciones de interés público, esgrimiendo, entre otras, las siguientes consideraciones⁴⁴:

“Si el autor para crear esta obra de tanta belleza, y de tan poética significación ha creído oportuno utilizar los elementos que configuran el entorno en el iba ser ubicada ello es artísticamente legítimo y estéticamente extraordinario, pero que utilice el entorno como un elemento que otorga la verdadera categoría estética a su escultura, o más concretamente que lo utilice para conformar el conjunto del Valor estético integrado en y a la vez emanado por su obra, no quiere decir que sobre todo el conjunto de los elementos empleados para alcanzar dicha dimensión estética queden integrados en la derecho moral de su autor, pues no son parte de la obra sino simples elementos extremos externos que interactúan con la misma pero sobre los que no puede haber ningún derecho ex lege del autor.

Por lo tanto, el único supuesto en el que se podría concluir que existe un derecho del autor a exigir cierta estabilidad del entorno tendría como fundamento no el respeto a la integridad de la obra, sino como cláusula implícita al contrato compraventa o mixto de arrendamiento de obra y compraventa, de la escultura, si bien sería en los términos anteriormente expuestos y habiendo de ser integrada por la equidad”.

Esta Sentencia fue recurrida y revocada por la Sección 8ª de la Audiencia Provincial de Alicante, mediante Sentencia de 11 marzo de 2011⁴⁵, que estimando parcialmente el recurso interpuesto por el autor, estima la obligación expresa del Ayuntamiento de restaurar el deterioro que había sufrido la escultura debido

43 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: SJM A 122/2010. Consulta realizada a 20-V-2015.

44 Fundamento de Derecho Tercero Sentencia 6 Octubre 2010 Juzgado de lo Mercantil 2 de Alicante.

45 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: SAP A 668/2011. Consulta realizada a 20-V-2015.

a los usuarios de la playa, y considera que sí existe una modificación de la obra que incide en su integridad al concederle un alto grado de originalidad, pero al establecer la relación de esta infracción con el daño que supondría para el interés público reubicar la parte desplazada hasta un punto que permitiera la visión original, estima que el daño a ese interés público sería excesivo y se le concede una indemnización en concepto de daños y perjuicios al entender que no tiene la obligación de soportar dicha lesión:

⁴⁶“Con la doctrina científica podemos considerar como perjuicio a los legítimos intereses del autor cuando se ha producido una deformación o modificación sustancial y se alcanza este grado cuando la deformación o modificación es susceptible de transmitir un sentido diferente al que el autor buscaba en su obra o, en otras palabras, se ha producido una desnaturalización de la obra que se traduce en una alteración de su configuración artística.

En nuestro caso, concurre esta circunstancia que es inherente a las llamadas modificaciones indirectas y se ve acrecentada por el elevado grado de originalidad de la obra si tenemos en cuenta: a) su especial configuración: dividido en dos partes (Timón y Proa); b) su simbología: representan la presencia del pescador tanto en la tierra como en el mar; c) la especial ubicación de ambas partes en la plaza y en el mar conectados mediante un haz de luz. El posterior cambio del contexto espacial de una de las partes del conjunto, la “Proa”, que pasa a estar rodeada de arena, transmite un sentido diferente al que el autor pretendía con su obra. Además, ha de añadirse que el “Monumento al Pescador” constituye una de las obras emblemáticas de la carrera artística del autor (hecho probado número 8), lo que intensifica aún más la concurrencia del requisito del perjuicio a los legítimos intereses del autor o el menoscabo de su reputación.”

3.2.2. Derechos de explotación

Los derechos explotación, recogidos en los artículos 17 a 23 TRLPI, son independientes entre sí, y a diferencia de los morales (que según vimos son irre-

46 Fundamento de Derecho Sexto Sentencia de la Audiencia Provincial de Alicante de 11 de Marzo de 2011.

nunciabiles para el autor y se transmiten a la muerte de éste), los de explotación pertenecen en exclusiva al autor pero son susceptibles de ser transmitidos en vida de éste. En el orden en que se expresan en la referida norma, dichos derechos sobre la obra son los de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación. La cesión de estos derechos se hará por regla general mediante un contrato que determine el alcance y duración de dicha cesión de derechos.

Definimos someramente el contenido de cada uno de ellos:

- » **Reproducción**⁴⁷: “fijación directa o indirecta, provisional o permanente, por cualquier medio y en cualquier forma, de toda la obra o de parte de ella, que permita su comunicación o la obtención de copias”.
- » **Distribución**⁴⁸ ⁴⁹: “puesta a disposición del público del original o de las copias de la obra, en un soporte tangible, mediante su venta, alquiler, préstamo o de cualquier otra forma”.
- » **Comunicación pública**⁵⁰: “todo acto por el cual una pluralidad de personas pueda tener acceso a la obra sin previa distribución de ejemplares a cada una de ellas.

No se considerará pública la comunicación cuando se celebre dentro de un ámbito estrictamente doméstico que no esté integrado o conectado a una red de difusión de cualquier tipo....h) La exposición pública de obras de arte o sus reproducciones”.

- » **Transformación**⁵¹: “comprende su traducción, adaptación y cualquier otra modificación en su forma de la que se derive una obra diferente”.

En relación a este último derecho, ya hicimos referencia anteriormente a la necesaria distinción entre la obra original y la obra derivada, siendo que la creación de la segunda, necesariamente debe contar con

47 Artículo 18 TRLPI.

48 Artículo 19 TRLPI.

49 El Artículo 19 TRLPI queda modificado por una nueva redacción de su apartado 4 dado por la Ley 21/2014, de 4 de noviembre de 2014: (*ab initio*) concepto de préstamo como “la puesta a disposición de originales y copias de una obra para su uso por tiempo limitado sin beneficio económico o comercial directo ni indirecto, siempre que dicho préstamo se lleve a cabo a través de establecimientos accesibles al público.”

50 Artículo 20 TRLPI.

51 Artículo 21 TRLPI.

la autorización del autor de la primera, pero al mismo tiempo, como nueva creación, también goza de la protección que los derechos de autor conceden a éstos.

3.2.3. Límites y exclusiones de los derechos de autor

Al analizar la Sentencia de la escultura generalmente conocida como “La Patata”, hemos visto que los derechos de autor, si bien exclusivos de la persona física, no pueden considerarse absolutos, y adicionalmente a las consideraciones personales que hicimos al referirnos al artículo 20.4 CE, el TRLPI establece una serie de límites a estos derechos en los artículos 31 a 40 bis del texto⁵².

Dichos límites se concretan en los siguientes supuestos:

- » Copia privada de uso en el ámbito privado o doméstico.
- » Razones de seguridad, desarrollo de procedimientos judiciales, administrativos o parlamentarios, así como cuando la divulgación esté dirigida a personas con discapacidad, siempre que carezca de fines lucrativos.
- » Con fines docentes o de investigación, mediante la cita o la inclusión en una obra propia de fragmentos de obras ya divulgadas, indicando siempre la fuente y el autor⁵³.
- » Cuando se trate de informar sobre temas de actualidad, la difusión a través de medios sociales. En este caso se exceptúan los discursos pronunciados en sede parlamentaria o de corporaciones públicas.
- » Cualquier obra susceptible de ser vista u oída con ocasión de informaciones sobre acontecimientos de la actualidad puede ser reproducida, distribuida y comunicada públicamente, si bien sólo en la medida que lo justifique dicha finalidad informativa.
- » Las obras situadas permanentemente en parques, calles, plazas u otras vías públicas pueden ser reproducidas, distribuidas y comunicadas li-

52 Los artículos 31, 32 y 37 sufren modificaciones en la Ley 21/2014, de 4 de noviembre de 2014.

53 Artículo 32 TRLPI: Citas y reseñas e ilustración con fines educativos o de investigación científica. Especial referencia a la puesta a disposición del público por parte de prestadores de servicios electrónicos de agregación de contenidos.

brememente por medio de pinturas, dibujos, fotografías y procedimientos audiovisuales.

- » Reproducciones de las obras por los museos, bibliotecas, fonotecas, filmotecas, hemerotecas o archivos de titularidad pública o integradas en instituciones de carácter cultural o científico y la reproducción se realice exclusivamente para fines de investigación o conservación y sin ánimo de lucro, o bien que éstas instituciones sean de titularidad pública.
- » Actos oficiales y ceremonias religiosas, parodias y en casos que sea necesario ejercitar la tutela del derecho de acceso a la cultura, éste último cuando los derechohabientes del autor deciden ejercer el derecho a no divulgar la obra.

A todos los anteriores, la Ley aplica una disposición en común, la cual consiste en que no se pueden ejercer dichos límites de forma que “causen un perjuicio injustificado a los intereses legítimos del autor o que vayan en detrimento de la explotación normal de las obras a que se refieran⁵⁴”.

Trascendiendo los límites a los que acabamos de hacer referencia, encontramos una serie de exclusiones contenidas en el artículo 13 TRLPI, sobre determinadas obras a las que no se reconocen derechos de autor, cuales son las disposiciones legales y las reglamentarias, sus correspondientes proyectos y las resoluciones de los órganos jurisdiccionales y los actos, acuerdos, deliberaciones y dictámenes de los organismos públicos, así como las traducciones oficiales de todos estos textos legales.



Fig. 6. Uno de los últimos conflictos en saltar a la palestra, fue aquel en el que la imagen titular de la Cofradía de San Gonzalo de Sevilla, la Virgen de la Salud, fue usada como icono en ropa de diseño.

54 Artículo 40 bis TRLPI.

3.3. Registro de la propiedad intelectual y cesión de derechos.

Ya avanzábamos al inicio de la presente exposición que el derecho de autor nace para la persona de éste desde el momento mismo de la creación de la obra. No obstante, el texto de la TRLPI, en sus artículos 144 y 145, establece la posibilidad de inscribir en un Registro los derechos de propiedad intelectual sobre las obras susceptibles de ser protegidas por el TRLPI.

Este Registro como puede intuirse, no es constitutivo de tales derechos, lo cual entraría en conflicto con lo ya expuesto respecto de los derechos de autor, pero en caso de conflicto, sí supone una referencia temporal en relación al momento concreto a partir del cual se reconocen los derechos de autor a una determinada persona o entidad. Los artículos citados encuentran su desarrollo en el Real Decreto 281/2003, de 7 de marzo⁵⁵, por el que se aprueba el Reglamento del Registro General de la Propiedad Intelectual.

Este Registro es único a nivel de territorio nacional, compuesto de un Registro Central y los territoriales de cada Comunidad Autónoma, el primero dependiente del Ministerio de Cultura, y los segundos encargados de registrar los derechos en cada territorio, de forma coordinada con el Registro Central.

En este Registro se inscriben los derechos relativos a las obras susceptibles de protección, ello a mediante la solicitud del autor o de los cesionarios de los derechos de éste, teniendo en cuenta la doble modalidad de transmisión de los derechos: al fallecimiento del autor o la declaración de éste (transmisión “mortis causa”, que derivan en la aplicación de las normas sobre derechos sucesorios que determina nuestro Código Civil) o mediante transmisión “inter vivos”, lo que realmente se concibe como cesión de derechos, y que debe articularse por escrito y de la forma más determinada posible en cuanto al tiempo de la cesión, fines, qué derechos se ceden y si existen limitaciones en la cesión. Hay que puntualizar que no se puede efectuar una cesión de derechos sobre obras futuras.

La delgada línea que existe en cuanto a la cesión de los derechos de explotación, es de tal punto importante que aun existiendo el oportuno contrato se generan conflictos cuya resolución acaba dirimiéndose en sede judicial.

Un ejemplo de tales extremos, por lo conocido del autor, fue la Sentencia de 24 Julio 2013 dictada por la Sección 15^a de la Audiencia Provincial de Barce-

55 Publicado en Boletín Oficial del Estado de 28 Marzo de 2003.

lona⁵⁶, sobre asunto planteado por la Fundación Gala-Dalí y la entidad gestora de derechos de obras plásticas (VEGAP) en relación a la colección realizada por Dalí conocida como “Colección Clot”. Dicha colección fue hecha por Dalí por encargo de un empresario, mediante contrato en el que el autor se comprometió a crear un número de modelos al objeto de su reproducción por un plazo determinado de tiempo, pero que posteriormente se expusieron públicamente a cambio de precio, excediendo así el alcance de los derechos de explotación que fueron cedidos mediante contrato, que era únicamente el derecho a fabricar y distribuir en exclusiva unas figuras o imágenes que debían servir como molde o base de reproducción para ornamentos y joyas.

Para la inscripción en el Registro de Propiedad Intelectual se exigen unos requisitos comunes a todas las obras, como la identificación del titular de los derechos, el objeto de propiedad intelectual, la clase de obra, título, fecha de divulgación si ésta ya tuvo lugar, y una copia de la obra en casos concretos (contenidos en el artículo 14 del Reglamento, de los que la escultura es uno de estos casos específicos).

En el caso concreto de la escultura se exigen como requisitos adicionales:

- » El material y técnica que se han empleado.
- » Las dimensiones de la obra.
- » Tres fotografías, “siempre que sirvan de plasmación tridimensional de la obra”. Al dorso de las fotografías debe constar el título de la obra y el nombre y apellidos del autor.

3.4. Conclusiones

Hemos esbozado hasta aquí una visión genérica del tratamiento y alcance que actualmente reciben los derechos de autor en el ámbito legal nacional, totalmente imbricado como se ha podido comprobar por las normas armonizadoras europeas y que por ende, recoge el testigo de éstas suponiendo por otra parte, un límite a algo que en principio, aparece como un acto último de expresión del individuo cual es un acto de creación (que la Doctrina científico-legal nombra como

56 <http://www.poderjudicial.es/>. ROJ: SAP B 7281/2013. Consulta realizada a 20-V-2015.

“*corpus mysticum*”), a la que se impregna una visión diferente y quizá distanciada de su concepto desde el punto de vista “de las Artes” dotándola, en definitiva, de un significado más cercano a lo material (lo que la misma Doctrina coincide en denominar “*corpus mechanicum*”), ofreciendo una dualidad a menudo difícil de consensuar entre el artista, su obra y el resto del mundo.

4. EL PATRIMONIO HISTÓRICO Y CULTURAL. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Guadalupe Romero Sánchez

Universidad de Granada

4. El patrimonio histórico y cultural. Una propuesta de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria

4.1. Justificación

En los últimos años la comunidad universitaria docente está prestando una atención creciente al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. La observación directa durante todo el periodo académico del ejercicio docente, su estudio y el compromiso real por mejorar es la clave para el desarrollo de una enseñanza de calidad en el marco universitario, de ahí que los profesores sean cada vez más conscientes de esta realidad y de su utilidad práctica, máxime cuando nos hallarnos inmersos en el Espacio Europeo de Educación Superior, que *“tras el proceso Bolonia, sitúa al alumnado como eje central de los procesos educativos basados en la adquisición de competencias, muchas de las cuales han de ser trabajadas desde las metodologías participativas y cooperativas en base a la nueva concepción de la educación”* (García Luque, A. et al, 2013: 67). No obstante, por ser éste nuestro ámbito de estudio e investigación, al estar adscritos al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, estos procesos son de obligatorio estudio y experimentación en nuestras aulas de Educación.

La experiencia que presentamos se desarrolló en los seminarios de un grupo de la asignatura de *Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica* y de *Conocimiento del Medio Social y Cultural y su concreción en Andalucía*, durante los cursos académicos

micos de 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014, compuesto por 70 alumnos en las clases de gran grupo y que se dividían en 3 seminarios, dos de 25 estudiantes y 1 de 20, para la realización de las clases prácticas. Estas asignaturas son de primer y cuarto curso de Grado de Maestro en Educación Primaria respectivamente, siendo la primera de carácter obligatorio y la segunda optativa de la Mención de Profundización en el Currículum Básico. Durante estos años el marco legislativo al que debíamos atender era la Ley Orgánica de Educación⁵⁷, por ese motivo tomamos como base el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, complementado con el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se fijaba la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía y con la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrollaba el currículo correspondiente a esta misma etapa educativa en nuestra Comunidad Autónoma.

4.2. Consideraciones previas

La enseñanza del Patrimonio, que se ha visto prácticamente reducida a estas dos materias en nuestro Departamento tras la implementación del Plan Bolonia en la Universidad de Granada (Cambil Hernández, M^a de la E. y Romero Sánchez, G., 2013: 2-5), se ha visto reforzada paradójicamente este año pasado por la aprobación del *Plan Nacional de Patrimonio y Educación*, que viene a fortalecer la inclusión paulatina de contenidos patrimonialistas en el currículo de todas las etapas educativas.

Este Plan aprobado en 2013 es de naturaleza transversal y es el resultado de una profunda revisión de los anteriores Planes Nacionales de Patrimonio Cultural. A partir de aquí se entiende que el binomio más emergente en el sector de las políticas culturales es el de *Patrimonio y Educación* porque, según se extrae del documento: “*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 administraciones*

⁵⁷ Sin duda, a partir de este momento integraremos el marco legislativo de la LOMCE adaptando la materia a la nueva realidad educativa.

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”⁵⁸.

Quiere decir que si a través de este Plan aprobado por el Consejo de Patrimonio Histórico⁵⁹ se está tendiendo a la progresiva incorporación de materias patrimoniales en las etapas educativas nosotros debemos prestar atención a esta realidad y atender a sus recomendaciones. Es por ello que el análisis de este cómputo legislativo, entre otros documentos, es imprescindible para que el alumnado comprenda su importancia y sitúe el patrimonio en un lugar destacado en su concepción como futuros docentes.

No obstante, independientemente del mencionado Plan Nacional que le da impulso a la educación patrimonial, en el Real Decreto 1513/2006 se contemplan contenidos propios de patrimonio, en su sentido más amplio, y no solo eso sino que el propio patrimonio se convierte en fuente primaria desde la que abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una gran parte de los contenidos comprendidos en el anexo II del Decreto, como veremos más adelante, superando su utilización sólo como recurso educativo, que era como tradicionalmente se venía trabajando el patrimonio en las aulas.

58 Concretamente, dentro de la educación formal (también en la no formal e informal), el Plan velará por la implementación en la normativa educativa para un progresivo incremento cualitativo y cuantitativo de los contenidos patrimoniales en los currículos, así como por la mejora de la capacitación del profesorado y de los recursos destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural.

- Los principales retos del Plan en la esfera de la educación formal serán los siguientes:
- La implementación de los contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural en los currículos educativos.
- La mejora del material didáctico relacionado con la capacitación del alumnado en materia de Patrimonio Cultural.
- El fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales.

59 Órgano de coordinación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Comunidades y Ciudades Autónomas en esta materia.

El patrimonio contribuye a alcanzar los objetivos de la Educación Primaria d, h y j presentes en este Real Decreto⁶⁰, permite adquirir la competencia *social y ciudadana y cultural y artística*, aunque sin duda también favorece a la adquisición del resto⁶¹. De las áreas de conocimiento en los que se divide la ley, en la primera y en la segunda, *Conocimiento del medio natural, social y cultural y Educación artística*, es donde, se desarrollan fundamentalmente los contenidos relacionados con esta disciplina, sin embargo, por especialización, es en la primera donde nuestro Departamento tiene implicación directa, aunque no exclusiva, y por ello es donde centramos nuestra labor. Del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural los bloques 4 y 5, *personas, culturas y organización social y cambios en el tiempo*, son en los que el Patrimonio Histórico y Cultural encuentran su razón de ser y su enorme potencial, no obstante, al igual que ocurría con las competencias, en otros bloques de contenido también puede tener presencia, aunque ésta variará en función de la temática⁶².

En relación al área de Conocimiento del Medio, la Orden andaluza de 10 de agosto de 2007, ofrece la posibilidad de organizar el currículo “*en torno a una serie de grandes problemáticas o núcleos temáticos que presentan ciertas características: son problemas reales del medio natural, social y cultural, tienen posibilidades de conectar con los conocimientos e intereses del alumnado y pueden ser trabajados con el apoyo del conocimiento ofrecido por las ciencias naturales y sociales. Estos núcleos temáticos,... permiten, por una parte, profundizar en el tratamiento educativo de algunas de nuestras peculiaridades y, por otra, abordar problemáticas sobre cuya relevancia se pretende llamar la atención desde nuestra Comunidad Autónoma*”. Estos núcleos son:

60 d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y de oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

61 Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

62 El resto de bloques que componen esta área de conocimiento son: 1. El entorno y su conservación, 2. La diversidad de los seres vivos, 3. La salud y el desarrollo personal, 6. Materia y energía y 7. Objetos, máquinas y tecnologías.

1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía.
2. Paisajes andaluces.
3. El patrimonio en Andalucía.
4. Igualdad, convivencia e interculturalidad.
5. Salud y bienestar.
6. Progreso tecnológico y modelos de desarrollo.
7. El uso responsable de los recursos.
8. La incidencia de la actividad humana en el medio.

Como puede observarse las cuestiones sociales, históricas y culturales se consideran fundamentales y adquieren una enorme relevancia. En esta línea, el patrimonio es esencial dentro del marco educativo analizado, tiene una presencia considerable en el currículo, la cual se prevé mayor tras la futura implantación del mencionado *Plan Nacional de Patrimonio y Educación* como ya vimos, por lo que, la educación patrimonial debe tener su necesaria correspondencia en el aula universitaria, fundamentalmente en la formación inicial del futuro profesorado (Grados de Educación Infantil y Primaria, y Másteres de Educación Secundaria), la cual consideramos insuficiente en cuanto a número de asignaturas y horas lectivas.

4.3. Plan de trabajo

Teniendo en cuenta que los conceptos de espacio y de tiempo son fundamentales en educación primaria y que ambos se constituyen en los verdaderos ejes vertebradores del currículo y con una visión sobre el Patrimonio Histórico y Cultural amplia e interdisciplinar, organizamos los seminarios y la temática general con la que todos debíamos trabajar a lo largo de cada curso académico. En primer lugar se fijaron una serie de objetivos generales, que se completaron en el curso 2013-2014, y que eran comunes a todos los grupos, formados por un máximo de 5 alumnos. A estos objetivos generales se debían unir necesariamente unos objetivos específicos en función de la naturaleza del trabajo que cada equipo desarrollara. Los objetivos generales fueron:

- » Conocer y apreciar la importancia de la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Histórico y Cultural.

- » Apreciar su valor educativo.
- » Comprender que el Patrimonio además de un recurso es una fuente primaria de primer orden para abordar la enseñanza-aprendizaje de cualquiera de las Ciencias Sociales.
- » Valorar el Patrimonio como identidad.
- » Comprender que el Patrimonio es fuente de riqueza y que hay que propiciar su conservación para generaciones futuras.
- » Reconocer el valor del Patrimonio para abordar los temas transversales del Currículum.

Para comenzar a trabajar preguntamos en clase de gran grupo a través de una encuesta anónima ¿qué entendían por Patrimonio? y les pedimos que nos hicieran un listado lo más completo posible con los elementos patrimoniales destacables de la provincia de Granada. Los resultados, una vez analizados, fueron desalentadores pues restringían sobremanera el catálogo de bienes tanto culturales como naturales con los que, en teoría, podríamos trabajar. Pero no adelantemos acontecimientos. Una vez recogidos esos cuestionarios, y antes de examinarlos, hicimos en clase esas mismas preguntas con la intención de iniciar un debate y completar entre todos el posible listado del Patrimonio Histórico y Cultural de Granada y su provincia. De la experiencia resultó que prácticamente el 100% de la clase reconocía a la Alhambra, en primer lugar, como el elemento patrimonial más señero de la ciudad a la que se le atribuía elementos de identidad. Posteriormente comenzaron a nombrar edificios de carácter religioso entre los que se encontraban la Catedral, la Capilla Real, la Iglesia de Santa Ana, la Iglesia de San José, la Iglesia de San Pedro y San Pablo, la Iglesia de San Justo y Pastor, ..., a estas alturas la pregunta era obligada ¿Sólo existe patrimonio eclesiástico en la ciudad de Granada además de la Alhambra? La respuesta fue negativa y entonces algunos alumnos nombraron la Puerta de Elvira o las Casas del Chapiz como ejemplos de construcciones de origen andalusí. El catálogo aumentaba, sin embargo, todos los bienes nombrados seguían siendo de carácter inmueble y/o relacionados con la disciplina de la Historia del Arte, ya que, al llamarles la atención sobre este hecho incluyeron pinturas y esculturas de museos e iglesias, por lo que, el concepto que manejaba a priori el alumno sobre qué se entiende por patrimonio seguía partiendo de una visión clasicista que había que superar en ese mismo momento.

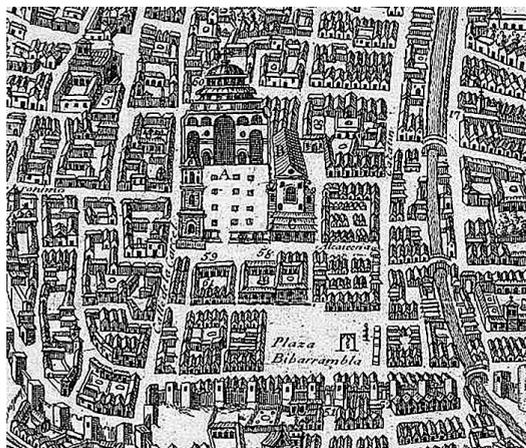


Fig. 1. Plataforma de Ambrosio de Vico grabada por Francisco Heylan. Hacia 1613. Detalle del conjunto monumental formado por la Catedral (en construcción), la Capilla Real y los restos de la sala de oración de la antigua mezquita aljama. Véase en el entorno la ubicación de la Plaza de Bib-Rambla y del río Darro con sus puentes asociados, hoy oculto bajo la calle Reyes Católicos

Tras la exposición de otra serie de preguntas que tenían como finalidad hacer pensar al alumno y guiarle en sus reflexiones conseguimos incluir elementos propios del Patrimonio Inmaterial como fiestas o topónimos (las Cruces de Mayo o el Paseo de los Tristes son buenos ejemplos de ello), ejemplos del Patrimonio Industrial de la provincia, e igualmente Patrimonio Natural y Documental y Bibliográfico entre otros. En estos últimos casos dedicamos buena parte de la clase a observar y comentar la Plataforma de Ambrosio de Vico de la ciudad de Granada (Fig. 1) y los grabados de los viajeros románticos destacando cómo se transformó la ciudad y cómo puertas como la de Bib-Rambla u otros inmuebles fueron trasladadas o destruidas, quedando desplazadas, descontextualizadas o solo presentes como testimonios gráficos o documentales (Fig. 2). Esta actividad despertó su interés por la asignatura y les hizo querer adentrarse en la historia de la ciudad para conocer su pasado y valorar la que debían considerar desde ese momento como su herencia patrimonial.



Fig. 2. Dibujo de David Roberts, grabado por J. B. Allen. Puerta de las Orejas o de Bib-Rambla. Hacia 1830. Véase la Puerta en su emplazamiento original, hoy se encuentra en el Bosque de la Alhambra donde fue reconstruida

Una vez captada su atención el siguiente paso fue que los alumnos realizaran un mapa del Patrimonio declarado Bien de Interés Cultural de la ciudad. Con ello, pretendíamos que los estudiantes hicieran una tabla con el tipo de bien catalogado, su cronología básica y sus características principales, para hacerles reflexionar fundamentalmente sobre las épocas de mayor relevancia y poder conectar los bienes de la misma época entre sí a fin de formarse una idea de la evolución espacial e histórica de la ciudad y tenerlo siempre presente como base visual durante el semestre.

En ese momento fue cuando cada grupo de estudiantes seleccionaron un bien para poder trabajar el resto del curso sobre él, teniendo como elemento igualitario que la entrada, en el caso de los inmuebles, fuese gratuita para que, de esa manera, pudieran acceder cuantas veces necesitaran a su interior, y sobre todo, el nexo común debía ser que ese elemento seleccionado debía estar relacionado de alguna manera con el agua, considerando a ésta como núcleo generador de patrimonio. De este modo trabajaron este elemento como objeto prioritario desde el que recuperar, investigar, abordar y reconocer los elementos culturales e identitarios del pasado de nuestra ciudad, pudiendo recuperar, a través del estudio del bien, la época en la que se creó, investigar sobre la historia de su construcción y relacionar sus elementos básicos con las características propias de ese momento histórico para comprender todo su significado. De ese modo, conseguimos analizar el patrimonio utilizándolo como fuente primaria desde la que abordar el estudio de la historia, la sociedad, el espacio y la cultura.

Una vez seleccionado el bien utilizamos una metodología de aprendizaje que conjugaba en una primera fase la investigación como eje didáctico, por la cual

el alumnado adquiere un papel activo en su propio aprendizaje, con una tercera de role-playing, por la cual los estudiantes pueden experimentar una realidad profesional cercana a la que tendrán como futuros maestros. La segunda fase consistió en que cada grupo tuvo que seleccionar los contenidos que consideraron más adecuados del trabajo de investigación para elaborar materiales didácticos adaptados para el aula de primaria, donde se desarrollaría supuestamente la tercera fase.

Según Bardavio y González (2003) esta forma de enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la investigación se caracteriza por:

- » *“Resaltar la importancia de una actitud curiosa y de exploración del entorno en el aprendizaje humano.*
- » *“Ser compatible y adecuada a una concepción constructivista de la adquisición del conocimiento, al propiciar el uso didáctico de las concepciones previas del alumnado.*
- » *“Incorporar las aportaciones psicossociológicas relativas a la relevancia de la interacción social en el aprendizaje social.*
- » *“Favorecer la participación en la construcción del conocimiento.*
- » *“Proporcionar un ámbito adecuado para el fomento de la autonomía y la creatividad.*
- » *“Favorecer la ambientación, y por lo tanto la vivencia concreta, del currículum (en nuestro caso de la materia).*
- » *“Propiciar la organización de los contenidos en torno al tratamiento de problemas.*
- » *“Potenciar la reconstrucción del conocimiento mediante un procesamiento de la información en diferentes direcciones y sentidos”.*

Con este método se consigue que el alumnado se convierta en el protagonista adquiriendo el profesor un papel de coordinador o guía de su aprendizaje. De este modo trabajamos durante dos meses en los seminarios, desplazándonos a los monumentos o espacios elegidos por los grupos de estudiantes para solventar dudas u darles orientación. De esta fase, lo más laborioso y complejo para el alumnado fue el trabajo bibliográfico y documental necesario para la recopilación de datos y la comprensión del elemento patrimonial, siendo por el contrario el trabajo in situ en los monumentos lo más reconfortante y motivador.



Fig. 3. Baño del Nogal. Siglo XI. Albayzín (Granada). Detalle del interior de la Sala Templada de este baño comúnmente conocido como Bañuelo

Durante el curso 2012-2013 el 70% de los trabajos se desarrollaron sobre elementos inmuebles, siendo fundamentalmente baños (Fig. 3) o cármenes los elementos seleccionados, aunque un grupo también trabajó sobre el patio de la Iglesia del Salvador del Albayzín, antigua mezquita aljama. Alrededor de un 30% decidió trabajar sobre los puentes del río Darro (Fig. 4) y dos grupos seleccionaron los aljibes (integrados o exentos) como tema de estudio (Fig. 5) (Fig. 6). Durante 2013-2014 el catálogo aumentó e incorporamos otros elementos del espacio público a la nómina de bienes, de ese modo, incluimos las fuentes históricas (Fig. 7) (Fig. 8) y los pilares de la ciudad como elementos importantes a tener en cuenta en el análisis del agua (Fig. 9), así como otros puentes claves de la ciudad, relacionados con los dos ríos de Granada.

En cuanto a la segunda fase los estudiantes tuvieron libertad absoluta tanto en la elección de contenidos como en su adaptación didáctica, al igual que ocurrió en la tercera fase. Los resultados fue la configuración de actividades de muy diversa índole entre las que se encontraban las que se basaban en el juego real como estrategia de aprendizaje sobre todo para los alumnos de Primer Ciclo de Primaria (gincanas en el entorno de algunos monumentos o rompecabezas), otras propuestas que tenían como base la experimentación directa y la manipulación de objetos como la realización de una excavación arqueológica, o la teatralización

como modo de acercarse a una época pasada. Además, algunos alumnos recurrieron a las tecnologías para realizar materiales didácticos originales y a los vídeos o juegos interactivos, otros realizaron maquetas de sus inmuebles y del entorno para favorecer la comprensión del espacio y de otros elementos geográficos. En definitiva los objetivos más buscados por los estudiantes a la hora de proponer las actividades giraban en torno a que éstas fueran originales, interdisciplinares y dinámicas, y que propiciaran el aprendizaje significativo, trabajando sobre todo contenidos de carácter histórico, geográfico, artístico y cultural, centrandó todas sus acciones en la comprensión del tiempo y del espacio y utilizando de una manera real el patrimonio como elemento clave desde el que abordar los contenidos curriculares.



Fig. 4. Puente de Cabrera sobre el río Darro. Granada.
¿Principios del Siglo XVII? Fotografía tomada de Agencia
Albaicín



Fig. 5. Aljibe y alminar de San José. Siglo XI. Albayzín (Granada)



Fig. 6. Aljibe de Santa Isabel de los Abades o de las Barandillas. Siglos XIII-XV. Albayzín (Granada). Fotografía histórica



Fig. 7. Anónimo. Fuente de los Gigantones. Primer tercio del siglo XVII. Plaza de Bib-Rambla (Granada). Se trata de una de las fuentes más emblemáticas de Granada con una riquísima iconografía, fue concebida para la clausura del Convento de Agustinos Calzados, hoy desaparecido



Fig. 8. Anónimo. Fuente de la Trinidad. Siglo XVII-XVIII. Plaza de la Trinidad (Granada). Esta fuente, que se conserva in situ, formaba parte del Convento de los Trinitarios Calzados que fue demolido en 1890



Fig. 9. Diego de Siloé. Pilar del Toro. Siglo XVI. Plaza de Santa Ana y de San Gil (Granada). También llamado de los Almicleros este pilar estaba ubicado en la Calle Elvira y fue trasladado a este emplazamiento en 1941

El resultado general fue muy positivo, sobre todo en la tercera fase cuando los alumnos cambiaban de rol y se convertían en maestros o en alumnos de Primaria. En cada caso el aula se transformaba en función de la presentación de los ahora maestros y el resto del aula tenía que ver la conveniencia o no de la propuesta didáctica de sus compañeros. Esta fase fue muy enriquecedora porque contribuyó no solo a pensar realmente en el aula y en los niños, sino a comprender las enormes posibilidades didácticas del patrimonio y la gran variedad de actividades y estrategias que se pueden seguir para conseguir unos mismos objetivos generales.

4.4. Conclusiones

El trabajo llevado a cabo por los alumnos permitió establecer elementos importantes que les hicieron reflexionar positivamente sobre la utilidad de su labor y de las posibilidades concretas del agua como elemento cultural de primer orden. Así a través del estudio de los aljibes, de las mezquitas y de los baños, principalmente, pudieron identificar un pasado hispanomusulmán que, independientemente de desarrollarse en época zirí o nazarí, requería de un uso del agua diferente al que pudieran imaginar en un principio. Este hecho les permitió conocer el sistema hidráulico existente en el Albayzín, comprender la complejidad de la Acequia de Aynadamar (Fig. 10), de los ramales y de los aljibes, reconocer el uso de objetos relacionados como los atanores o las vasijas, conocer el tratamiento del agua para su conservación y potabilidad, entender los elementos arquitectónicos en función del uso e incluir el elemento estudiado como punto de partida para comprender las características históricas, de carácter social y cultural, que lo hicieron posible y lo justificaban. Por otro lado, los alumnos que trabajaron sobre los puentes pudieron comprender (y no sólo ellos sino también el resto de la clase) cómo evolucionó la ciudad a nivel urbano, cómo eran los márgenes de la ciudad y cómo era el sistema de comunicación, además de los elementos propios de la cultura que los creó y de sus principios arquitectónicos, cuyos elementos están presentes en todos los trabajos desarrollados.



Fig. 10. Fuente y acequia de Aynadamar. Siglo XI. Fotografía tomada del Banco de imágenes del IAPH. Esta fuente también recibe el nombre de Fuente de las Lágrimas por su peculiar forma

Por último, aquéllos alumnos que decidieron trabajar sobre los pilares y las fuentes históricas pudieron complementar el panorama cultural de la ciudad, ya que se dieron cuenta de que el uso de los pilares, con su canalización interior relacionada con la acequia de Aynadamar o con el curso natural de aguas subterráneas, formaban parte de una realidad histórica totalmente diferente. En este caso, pudieron establecer como épocas de construcción los siglos XVI y XVII principalmente, cuando se producía en Granada un profundo cambio y transformación. El uso de pilares, que funcionaban además como abrevaderos, y no ya de aljibes (aunque hay excepciones), marcaba otro tratamiento diferente en la distribución del agua para uso público. Además el análisis de los materiales de construcción y de los programas iconográficos de sus frontales nada tenía que ver con lo que los compañeros analizaron en época musulmana. Lo mismo ocurría con las fuentes históricas, éstas databan principalmente de los siglos XVII y XVIII, y aunque están hoy distribuidas por las principales plazas de la ciudad de Granada, pudieron comprobar cómo en su origen la mayoría de ellas se localizaban en los claustros de algunos conventos, muchos de ellos desaparecidos. Así a través

de su estudio pudieron constatar la existencia de edificios religiosos que en su mayoría se perdieron tras las leyes desamortizadoras, pudiendo entrar en otro capítulo de la historia de la ciudad ya contemporánea. Excepcionalmente hubo un grupo que trabajó sobre fuentes contemporáneas (caso de la Fuente de las Granadas) completando de esta manera el catálogo cultural de la evolución del agua en la ciudad y su tratamiento histórico.

Las exposiciones públicas del trabajo desarrollado por cada grupo, teniendo en cuenta que todos se conectaban por el nexo común del agua, resultaron muy enriquecedoras y comprensibles. Todos aprendieron de las investigaciones ajenas fomentando así un aprendizaje recíproco que ha favorecido el conocimiento de forma colectiva. De este modo no solo cada grupo ha adquirido conocimientos sobre el tema de su trabajo, ya fuera éste sobre aljibes, baños o fuentes, sino que todos han aprendido de todos, conectando unos elementos con otros y elaborando entre todos el mapa cultural de la ciudad de Granada a través del espacio y el tiempo.

La experiencia desarrollada ha sido muy motivadora, positiva y ha despertado, sin duda, su curiosidad e interés hacia el patrimonio, además, al haber trabajado también sobre el espacio urbano han podido percatarse del estado de conservación de muchos de estos bienes, y ha dado pie para reflexionar sobre otros temas como el vandalismo urbano o sobre la necesaria concienciación ciudadana acerca de la necesidad de proteger su patrimonio, por lo que, considero que esta actividad es muy útil para la formación de maestros y muy completa al abarcar prácticamente la totalidad de la historia de la ciudad.

4.5. Bibliografía

AA.VV. *Los aljibes y la ciudad. El Albaicín de Granada*. Granada: Emasagra, Ayuntamiento de Granada, Fundación Emasagra y Granada Hoy, 2009.

AA.VV. *Aljibes del Albaicín. Intervención Arquitectónica en los Aljibes Públicos*. Granada: Ayuntamiento, Fundación Albaicín y EMASAGRA, 2006, p. 56-57.

ÁGUILA GARCÍA, Lucía. *La arquitectura del agua: fuentes y pilares de la Edad Moderna en Granada*. Granada: Editorial de la Universidad, 2002.

BARDAVIO NOVI, Antoni y GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma. *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE, HORSORI, 2003.

BARRIOS ROZÚA, Juan Manuel. *Guía de la Granada desaparecida*. Granada: Editorial Comares, 1999.

CAMBIL HERNÁNDEZ, M^a de la Encarnación y ROMERO SÁNCHEZ, Guadalupe. "Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el Grado de Maestro en Educación Primaria". *Clío*, 2013, 39, 1-16.

DAVINI, María Cristina. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Argentina: Santillana, 2009.

DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se fija la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

ESCRIBANO GONZÁLEZ, Alicia. *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, 1998.

ESTEPA, J. "El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2001, 30, pp. 93-106.

GARCÍA LUQUE, Antonia, ROMERO SÁNCHEZ, Guadalupe y CAMBIL HERNÁNDEZ, M^a de la Encarnación. "Educar para la ciudadanía activa y solidaria a través del aprendizaje cooperativo en el actual marco educativo". En: BALLESTEROS ALARCÓN, V. (coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Teoría y experiencias*. Granada: Editorial GEU, 2014, pp. 67-83.

GÓMEZ HURTADO, Inmaculada y GARCÍA PRIETO, Francisco Javier (Coord.). *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2014.

LÓPEZ GUZMÁN, Rafael. (Coord.). *Arquitectura de Al-Ándalus (Almería, Granada, Jaén y Málaga)*. Granada: Editorial Comares, 2002.

MARTÍNEZ JUSTICIA, M^a. José. *La plaza pública como elemento urbanístico: seis ejemplos en la ciudad de Granada*. Granada: Galería Virtual A.C.P.A, 1996.

MOLINA FAJARDO, Eduardo. *De cántaros y aguas granadinas*. Granada: Aula de Cultura de la Jefatura Provincial del Movimiento, 1974.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

ORIHUELA UZAL, Antonio y VÍLCHEZ VÍLCHEZ, Carlos. *Aljibes públicos de la Granada Islámica*. Granada: Ayuntamiento, 1991.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Revista Patrimonio Cultural de España, 5. Patrimonio y Educación. 2011.

VILLALBA SOLA, Dolores. *Arquitectura del agua en la Granada Almohade. Itinerario de un patrimonio por descubrir*. Granada: Dauro, 2013.

5. LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LA
ESCULTURA BARROCA Y LAS
POSIBILIDADES DEL TALLER
DE IMAGINERÍA COMO
ESPACIO DINAMIZADOR PARA
NUEVAS ESTRATEGIAS DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA

Juan Antonio Sánchez López y Antonio Rafael Fernández Paradas

5. La enseñanza-aprendizaje de la escultura barroca y las posibilidades del taller de imaginería como espacio dinamizador para nuevas estrategias de innovación educativa

“Aquí en Andalucía se intenta siempre llegar al espectador a través de refinamientos artísticos. Las imágenes andaluzas son siempre bellas y se las presenta bellamente. Aparece así el sustrato de su vieja cultura, en la línea de una estética mediterránea, que refina y agudiza el ingenio y da un pueblo un sello de aristocracia e independencia espiritual”⁶³

(Domingo Sánchez-Mesa Martín)

Hacerla de tal manera que parezca que tenga vida la escultura ha sido una premisa que el contexto artístico-cultural del pueblo español, en general, ha venido suscribiendo y cumpliendo al pie de la letra. Dentro de España, el caso andaluz en particular ha sido y sigue siendo manifiestamente “barroco” en sus desarrollos y

63 SÁNCHEZ-MESA MARTÍN, Domingo. “Contenidos y significaciones de la imaginería barroca andaluza”, *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 1984, 16, pp. 283-308.

dimensiones sociales, al encontrar en la imagen la manera idónea de trascender a la divinidad, sobreponiéndose a la “ortodoxia” de una Iglesia Católica, no siempre receptiva ante las realidades y la dimensión social del común de los mortales. La búsqueda obsesiva -diríase que hasta “compulsiva”- de la belleza efectista, la impresión desbordante y el efecto espectacular y deslumbrante han sido inmejorables aliados del binomio Antropología/Arte en Andalucía –proyección a su vez de la díada Individuo/Mundo- que aflora al estudiar, más allá del formalismo, las soluciones artísticas particulares brindadas a las grandes “necesidades” de expresión de la sociedad barroca que persistió durante el Antiguo Régimen⁶⁴ y, por extensión, de la sociedad de la Información y de las Redes Sociales que, en irrenunciable parangón con aquélla, no titubea un ápice en proclamarse irrefrenable e indefectiblemente “neobarroca”⁶⁵.

Vista desde la dimensión antropológica, la consustancialidad de lo barroco con el *modus vivendi* de España, y de Andalucía en particular, adquiere visos de una categoría estética cuasi vernácula, que se refuerza en una explosión colorista donde la búsqueda de la luminosidad, la disolución de las formas y, en última instancia, la integración de las Artes se construyen, justa y paradójicamente, a través de la presencia física y el impacto visual de las formas corpóreas, eso sí, invocando un sustrato cultural donde lo culto y lo popular, lo matérico y lo impreciso, lo visible y lo invisible se funden y se confunden⁶⁶.

Sin embargo, este “cuadro clínico” de lo barroco no estaría completo sin ahondar en la perspectiva “mundanal” que constituye el campo de acción en donde el ser humano se realiza como ser histórico y cultural, y donde cada categoría del ser y del actuar adquieren las matizaciones y las formas de su propio proceso histórico. Del estudio de los comportamientos y de las mentalidades aflora un conjunto de premisas universales a las que cada pueblo da respuesta según

64 SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio. *El alma de la madera. Cinco siglos de Iconografía y Escultura procesional en Málaga*, Málaga: Hermandad de la Amargura, 1996, pp. 31-33.

65 ROJAS, Sergio. “Sobre el concepto de `neobarroco’”. Disponible en [www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: philosophia.cl/articulos/antiguos0405/Neobarroco.pdf](http://www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: philosophia.cl/articulos/antiguos0405/Neobarroco.pdf). Consultado el 11/01/2014.

66 TROYANO VIEDMA, José Manuel. “Rasgos antropológicos del andaluz del Barroco”. En: *El Barroco en Andalucía*, tº II. Córdoba: Universidad-Diputación Provincial, 1983, pp. 215-233.

sus propias vivencias, circunstancias y sustratos culturales⁶⁷. Qué duda cabe que uno de ellos remite a la alianza entre “lo estético” y “lo religioso”, al propiciar la sublimación de lo segundo por la vía de lo primero, en un camino sin retorno tan irreversible como plenamente asumido⁶⁸.

En nuestro siglo XXI, este clima se ha visto trasplantado a una nueva dimensión, amén de favorecido por factores tales como la “omnipresencia” de la Semana Santa en los medios de comunicación y en el día a día, por no hablar del importantísimo impacto de cuanto guarda alguna relación con ella en las redes sociales y que provocan a un “consumo” continuado/indiscriminado/saturado de cuanto atañe a su fenomenología festivo/religiosa/cultural/sociológica los 365 días del año, jornada a jornada, hora a hora, minuto a minuto, segundo a segundo... Y es la escultura en madera policromada el cordón umbilical que une pasado, presente y futuro, con la mirada puesta en una reinvención continuada del lenguaje de las imágenes, en una espiral creativa donde los límites y la imaginación no conocen fronteras, en paralelo a la misma evolución de los gustos y las modas y el ritmo marcado desde las propias transformaciones culturales/sociales/identitarias/situacionales/relacionales/ideológicas, amén de incluso creenciales y actitudinales experimentadas, especialmente desde la última década, en nuestro país. (Fig. 1)

67 BONET CORREA, Antonio. *Andalucía Barroca. Arquitectura y Urbanismo*. Barcelona: Polígrafa, 1978, p. 7.

68 *Ibidem*.



Fig. 1. Las tecnologías actuales son capaces de “revivir”, hacer “pervivir” y reproducir las piezas históricas de la escultura barroca prolongando “eternamente” su existencia en el tiempo y, consecuentemente, en la memoria viva colectiva. Es el caso de las copias de seguridad digital en Backup3D, que permiten disponer de los datos tridimensionales de la pieza, con vistas a la obtención de un “molde virtual” que permitiera recuperar el original en caso de destrucción o pérdida irreversible. Barroco y tecnología punta coexisten en esta visión del *Cristo del Mayor Dolor* (1771) de Andrés de Carvajal durante el proceso de obtención de la copia digital, propiciando consecuentemente su mutación de imagen aurática –esto es, “única” e “irrepetible”- en imagen múltiple.

Podría interpretarse como un hecho desconcertante y anacrónico que en las sociedades de masas sigan teniendo predicamento unas fórmulas artísticas y unas técnicas de centurias pasadas, de no ser porque las mismas vienen a ser, y de hecho son, como decimos, un sugerente fenómeno histórico-social. Ya hemos referido en otras ocasiones, cómo el desmantelamiento del organigrama clientelar de los siglos XVII y XVIII no fue total, pues a la desaparición del Barroco⁶⁹ no sobrevino la de las Hermandades y Cofradías penitenciales que continuaron perpetuando sus gustos, lo cual, consecuentemente, implicaría la pervivencia y,

69 SERRERA CONTRERAS, Juan Miguel. “Los ideales neoclásicos y la destrucción del Barroco. Ceán Bermúdez y Jerónimo Balbás”. *Archivo Hispalense*, 1990, 223, pp. 135-159.

a la postre, constante reinención de “lo barroco” en los tiempos posteriores, en connivencia con la propia evolución de los gustos y modas sucesivas⁷⁰. No en balde, la amplia base popular de estas instituciones haría posible su supervivencia a los tumultos sociales y políticos del siglo XIX y los desastres de los años treinta del pasado siglo XX. Tan anómala situación permitió la prolongación de la escultura en madera policromada hasta nuestros días, configurándose ésta como una realidad artística ecléctica que ha sumado a unas fórmulas y técnicas tradicionales el inevitable impacto de las corrientes artísticas contemporáneas. Ello ha repercutido en una pluralidad de criterios insospechada, directamente ligada a la formación, las inquietudes, los gustos y las destrezas de los sucesivos artistas. (Fig. 2)



Fig. 2. La visita a un taller de escultura actual –como el de Israel Cornejo– permite en nuestros días “revivir” la experiencia de reencontrarse con formas, modos, usos y técnicas desaparecidas hace siglos pero que, en el momento presente, cobran todo su sentido merced a la imbricación de la escultura en madera policromada de tradición barroca, con los usos y premisas de la sociedad neobarroca.

70 SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio. *El alma de la madera*, p. 83.

En paralelo a esta puesta en valor de la Semana Santa y del Patrimonio de las Hermandades, el imaginero ha salido de las sombras del taller para convertirse en un auténtico “producto” massmediático, cual corresponde a auténticas “estrellas” del arte de la madera. Estos desarrollos sociales y artísticos de la escultura barroca en el seno de la cultura “neobarroca” y que han conllevado el desarrollo del arte de la imaginería, han supuesto también la consolidación de los focos productores, propios del barroco, como actuales centros de producción. Éste es, por ejemplo, el caso de Sevilla, que sigue siendo la cuna del arte de la imaginería y donde actualmente podemos encontrar más de cuarenta artistas trabajando. Igualmente, Cádiz o Murcia son actualmente potentes focos productivos, que recuerdan viejos períodos de esplendor, tanto que para el antiguo reino murciano habría que hablar de una verdadera época de los “neo-salzillescos”, o el propio “neo-barroco” sevillano, donde la tradición tiene tanto peso que son muchos y variados los maestros que trabajan sobre modelos propios del barroco, o lo que es peor, sobre los modelos del neobarroco del siglo XX. A esta realidad, debemos de añadir el maravilloso sueño “barroco” que, desde los años noventa, están viviendo poblaciones como Huelva, Córdoba⁷¹, o la propia Málaga, donde se está produciendo la renovación plástica de la imaginería procesional del siglo XXI. De todas formas, el peso de los siglos pretéritos es mucho y variado, conllevando que en la mayoría de los casos, sea incapaz de producirse una evolución mínima con nuevos lenguajes, sino que además, se está produciendo una involución en el propio arte, donde los imagineros son más “barrocos” que los propios de los siglos XVII y XVIII⁷². Esta situación impide el propio desarrollo del arte de imaginería, quedando ancladas en la propia tradición formal, compositiva y pictórica, propias de otras épocas. (Fig. 3)

71 SANCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio, FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael y ORTIZ CARMONA, José Alberto. “Entre la postmodernidad y el homoerotismo: La imaginería procesional del siglo XXI y el Neobarroco Gay”. *Baetica*, 2013, 35, pp. 33-55.

72 Un buen ejemplo a mencionar sería el propio Francisco Buiza, máximo exponente del neo-barroco procesional.



Fig. 3. Las obras recientes de los artistas que capitalizan en pleno siglo XXI la creación escultórica que rinde homenaje a la tradición barroca –el caso por ejemplo de Juan Vega- suele ser un foco de atracción permanente para el público, gracias al impacto y repercusión de que gozan por parte de los medios de comunicación, eventos artísticos y redes sociales

5.1. Los valores patrimoniales de la imaginería del siglo XXI. Un caso particular aplicado a la dimensión social del taller del escultor como espacio educativo innovador

María Ángeles Querol, en su libro *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*⁷³, define el Patrimonio Cultural como el “conjunto de bienes muebles, inmuebles e inmateriales que hemos heredado del pasado y que hemos decidido que merece la pena proteger como parte de nuestras señas de identidad social e histórica”. Posteriormente, indica una serie de matices, que bien sirven para perfilar el concepto:

- » Tales bienes son el resultado de la obra humana.
- » Este pasado no tiene que ser remoto, pero sí ha de ser necesariamente “pasado”; esto es, tiempo cronológicamente “superado” en sentido literal.

⁷³ QUEROL, María Ángeles. *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid: Akal, 2010, p. 11.

- » El Patrimonio Cultural actual puede considerarse y tratarse como un superviviente.
- » No todo lo que nos rodea, por bello o antiguo que pueda parecer, se erige automáticamente en “Patrimonio Cultural”.
- » Los bienes se convierten en patrimonio gracias a la voluntad social.
- » Incorporan “señas de identidad social e histórica” que configuran una cualidad asiduamente utilizada como motivo nacionalista.
- » Una característica propia de todo bien cultural: su razón de ser es social.
- » En su caso, tales valores pueden ser disfrutados por toda la sociedad, o dejan de tener sentido como Patrimonio Cultural.
- » Se consideran de dominio público.
- » Su destrucción es irreversible.
- » Sirven al propósito y necesidad de educar a la ciudadanía.
- » Los que pertenecen a contextos sociales olvidados necesitan un tratamiento didáctico específico.
- » Son incentivo para el desarrollo turístico.

Si no somos capaces de advertir los valores patrimoniales que posee la imaginería del siglo XXI, difícilmente podremos apreciar en la misma sus valores artísticos, ni mucho menos ponerla en valor y reflexionar teóricamente sobre ella. Por extensión, tampoco seremos capaces de percibir para calibrar la dimensión social del taller del escultor como espacio dinamizador apto para determinadas estrategias de Innovación Educativa en materia de escultura barroca. (Fig. 4)



Fig. 4. El taller del escultor –en la imagen el de José María Leal- sigue siendo un punto de encuentro para fomentar las relaciones sociales inherentes a la dinámica del encargo y al seguimiento de los procesos de creación de la obra por parte de los propios interesados, los curiosos y el público en general. A este espectro cabe sumar un segmento singular desde el punto de vista de la Innovación Educativa: el mismo alumnado.

En relación a esta problemática, Lorite Cruz ha reflexionado sobre qué valores deberían primar a la hora de identificar la calidad de la imaginaria, apuntando las siguientes cuestiones:

- » “Hay una serie de términos dubitativos utilizados por el historiador del arte cuando se enfrenta a un análisis artístico y crítico de una obra de arte que no es buena; se trata de una imagen “flojita”, “carente” de “interés artístico”, “obra de juventud”...
- » En la actualidad se tiende a ver que un buen imaginero siempre ha de salir de la facultad, mientras que los demás serían objeto de intrusismo.
- » En imaginaria, detrás de las valiosas imágenes, siempre hay un trasfondo económico, el medio de subsistencia del autor, lo que viene a expresar un largo abanico entre autores más cotizados, menos cotizados o los que dicen ser artistas.
- » *Normalmente se diferencia entre grandes maestros, grandes artistas a la sombra de los maestros, mediocres y valientemente utilizando el término*

pésimos autores a los que no se les puede considerar que creen arte.

- » *En imagería el concepto de patrimonio hay que entenderlo todavía desde una visión monumental, es que es cierto que una imagen religiosa puede tener muchas utilidades intangibles, pero no deja de ser una pieza en sí.*
- » *Podríamos realizar un símil, la imagería es como una pieza de música como un baile artístico (...), pero podrá ser bien o mal interpretado según quien lo baile, toque o cante.*
- » *En cualquier obra tangible o intangible hay que analizar tantos puntos diferentes: momento en que se hace, historia, nación, evolución, formación, influencias, utilidad, preiconografía, iconografía, iconología, persecuciones del autor para conseguir algo en los sentimientos humanos, aceptación de la obra por parte de la comunidad como patrimonio personal de la colectividad.*
- » *Cuándo todo esto no ocurre de una manera encadenada o generalizada, en realidad es cuando podríamos comenzar la afirmación de que nos encontramos ante algo que no es artístico”⁷⁴.*

5.2. El taller del escultor ¿qué supone y qué supuso?

Durante siglos, el taller fue en España un espacio polivalente y versátil, en cuanto reducto físico en el que se ubicaba y, en última instancia, focalizaba la dimensión social, profesional, personal, íntima y personal del escultor⁷⁵. En consecuencia, su devenir cotidiano revelaba una dualidad funcional de la que participaba lo mismo lo público que lo privado, lo divino que lo humano, configurando de esta manera las glorias y miserias, las luces y las sombras, en definitiva, de una auténtica pirámide social a microescala, cuyo vértice, para bien o para mal, era siempre el mismo: el maestro escultor, quien al tiempo hacía las veces de director artístico, tutor /mentor de aprendices, jefe de oficiales y, por supuesto, de padre de hijos/as artistas. Esta sintética visión de conjunto transmite a la perfección la complejidad de cada taller individualmente considerado, habida

74 LORITE CRUZ, Pablo Jesús. “La línea que separa el arte del no arte en la imagería religiosa. Algunos ejemplos de la Ciudad de Úbeda”. *Trastámara*, 2010, 5, pp. 25-41.

75 MARTÍN GONZÁLEZ, Juan José. *El artista en la sociedad española del siglo XVII*. Madrid: Cátedra, 1984.

cuenta de cómo, en este caso más que nunca y como apunta el dicho popular, “cada casa es un mundo”.

De todas formas, y aún admitiendo esa indiscutible heterogeneidad, es evidente que podemos extraer algunos rasgos comunes, especialmente útiles a la hora de reconstruir la naturaleza de la formación y, particularmente, de los mecanismos conducentes a la misma⁷⁶. Es más, el gran interrogante subyacente sobre el particular es el que nos lleva a preguntarnos ¿puede realmente hablarse de “formación” en un taller de escultura tradicionalmente entendido?

En este sentido, es evidente que no puede afirmarse de modo categórico la existencia y la presencia, como tal, de un “sistema” de formación en el taller de escultura. La inquietud particular del aprendiz/oficial como individuo subjetivo a la hora de irse la procurando mediante lecturas y/o visualización de fuentes gráficas, la curiosidad del mismo por “descubrir” los gajes y “trucos” del oficio practicando, observando y/o preguntando a su alrededor, su afán por rentabilizar al máximo su tiempo de permanencia en el taller del maestro y, por supuesto, la receptividad, aptitudes y voluntad de este último para saber estar a la altura de las circunstancias y corresponder a las expectativas de aquel constituyen las claves de una “formación” que, lejos de venir instituida académicamente en función de un cuadrante racional y un plan de estudios específico, solamente cabe calificar de “improvisada”, “dispersa” e “imprevisible” en el alcance y proyección de sus resultados, por mor de la incidencia de los factores descritos. (Fig. 5)

76 HEREDIA MORENO, María del Carmen. *Estudio de los contratos de aprendizaje artístico en Sevilla a comienzos del siglo XVIII*. Sevilla: Diputación Provincial, 1974.



Fig. 5. A efectos de innovación educativa, la visita a un taller de escultura permite al alumnado familiarizarse y vivir en primera persona todas y cada una de las fases del proceso creativo y técnico. El mantenimiento de numerosos rudimentos y procedimientos de trabajo convierte a la experiencia en un éxito rotundo a la hora de extraer conclusiones y aplicar conocimientos adquiridos a la comprensión de la obra y la dimensión social de los artistas, como si de un viaje en el tiempo se tratara. Escultura en proceso de modelado en barro en el taller de Israel Cornejo.

Con el desmantelamiento definitivo del sistema gremial por parte de las Cortes de Cádiz, parecía “inevitable” que el escultor encauzase su formación, y esta vez sí, por los cauces de la disciplina consagrada por las Academias de Bellas Artes y/o las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, como era “recomendable” desde el nacimiento de la Real Academia de San Fernando en 1752⁷⁷. Especialmente, para todo aquel artista que optase al grado de excelencia estética que le abriría la puerta del reconocimiento público en las exposiciones y certámenes y, por extensión, de las elites y de los encargos oficiales. Sin embargo, la misma evolución de los acontecimientos terminaría haciendo “obligada”, con el paso del tiempo, la vuelta al taller, su *modus operandi* y la “rutina” de aprendizaje consuetudinaria y secularmente formalizada en su propio entorno. Para ser más exactos, la situación se planteó cuando la crisis de la escultura pública, el retrato y la estatuaria ornamental destinada a edificios, jardines y cementerios, ya visible al finalizar la primera década del siglo XX, derivó asimismo, y de la mano

⁷⁷ RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ DE CEBALLOS, Alfonso. *El siglo XVIII. Entre tradición y academia*. Madrid: Silex, 1992, pp. 104-114.

de reconocidos escultores de consumado prestigio como el sevillano Antonio Castillo Lastrucci o el antequerano Francisco Palma García, a un retorno a los parámetros tradicionales de la escultura en madera policromada y a la temática religiosa que, secularmente, la había amparado⁷⁸. En ambos casos, reconocemos escultores consumados y diestros en conocimiento y técnica, en composición e iconografía, en versatilidad iconográfica y destreza técnica, cual correspondía a artistas de probada cualificación académica y formativa.

En este orden de cosas, el retorno al concepto “tradicional” de taller caería por su propio peso, cuando la inexperiencia cognoscitiva, la ausencia de registros y/o las carencias académicas de las generaciones posteriores de imagineros suponga un “retorno al orden” imperante en los Siglos de Oro y así continúa -salvo el barniz aportado por las Escuelas de Artes y Oficios en algunos casos puntuales y la especialización de las Facultades en otros- hasta 2015; excepción hecha de Juan Manuel Miñarro López, en su condición de Doctor en Bellas Artes y Profesor Titular del Departamento de “Escultura e Historia de las Artes Plásticas” de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla. (Fig. 6)

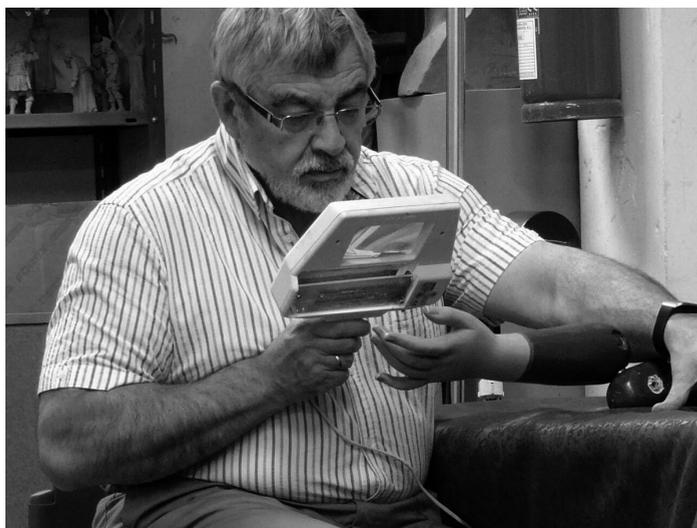


Fig. 6. Desde su condición de docente e investigador de los procesos y técnicas de la escultura policromada, el P. Dr. Juan Manuel Miñarro López ha sabido rentabilizar la experiencia del taller y el uso de viejos y nuevos métodos en su proyección didáctica al alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla.

78 SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio. *El alma de la madera*, p. 424.

De todas formas, y pese a la improvisación referida, la calidez del taller todavía ofrece grandes alicientes a la hora de proponerlo como espacio dinamizador para experiencias de Innovación Educativa que acerquen a los estudiantes al universo maravilloso y cuasi “mágico” de la escultura barroca, de sus procesos creativos y técnicas de generación, de sus valores idiosincrásicos como “producto cultural”, en definitiva, que no es un fósil ni una rémora del pasado, sino “arte contemporáneo” en su sentido más químicamente “puro”.

5.3. Romper miedos, romper barreras: arte aplicado para la historia del arte

Para muchas personas, por no decir para todas, la visita a un taller de escultura en madera policromada supone una experiencia fascinante, cuando no inolvidable. A nadie escapa que ir “descubriendo” ese complejo entramado de herramientas y útiles de talla, vaciados de yeso, piezas en pleno proceso de “gestación” mediante su modelaje en barro, pequeñas maquetas y bocetos, piezas de madera diversas, botes llenos de pinceles, recipientes con pinturas, panes de oro, libros variopintos y seguro que algún que otro ordenador y, sobre todo, el despiece de extremidades, cabezas, manos... a modo de “miembros” que los escultores unen, ensamblan y conjugan, casi “milagrosamente” para dar la vida a sus criaturas y conferir el “alma” a la madera graban en la memoria y la retina imágenes prácticamente imposibles de borrar y olvidar. No menos “desconcertante” puede ser descubrir en el escultor una persona “normal”, las más de las veces un individuo “de barrio” o “de la calle”, bien diferente al concepto de “estrella” massmediática al que nos tiene tan acostumbrados el *stablishment* del panorama artístico actual. En definitiva, si alguien creía/podía tener alguna idea sobre el particular, sobre el individuo-artista y las circunstancias, la realidad supera todas las previsiones. (Fig. 7)



Fig. 7. Desde instituciones docentes y diversos colectivos culturales se sigue apostando por la excelencia del taller como “aula” eventual para la reflexión/praxis sobre la escultura y sus circunstancias. Es el caso del I Taller de Arte Sacro Actual, organizado por Via Lucis y la Asociación Nártex en 2014, el que participaron 9 artistas, arquitectos o estudiantes en los últimos años de carrera de estas disciplinas. La imagen recoge la sesión de trabajo desarrollada en el estudio del artista visual Javier Viver.

Esa mixtura entre curiosidad/fascinación/sorpresa/ inquietud que la experiencia reporta al individuo-espectador se acrecienta, aun más si cabe, en el caso del individuo-estudiante. Es posible que este último ya poseyera alguna información previa sobre el particular, especialmente si empatiza/pertenece a alguna Hermandad o asociación religiosa; pero lo que es seguro que, una vez que aplique los mecanismos de su percepción especializada desde el prisma de los estudios de la Historia del Arte, la experiencia, además de gratificante en lo personal, será a todas luces positiva, interesante e integradora desde la perspectiva académico-educativa.

Si tenemos en cuenta que el contexto socio-antropológico descrito, en relación a la escultura en madera policromada y la trayectoria del taller, favorecen excepcionalmente y permiten a los estudiantes “viajar” en el tiempo a usos, formas, modos y maneras de unos procedimientos y concepciones artísticas seculares,

sin dejar de estar en ningún momento en el siglo XXI, se comprenderá lo conveniente/interesante/oportuno de rentabilizar con fines educativos la presencia/existencia de los talleres como “aulas” donde vivir los procesos creativos y revivir las inquietudes de los promotores/creadores de las grandes obras de la escultura policromada española. (Fig. 8) No en balde, desde fechas recientes, estas piezas no cesan de ser puestas en valor en exposiciones y muestras de calado y proyección internacional, incluso con un significativo impacto en las cotizaciones y problemática del mercado de arte extranjero.



Fig. 8. A través de la visita al taller de escultura, los estudiantes tienen la posibilidad única de profundizar en su propia educación patrimonial, además de “empatizar” con el objeto de estudio, al sustituir las herramientas habituales en el aprendizaje cotidiano en el aula, por la viveza que proporcionan la observación, la reflexión, el análisis y la asimilación de los contenidos apreñados y aprendidos por el contacto directo con el artista y la obra y, por extensión, con un *modus operandi* tan de ayer casi como de hoy.

Desde una perspectiva educativa, es más que obvio que hacer interactuar a los estudiantes de Historia del Arte con el taller de escultura redundaría en una experiencia de innovación original y creativa, especialmente proclive a conseguir una serie de objetivos harto significativos a efectos formativos y didácticos. A saber:

- » Utilizar adecuada y eficazmente y conocer específicamente el vocabulario denominador de los recursos expresivos y los procedimientos para la expresión de ideas o conceptos en el terreno escultórico.
- » Descubrir y fomentar en los estudiantes una actitud abierta y flexible ante la creación artística en general y ante la escultura en madera policromada en particular.
- » Fomentar el pensamiento crítico y objetivo del alumnado que le permita valorar su propio patrimonio artístico y cultural, activando su conciencia social en torno a la conservación/preservación/ estudio/fomento del mismo.
- » Desarrollar capacidades para establecer relaciones contextuales en el análisis de la obra escultórica en madera policromada de ayer y de hoy, con especial atención a las analogías/divergencias entre el arte histórico y las visiones/revisiones/reinvenciones contemporáneas.
- » Promover en los estudiantes una actitud comprometida con el arte y sus circunstancias.
- » Facilitar en los estudiantes y, por extensión, en las personas de otros ciclos la comprensión/entendimiento/diferenciación/significación/ identificación, además de una individualización de los distintos comportamientos y posicionamientos artísticos proyectados sobre la materia de estudio.
- » Desarrollar y dotar a los estudiantes de un bagaje de conocimientos de carácter conceptual/práctico rentabilizando la “cercanía” al taller e incentivando la “necesidad” estos a la hora de permitirles conformar/ construir/elaborar/compartir unos criterios personales a la hora de emitir valoraciones sobre obras escultóricas con “pleno” conocimiento de causa.
- » Valorar y entender la escultura en madera policromada entre las formas singulares de concebir el arte y de apreciar la diferencia y la diversidad como elementos que enriquecen la cultura de los pueblos y contribuyen a su aquilatamiento global como vehículo exploratorio excepcional de los valores identitarios de las comunidades y sociedades locales.
- » Proporcionar y estimular recursos/habilidades/estrategias de carácter conceptual que permitan al estudiante entender, concebir y comprender los “usos” de la escultura en madera policromada como un sistema

de comunicación vertebrado como un lenguaje provisto de códigos y mecanismos sintácticos y semánticos específicos.

- » Proporcionar a los estudiantes, a través de la experiencia didáctica en el taller, el dominio y la agilidad en la comprensión de los recursos técnicos y las habilidades procedimentales que le permitan interpretar los mensajes plásticos idiosincrásicos de la obra tridimensional.
- » Fomentar el contacto con el ámbito específico de la realización escultórica observando y comprobando “en directo” la aplicación de las técnicas y los materiales adecuados a la problemática específica planteada por las obras de este tipo.
- » Vincular y conectar, diferenciándolas pertinentemente, las propuestas plásticas “históricas” en materia de escultura en madera policromada con el contexto cultural y artístico actual y las correspondientes “relecturas”, afianzando en todo caso la visión integradora del proceso creativo.
- » Estimular la capacidad del alumnado para concebir y desarrollar, desde una perspectiva interdisciplinar, trabajos de investigación y propuestas de estudios individuales/colectivas centrados en el universo barroco ampliado que supone la creación escultórica en madera policromada y sus circunstancias.
- » Fomentar el espíritu cooperativo y el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

5.4. El taller como espacio dinamizador de la innovación educativa

Hoy en día estamos sumergidos en pleno Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, todavía sigue siendo más habitual de lo que parece contemplar la docencia en la Historia de la Escultura, y especialmente de la Escultura Barroca, anclada en unas tradiciones y “convicciones” académicas difícilmente armonizables y compatibles con cualquier intento de “hacerla más llevadera” para el alumnado. A nadie escapa cómo, curso tras curso, los estudiantes siguen enfrentándose a un mero catálogo de obras y autores, a los que difícilmente podrá coger cariño. De hecho, no resulta difícil imaginar que, nada más terminar el examen de turno, nuestros sufridos interlocutores harán un reseteo completo de su personal disco duro, comenzarán a almacenar temporalmente nuevos datos

y, lo más triste de todo: la escultura barroca no será más que un “desagradable” recuerdo de indeseable, lejana e ingrata memoria en sus vidas. Los docentes no se explican, y los alumnos no la entienden... esa es la más pura realidad en lo que a nosotros respecta. A diferencia de la pintura, cuyas impresiones sensitivas construidas a base de mentiras son socialmente aceptables, el volumen en tres dimensiones del hecho escultórico suele ser totalmente incomprendido por parte de los alumnos; pero también de los docentes, y si la materia ya la condiciona en su realidad de comprensión social, sus formas vienen a condenarla a un ostracismo perpetuo. Y es que, a diferencia del hecho pictórico, donde la religiosidad, la técnica, el discurso, las lecturas culturales o la iconografía, son exaltados por la crítica y el público, parece ser que las mismas claves aplicadas sobre la escultura se convierten en su peor enemigo, al proyectarse sobre ella los falsos prejuicios laicistas imperantes en los modismos y tiempos más recientes que vienen a aparcar, ignorar e, incluso, cuestionar sus valores plásticos, y sobrecargan la lectura de la misma de todo un ideario social anticlerical, a todas luces tan nefasto como las lecturas pseudobeateriles inherentes a un confesionalismo timorato o al “capillismo” militante.

Contexto tan “oscuro” no debe impedirnos advertir una nueva y “luminosa” cuestión en el tratamiento del tema. Ya se trate de escultura barroca, neobarroca, neobarroca gay, realista, hiperrealista o naturalista, por mencionar algunas de las reformulaciones teóricas a las que se presta la manifestación, en Andalucía la escultura es un fenómeno social de primera magnitud, que mueve masas y actualmente se consume como un producto netamente cultural, que ha sido capaz de abandonar la oscuridad de los muros de las iglesias, para ser objeto librecambista en las redes sociales, donde arrastra oleadas de seguidores.

Nosotros queremos hablar de escultura, de su historia, y cómo ésta ha evolucionado y se ha reinventado desde sus materiales, su puesta en escena y desde sus propias técnicas, ¿Y qué mejor manera de hacerlo que poniéndonos un poco nostálgicos, y rememorar tiempos pasados cuando en los talleres se desbastaban maderos? Curiosa contradicción, además, la nuestra, querer “innovar” desde y en algo que durante tanto tiempo se luchó para que desapareciera. Del sistema gremial pasamos a las imposiciones de las Academias y de éstas a las Escuelas de Artes y Oficios y, en última instancia, a las altas cúspides universitarias representadas por las propias Facultades de Bellas Artes. (Fig. 9)



Fig. 9. La experiencia del I Taller de Arte Sacro Actual, organizado por Via Lucis y la Asociación Nártex, ha permitido a los participantes conjugar la experiencia práctica y la formación teórica, al brindar al alumnado la posibilidad de intervenir/debatir/reflexionar en torno a la dotación de piezas escultóricas y de equipamiento litúrgico de la nueva Parroquia de San Juan de Ávila en Móstoles (Madrid). Desde el punto de vista didáctico, representa una experiencia de Innovación Educativa muy interesante y muy a tener en cuenta para la docencia de la escultura barroca en el ámbito universitario.

A día de hoy, se asume que la formación “decente” de un escultor debería pasar por un paso obligado del individuo “aspirante a artista” tanto por las Facultades de Bellas Artes, como por su permanencia, durante un periodo de tiempo relativamente largo, en el taller de un maestro. El ya referido profesor universitario, escultor y restaurador Juan Manuel Miñarro así lo constata, al empezar a considerar “discípulos/as” a todos/as aquellos/as que han mostrado su preocupación en formarse junto a él a partir de los dos años de estancia. Igualmente, y así lo pone él mismo de manifiesto, los escultores mejor formados suelen ser los que consiguen mejores resultados tanto en los logros artísticos obtenidos con sus trabajos, como por parte de la aceptación del público y de la crítica. Anatomía, pintura, dibujo, carpintería, composición, Historia del Arte, e Historia de la Escultura, amén de las propias cualidades, técnicas y procedimientos del hecho escultórico,

vendrían a constituir, de esta manera, el acervo formativo/procesual/intelectual más apropiado para el escultor en potencia.

Ahora bien, el historiador del arte posee conocimientos específicos de su disciplina, pero prácticamente no conoce nada de la praxis tocante a la mencionada anatomía, dibujo, carpintería y composición y, por extensión, también desconoce en primera persona las “labores” de hechura de una escultura, desde que ésta descansa en el mundo de las ideas, hasta que se le da la última capa protectora⁷⁹. De la misma manera, las nociones de Historia del Arte, y de su arte en particular, que poseen/reciben los escultores brillan por su ausencia.

Dejando de lado las cuestiones tocantes a la formación de los escultores, nosotros queremos, y así lo pretende la experiencia planteada en este trabajo, formar personas que conozcan los oficios que van a “historiar”; ¿Y qué mejor manera que asumiendo en los talleres técnicas ancestrales que han sabido adaptarse a los tiempos modernos? De hecho, no faltan herramientas para identificarlos y conocerlos con antelación a su ulterior “reconocimiento” en el museo⁸⁰ y, en nuestro caso, en el taller⁸¹.

Sería alto complicado definir aquí todas y cada una de las acciones/rutinas/procedimientos que tienen por escenario un taller. De momento, nos quedamos con la complejidad técnica que supone realizar una escultura en madera, y para ser más exactos, con la figura de un santo o una imagen pasionaria. En este punto, consideramos, que formando a nuestros pupilos en esta cuestión, habremos ganado, como mínimo dos cosas: liberarlos de los “prejuicios” que puedan tener con respecto al fenómeno escultórico religioso y situarlos en una posición preferente a sus coetáneos, desde la que poder opinar, razonar, y “criticar” coherentemente aquel objeto protagonista del que se encuentren hablando, investigando o escribiendo.

Dejando las aulas universitarias, nos encontramos ya en plena faena: con una gubia y un martillo en cada mano, creando y caminando por los entresijos

79 GUZMÁN PÉREZ, María. *Escultura: percepción y conocimiento: propuesta didáctica*. Granada: Comares, 1994.

80 Dossier de la actividad *El taller del escultor. Educación Infantil y. Primer Ciclo de Primaria. Museo Pablo Gargallo*. Disponible en: <http://www.zaragoza.es/contenidos/museos/taller-escultor.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

81 GONZÁLEZ CELA, Jaime. *La escultura, el taller y la Biblioteca Nacional. Cuaderno Didáctico del Museo de la BNE*. Disponible en: <http://www.bne.es/permalink/78b535c6-bb9c-11e2-8333-0018fe323fc3.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

tendientes a la materialización de una escultura ¿Cómo se hace una Cristo o una Virgen? ¿Cómo hizo Juan Martínez Montañés el Cristo de la Clemencia o Diego Márquez el de la Misericordia? (Fig. 10)



Fig. 10. En 2014, el Programa Ocupacional de INDACE (Fundación para la Integración de Afectados por Daño Cerebral Adquirido) visitó un Taller de Escultura e Imaginería como experiencia didáctica para un colectivo ajeno, en teoría, a los procesos de enseñanza/aprendizaje de la escultura barroca. La experiencia se verificó con gran éxito teniendo como escenario el taller de escultura e imaginería de Luis Ángel Ortega-Bru León, hijo del famoso Luis Ortega Bru. Durante la visita, el artista impartió una lección elemental sobre el arte escultórico a los asistentes, y les explicó los pasos del proceso, resolviendo las dudas que iban surgiendo durante el recorrido por el taller. Por último, el grupo pudo poner en práctica lo aprendido en la visita, realizando una actividad de moldeado de barro. Es evidente la excelencia pedagógica de iniciativas similares rediseñadas y aplicadas *ad hoc* en el contexto de los talleres para el alumnado de Historia del Arte, según proponemos.

Como decimos, sólo un correcto entendimiento de estos procesos técnicos nos permitirá evaluar el correctísimo tratamiento anatómico, clásico, de ambos

dos, sus policromías, dimensiones sociales y documentales. En un porcentaje muy, muy alto de los casos, y al igual que un patinador artístico que tenga un dominio perfecto de la técnica, un artista conseguirá, con algunas cuestiones más, un ejercicio brillante; en nuestro caso, un escultor versado en la materialidad técnica de su oficio tendrá ganado gran parte del éxito para su creación.

Tanto Juan Martínez Montañés, como Diego Márquez⁸² debieron comenzar sus respectivos Crucificados proyectando sus inquietudes en un trozo de papel, en aras de perfilar una idea que, poco a poco, fue manifestándose por medio de la mano y el *disegno*, que dirían los italianos⁸³. Del primero, sabemos que su idea estaba plenamente condicionada por el Arcediano Mateo Vázquez de Leca que fue quien encargó el Cristo, amén, de poner el peculio para sufragarlo:

“La cruz ha de ser tosca, arbórea, ha de estar vivo, antes de haber expirado, con la cabeza inclinada sobre el lado derecho, mirando a cualquier persona que estuviere rezando al pie de él, como lo está el mismo Cristo, hablándole y como quejándose que aquello que padece es por lo que está orando”⁸⁴

Una vez que el Cristo, el de la Clemencia o el de la Misericordia, estaban “pensados” y posiblemente dibujados, tocaba el modelado en barro, del que posteriormente se sacaría la figura. Creado el boceto y secado éste, ulteriormente se enviaba al horno donde recibía una cochura para endurecer el barro. Una vez que este proceso estaba listo, nuestros escultores se enfrentaron a dos opciones, en un caso y otro. A día de hoy, no podemos llegar a discernir por cuál se decantaron: tallar la pieza directamente sobre un bloque de madera (“embón”), desbastándolo con gubias, o sacarlo por puntos, con compases, manuales y procedimientos mecánicos a partir del siglo XIX. Una vez que los crucificados eran un realidad, se procedía a definir el acabado de los mismos.

82 Escultor antequerano nacido en 1724 y fallecido en 1791

83 Escultores como Juan Vega, modelan directamente la idea, o mejor dicho, construyen directamente la idea en el barro.

84 PALOMERO PÁRAMO, Jesús Miguel. “Cristo de la Clemencia (de los Cálices)”, En: *La Iglesia en América. Evangelización y Cultura*. Sevilla: Pabellón de la Santa Sede-Exposición Universal, pp. 18-19 y PASSOLAS JÁUREGUI, Jaime. *Vida y Obra del Escultor Martínez Montañés*. Sevilla: Rosalibros, 2005, p. 86.

Hasta aquí, bajo la mirada de la época, era lo que podía hacer el maestro escultor, ya que salvo que el mismo estuviera examinado como maestro pintor, no podía llegar a policromar sus obras. A Juan Martínez Montañés le policromó el suyo Francisco Pacheco. En el caso de Diego Márquez, la suya fue una época de cambios sucedidos bajo la mirada del clasicismo y pintó el suyo con sus característicos “refrescos” en tonos rojos. El proceso de la policromía conllevaba la aplicación de un aparejo, la capa preparatoria necesaria para la aplicación del color, ya fuera en las carnaduras, o por medio de la utilización de diversas técnicas como el estofado para los ropajes. Finalmente, se aplicaba la pertinente capa de protección.

5.5. Del taller del artista al taller educativo. Reflexiones críticas

Hasta aquí nos hemos puesto “manos a la masa”, y hemos creado muy someramente un Crucificado desde la nada, hasta que lo hemos dejado dispuesto para su presentación al público. El trabajo ha puesto de manifiesto que las críticas recibidas por el arte de la escultura en madera carecen totalmente de fundamento y que nuestra percepción cambia positivamente cuando nos tenemos que enfrentar al ¿Cómo se hace?

Ahora bien, volviendo al aula, proponemos una serie actividades que nos permitan “teorizar” acerca de lo aprendido, así como dinamizar e evaluar la docencia de la escultura barroca. En función de lo expuesto, se plantean las siguientes actividades/reflexiones:

1. Elaboración de un trabajo individual.
2. Debate crítico “la imaginería en el siglo XXI: entre la tradición y la modernidad”.
3. ¿Antropología aplicada? ¿Cuál es la historia de la imagen/escultura emblemática de tu pueblo?

Las actividades propuestas tienen como objetivo hacer reflexionar al alumnado sobre las experiencias vividas en el taller, desde un punto de vista crítico y reflexivo, poniendo de relieve cómo la imaginería, en el siglo XXI, es un arte presto al debate, especialmente en lo relativo a sus funciones, calidades y precios.

Con respecto al trabajo individual, se propone una recapitulación de ideas de cuatro temas de actualidad en el arte de la imaginería del siglo XXI, a saber:

- 1. El sacado por puntos. ¿Manual o por máquina?** En otras palabras, el escultor debe “sudar” sobre imagen, o, por el contrario, ¿Debe valerse de aquellos medios que faciliten su trabajo? ¿Afecta una opción u otra al acabado de la pieza?
- 2. Imagen de bulto/imagen de vestir.** La eterna discusión, ¿Se deben realizar imágenes vestideras? ¿O, por el contrario, deberían realizarse en talla completa?
- 3. Visibilidad del imaginero en el siglo XXI.** ¿Qué factores han influido en la actual visibilidad del imaginero como prosumidor de contenidos en las redes sociales? ¿Qué importancia ha tenido el desarrollo de la Semana Santa en la visibilidad del arte de la escultura en madera policromada como faceta altamente cualificada/especializada de la imaginería religiosa?
- 4. ¿Y las mujeres escultoras? La imaginería desde la perspectiva de género.** ¿Esculpen las mujeres de forma “diferente” a los hombres? ¿Hay lecturas de las piezas en clave de género?

Para la puesta en común se ha optado por un grupo cerrado en Facebook, donde los alumnos deberán reflexionar críticamente sobre los temas propuestos. Posteriormente, de manera individual, llevarán a cabo un trabajo escrito en el que deberán constatarse las siguientes cuestiones:

1. Recapitulación de ideas y opiniones vertidas en el grupo en torno a cada uno de los cuatro temas de debate. Valoración de las mismas acorde a la experiencia en el taller.
2. Valoración crítica personal de los temas de debate, con opiniones y argumentaciones justificadas y confrontando autores con el pertinente aparato crítico resuelto mediante notas a pie.

3. Comparación entre lo vivido/aprendido en el taller, con las afirmaciones vertidas en la bibliografía especializada⁸⁵.

Una vez entregados los trabajos, las cuatro cuestiones se debatirán en clase a lo largo de varias sesiones.

Finalmente, para poner de manifiesto que la imaginería fue, es, y será un arte vivo, pedimos a los alumnos, por escrito y posterior exposición en clase, que nos cuenten alguna leyenda sobre la “milagrosa” aparición de la imagen de su pueblo, curiosidades históricas sobre la misma, o cómo una comunidad ejerce su fe a lo largo de los siglos a través de dicha obra, y sobre todo, porqué se tiene devoción a esa imagen y sus posibles motivaciones, instándoles a una reflexión de corte socio-antropológico y con vistas a su educación patrimonial.

De esta manera, con la presente propuesta hemos querido poner de manifiesto la existencia de otras posibilidades y alternativas académicas para afrontar la docencia en el aula de materias, en principio poco prestas a nuevos enfoques, como la escultura barroca, y que en esencia pueden ser abordadas por medio de nuevos modelos educativos y docentes.

La experiencia directa sobre el objeto es una poderosa arma de atracción de la que difícilmente se puede escapar. Tocar, sentir, oler, disfrutar de las texturas y los pesos, de los sistemas de construcción, y de los miles de matices que el artista puede aplicar a su obra, escultórica en este caso, suponen la que, sin lugar a dudas, es la mejor herramienta de innovación educativa de la que dispone el docente para inculcar a sus alumnos determinados valores histórico-artísticos.

Si, hasta el momento, el alumnado sabía de todas las virtudes clásicas del Cristo de la Clemencia de Montañés, de su correlato literario y sus valores plásticos, la experiencia directa en el taller le permitirá no sólo saber cómo fue realizado, qué materiales se usaron y cuál fue el procedimiento técnico aplicado, sino que además será capaz de valorar críticamente el debate sobre el sacado de puntos, la pervivencia de los modelos clásicos o posicionarse sobre la cuestión de las mujeres imagneras barrocas. (Fig. 11)

85 Se proponen dos textos para comparar con las vivencias del alumnado: SANCHEZ-MESA MARTÍN, Domingo. *Técnica de la escultura policromada granadina*. Granada: Universidad de Granada, 1971 y GAÑÁN MEDINA, Constantino. *Técnica y evolución de la imaginería policroma en Sevilla*, Sevilla: Universidad, 1999.



Fig. 11. La visita a talleres actuales de imaginería como el de Encarnación Hurtado también proporciona al alumnado un contexto espacio-profesional de excepción a la hora de calibrar, reconocer percibir y visibilizar la realidad y dimensión social de las mujeres imagineras. Como sus antecesoras históricas, ellas también participan y contribuyen a la renovada “Edad de Oro” de la escultura barroca en pleno siglo XXI, desarrollando su trabajo en un “territorio” abrumadoramente dominado por la presencia masculina. Qué duda cabe que ello amplifica, enriquece y diversifica los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre la materia-base propuesta hacia el ámbito de los estudios feministas y la perspectiva de género aplicada a segmentos específicos de la Historia del Arte

5.6. ¿Que más podemos hacer con la escultura barroca?

Dos números: 2.0. Si durante los siglos del Barroco la Iglesia Católica fue consciente de los efectos que producían las imágenes sobre los fieles, fomentando su correcto, pero continuo uso, como elemento aurático de persuasión, el devenir de los siglos ha traído un cambio paradigmático en el consumo y recepción de la imaginería procesional, ya que no sólo estamos hablando de un producto netamente religioso que se consume en las iglesias y espacios sacros, sino de una manifestación social y 2.0 que ha salido del ostracismo, para convertirse en un auténtico producto massmediático que arrastra auténticas legiones de seguidores,

que, a su vez, son prosumidores de contenidos. Igualmente la información que se genera en Internet sobre la imaginería procesional, que por lo demás está abandonando paulatinamente el papel impreso, viene a dar un grado de “visibilidad” al arte sin precedente en su historia.

El propio desarrollo de la Semana Santa ha conllevado que las figuras de los imagineros y sus talleres también hayan alcanzado unas cotas de esplendor social difíciles de imaginar en tiempos pasados. Desde el punto de vista de la innovación educativa, son muchas las posibilidades que las redes sociales ofrecen para la mejora docente en materia de la escultura barroca y la imaginería de los siglos XX y XXI.

En un campo, tanto en vías de estudio como en vías de explotación, tendrá mucho que decir y hacer el docente, curioso y deseoso de apartar nuevos relatos educativos. Las redes sociales requieren tiempo y dedicación, pero, inevitablemente, son un medio con el que tenemos que convivir, ya que son el día a día de los alumnos. Muchos de los imagineros que actualmente están trabajando han tomado conciencia y adquirido conciencia de la importancia que estos medios tienen para poner de manifiesto que ellos, y sus talleres, también “existen”. Y es aquí donde el docente deberá filtrar seleccionar y conducir por los caminos sociales virtuales al alumnado hacia su encuentro con la escultura barroca y en el contexto de las asignaturas que la contemplen no sólo en los planes de estudio de los diferentes Grados Universitarios en Historia del Arte, sino también de los de Historia. En el caso concreto del Grado en Historia del Arte impartido por la Universidad de Málaga las materias susceptibles de brindar un campo de aplicación idóneo, de cara a un desarrollo potencialmente interesante de la propuesta de innovación que presentamos en este trabajo, serían las seis siguientes⁸⁶:

- » *Introducción a la Historia del Arte: Dimensión Social del Arte*. Primer curso.
- » *Arte europeo del Renacimiento y del Barroco*. Primer curso.
- » *Historia y conceptos fundamentales del Patrimonio Cultural*. Segundo curso.
- » *Arte español del Renacimiento y del Barroco**. Segundo curso.

86 Tres de ellas -oportunamente señaladas con asterisco- han sido/son impartidas por el primero de nosotros, pudiendo dar fe de su idoneidad y potencialidad experimental en relación a la propuesta aquí realizada.

- » *Estudios de Género, Feminismo e Historia del Arte**. Tercer curso.
- » *Estudios culturales sobre el Humanismo y el Barroco español**. Cuarto curso.

En definitiva, no podemos olvidar que este mundo de imágenes nos permite descubrir y resaltar las relaciones entre la tradición artística y las experiencias culturales y estéticas contemporáneas. La visión moderna de la Historia del Arte apuesta por una visión integradora que tiende a considerarla una continuidad. Desde la aparición de las vanguardias, ha quedado de manifiesto que el arte se transforma con una capacidad ilimitada para generar lo nuevo sin despreciar necesariamente lo anterior. En este sentido, no sorprende que un contexto cultural tan rico en formas y en signos como el barroco dejase indiferente a la creación contemporánea. Por esta causa se nos antoja un reto altamente sugestivo la posibilidad de reflexionar sobre las relaciones del barroco “histórico” con las inmersiones hermenéuticas actuales en el mismo, todas ellas muy diversas, y que podemos reunir atendiendo a los componentes conceptuales y estructurales que subyacen bajo el concepto “neobarroco”, que nos sigue permitiendo una comprensión integral e integradora de las imágenes, reconociendo en ellas sus valores expresivos, estéticos, comunicativos y su finalidad. Y, por supuesto, que la escultura barroca española seguirá teniendo mucho que decir al respecto.

5.7. Bibliografía

ARNÁIZ, Ana (et alii). *Especificidades y alteraciones en los modos de hacer y de pensar lo escultórico: la enseñanza de la escultura hoy*. S.L., Universidad del País Vasco, 2007.

BLÁZQUEZ PACHECO, Diego. *Revisiones sobre el fragmento escultórico en la didáctica del dibujo: experiencias en el Museo Arqueológico*. Sevilla: Junta de Andalucía, 2009.

GONZÁLEZ CELA, Jaime. *La escultura, el taller y la Biblioteca Nacional. Cuaderno Didáctico del Museo de la BNE*. Disponible en: <http://www.bne.es/permalink/78b535c6-bb9c-11e2-8333-0018fe323fc3.pdf>.

GUZMÁN PÉREZ, María. *Escultura: percepción y conocimiento: propuesta didáctica*. Granada: Comares, 1994.

LÓPEZ SALAS, José. *Didáctica específica de la Expresión Plástica*. Oviedo: Universidad, 1999.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “Redes sociales al servicio de la Innovación Educativa Universitaria: nuevos sistemas pedagógicos aplicados al conocimiento de la escultura barroca española y su imbricación en la docencia e investigación de la Historia del Arte”. En: DURÁN MEDINA, José Francisco. *Comunicación 2.0 y 3.0*. Madrid: Visión Libros, 2013, pp. 17-45.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio y FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael. “Redes Sociales, docencia universitaria y escultura barroca española. Reflexiones y posibilidades desde el contexto de la innovación”. *Revista Historia y Comunicación Social*, 2013, 18, pp. 713-723.

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 aprendizajes colaborativos y 2.0*. **Eumed.net, 2014**.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Juan Antonio; FERNÁNDEZ PARADAS, Antonio Rafael, y ORTIZ CARMONA, José Alberto. “Entre la postmodernidad y el homoerotismo: La imaginería procesional del siglo XXI y el Neobarroco Gay”. *Baetica*, 2013, 35, pp. 33-55.

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”. *I Congreso Internacional Patrimonio y Educación*, Granada, Universidad de Granada, 2015 (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. (McGraw Hill Educación), 2014 (en prensa).

6. LA POLICROMÍA BARROCA: UNA DISCIPLINA POR DESCUBRIR

Beatriz Prado Campos
Universidad de Sevilla

6. La policromía barroca: una disciplina por descubrir

6.1. Introducción

Los procesos policromos actuales tienen un claro referente procedimental y técnico cimentado en la policromía barroca. El conocimiento de los mismos, así como, el análisis en profundidad del aspecto técnico, artístico, material e histórico de esta tipología de bienes, supone no solo entender e interpretar la materialidad de dichas obras barrocas, sino facilitar a su vez la interpretación de las creaciones artísticas tanto de estilo neobarroco como creaciones contemporáneas figurativas de marcado carácter naturalista⁸⁷, en donde se combinan las técnicas tradicionales con nuevos materiales constructivos.

En este capítulo se aglutinan y exponen una serie de aspectos que aunque a priori puedan resultar independientes, son necesarios e indisolubles a la hora de abordar el estudio de una policromía barroca en su conjunto y entenderla en toda su magnitud⁸⁸. En este texto determino en una primera parte, de forma escueta, cuales son los principales aspectos a tener en cuenta a la hora de abordar el estudio de una policromía, para continuar exponiendo el desarrollo técnico-material de los procesos policromos de forma secuencial, apoyándome en los textos del insigne pintor y tratadista Francisco Pacheco, *El arte de la Pintura*. Se ha elegido esta obra de entre todos los manuales y tratados, no solo por ser un referente en su campo, sino por abordar directamente la problemática del proceso

87 <http://guillermo-martinez.blogspot.com.es/>

88 PRADO CAMPOS, Beatriz. "Método para el estudio de los motivos policromos". Madrid: *Ge-Conservación*, 2013, 5. 71-85 pp.

de creación de una escultura policromada al estilo barroco, caso que nos ocupa, considerándolo una lectura necesaria e indispensable para el comprensión de esta tipología de obras.

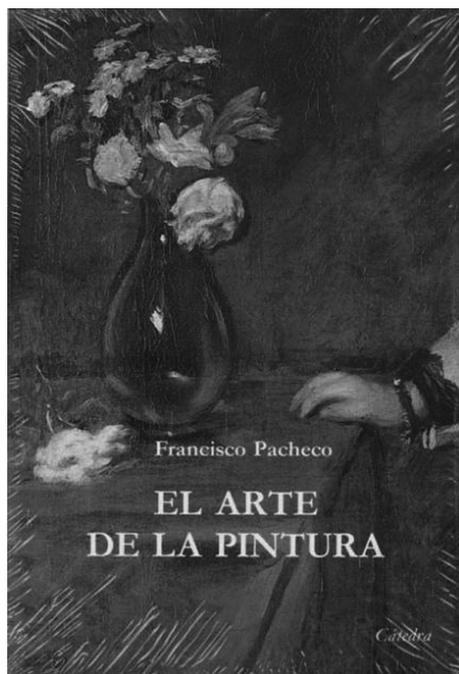


Fig. 1 Portada del libro de PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Madrid: Cátedra. 2001.⁸⁹.

6.2. La policromía

La policromía se define como el revestimiento que comúnmente recubre el soporte de una obra escultórica, pudiendo ser este de cualquier naturaleza; tanto orgánica (madera, caña de maíz, papel,...) como inorgánica (barro cocido, piedra, resinas epoxídicas,...). Dicho revestimiento está compuesto por un conjunto de sucesivas capas de distinta naturaleza, función y color, y cada una de ellas presenta una finalidad estética, funcional y conservativa intrínseca a sí misma. Por tanto, conocer la materialidad de una policromía escultórica, cada uno de

89 Fotografía tomada de: <http://ecx.images-amazon.com/images/I/A1O6X%2BtPstL.jpg>.

sus componentes, e interpretar su comportamiento con el paso del tiempo no es tarea sencilla, amén de los aspectos históricos-artísticos que rodean a cada obra escultórica.

Tras el inicial contacto o acercamiento visual a una obra escultórica policromada, se toma conciencia de sus dimensiones aproximadas, su aspecto estético exterior o su estado de conservación entre otros, necesario en un primer acercamiento cognoscitivo practicado normalmente al estudiar y analizar una obra artística. Los campos o perspectivas a estudiar/investigar cuando a una escultura policromada se refiere son múltiples:

El más común o asentado científicamente es el **análisis histórico-artístico** de la escultura policromada, ella atiende aspectos tales como: el origen histórico de la pieza, cambios de ubicación y/o modificaciones efectuadas a lo largo del tiempo, exposiciones en las que ha participado, análisis iconográfico, análisis morfológico-estilístico y estudio comparado con otras obras del mismo autor y/o época⁹⁰. Todas estas cuestiones son asumidas por el historiador de arte. Sin embargo, la policromía constituye una pincelada casi decorativa en el análisis histórico-artístico de una escultura barroca, con excepciones referidas a las carnaciones cristíferas. La puesta en marcha de una investigación específica de las policromías renacentistas y barrocas es iniciada por el profesor Echevarría⁹¹, siendo pionero y creando una metodología de estudio en torno a la policromía y ornamentación desde el punto de vista del historiador del arte.

El **análisis técnico-material** de la policromía entendido como el estudio e identificación de los materiales constitutivos de una policromía, las técnicas empleadas, la tecnología y procesos de fabricación, así como la historia y evolución de estos conceptos es llevado a cabo por el experto conservador-restaurador⁹². A menudo esta aproximación a la obra viene determinada por un interés previo de llevar a cabo una intervención conservadora-restauradora del bien concreto,

90 Proyectos del IAPH. Metodología para la intervención en el patrimonio histórico. Normalización de la documentación. Centro de Intervención en el Patrimonio Histórico. PH47. Sevilla: Febrero 2004. 76 p.

91 ECHEVARRIA GOÑI, Pedro Luis. *La policromía del renacimiento en Navarra*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de educación, cultura y deporte. 1990, 525 p.

92 Directrices Profesionales de ECCO: La Profesión y su Código Ético. Bruselas: Confederación Europea de Organizaciones de Conservadores-Restauradores. Marzo, 2002.

siendo fundamental para su buen desarrollo, el conocimiento de estos aspectos referidos.



Fig. 2. Imagen con lente de aumentos digital que muestra distintas policromías superpuestas. Fotografía de la autora

El **análisis conservativo** de la policromía viene determinado por el estudio de las alteraciones observadas en ella y la forma que tienen de interrelacionarse los elementos constitutivos de la misma, así como con otros elementos como el soporte sobre el que se asienta o los elementos añadidos. Este análisis al igual que el análisis técnico-material se desarrolla dentro del ámbito del conservador-restaurador, y casi siempre en las circunstancias ya referidas.

El **análisis de caracterización de materiales** que determinan la naturaleza material y técnica de la obra pertenece al campo de la investigación química y las ciencias afines⁹³, desarrollando diferentes métodos. Por tanto, en este punto intervienen los químicos, físicos y biólogos que de forma interdisciplinar trabajan con los conservadores-restauradores.

El proceso constructivo de una policromía se remonta a la propia génesis conceptual de la obra escultórica, en donde: *“podemos clasificar las esculturas según el método utilizado en la realización de cada pieza, limitado éste por el material definitivo y a veces, también, por el material intermedio utilizado en la obra. Es por lo que el escultor pone especial cuidado en la elección del material una vez fijados sus objetivos plásticos y de transmisión, ya que la correcta elección del material condicio-*

93 MATTEINI, Mauro y MOLES, Arcangelo. *Ciencia y Restauración*. Sevilla: Nerea, 2001.

nará en gran medida la metodología del proceso de trabajo y, por tanto, la configuración plástica final.⁹⁴ La policromía ha venido recubriendo obras tridimensionales trabajadas por métodos aditivos como el modelado de materiales deformables como el barro, la cera, etc., por métodos sustractivos como la talla de materiales rígidos de mayor dureza como la piedra o menor dureza como la madera.

La policromía barroca está estrechamente ligada al proceso de elaboración de la talla en madera, identificándose mayoritariamente con esta expresión artística escultórica en España. El arte de la escultura barroca española y explícitamente el arte de la policromía barroca, asienta sus principales valores de comunicación, emoción, creación e innovación⁹⁵ en las manifestaciones medievales de los periodos tardos góticos y renacentistas, desarrollándose en torno a las llamadas máquinas arquitectónicas iconográficas, en donde el relato narrativo era el tema principal. Como reflejo de esta realidad, las representaciones antropomorfas, fitomorfas o zoomorfas tratan de trasladar al público la idea circunscrita a preceptos religiosos, en donde, la trasmisión de la emoción mediante la plástica alcanza grandes cotas de realismo y pasión. La inspiración en modelos del natural, basados en la realidad sin estridencias, pero de honda espiritualización, consigue alcanzar las mayores cotas de realismo que permiten transmitir el mensaje cristiano y dotar a la escultura de alma y sentimiento durante el denominado siglo de oro español.

Partiendo de la estrecha unión entre talla y policromía, el proceso de creación polícroma se inicia conceptualmente desde los primeros pasos en la creación de la talla en madera, trabajando la obra desde la elección de la madera y los tratamientos preliminares de ésta; corte, secado, disposición, ensamblado de piezas, y la talla propiamente dicha, para finalmente incorporar la capa de preparación o también denominada aparejo sobre una base de gíscola previa. Cada uno de los estratos que constituye el conjunto polícromo tiene una función propia a nivel conservativo y estético. Función conservativa, en donde el amplio conocimiento de los materiales tradicionales propicia la adecuación y tratamiento de los mismos permitiendo que las distintas capas interactúen entre sí adecuadamente. Y, función

94 BLANCH GONZALEZ, Elena. *Procesos fundamentales de acción sobre la materia (I). Procedimientos y materiales en la obra escultórica*. Madrid: Akal, Bellas Artes, 2009, p. 10.

95 BLANCH GONZALEZ, Elena. *Procesos fundamentales de acción sobre la materia (I). Procedimientos y materiales en la obra escultórica*. Madrid: Akal, Bellas Artes, 2009, 10 p.

estética, ya que aspectos como el color, la textura o tratamiento de la superficie son transmisores directos de la emoción que pretende transmitir la escultura.

Las principales capas o estratos que constituyen una policromía tradicional barroca, y que de alguna manera, siguen vigentes hoy en día, amén de la incorporación de nuevos materiales sintéticos, son las que se describen a continuación:

1. **Gíscola:** imprimación compuesta tradicionalmente a base de cola orgánica y ajos aplicada en caliente sobre la superficie de la talla. Este estrato se introduce por los poros del soporte de madera, siendo ésta por naturaleza un material absorbente, aislando la superficie, también denominada actualmente Tapaporos porque limita la capacidad de absorción del soporte, evitando que éste absorba el aglutinante de la capa inmediatamente superior y la disgregue.

“En el modo de usar la gíscola se halla variedad alguna entre los Maestros, porque unos la quieren fuerte y otros flaca, por ser, comúnmente borne, o cedro. Los que siguen la primera opinión dicen que, a tanta cantidad de engrudo de retazo cocido se le eche otro tanto de tajadas, que cueza todo junto, con una cabeza de ajos mondados y majados echados en la olla, estando bien caliente, se dé la manera, habiéndolo colado para que se desengrase. Otros se contentan con el engrudo de retazo bien cocido, solo con los ajos bien majados metidos en la olla en un paño, para que comuniquen su xugo, sin echarle ninguna agua y esto caliente les sirve de bañar muy bien las piezas en la madera. Los segundos, que quieren que sea más falca, a una olla de engrudo bien cocido le echan un cuartillo, o más, de agua dulce y tres cabezas de ajos bien majados y colada, y bien caliente, lavan muy bien la madera, desengrasándola y pasando por los clavos y nudos, para que azga bien el aparejo y le echan un poco de yeso grueso cernido. Este temple último de la gíscola me agrada más y es el que yo seguiría yo siempre, si bien se debe usar más fuerte en el invierno. También hay quien no quiere que la gíscola

tenga ningún yeso, pero, a m ver, un poco no daña y abraza mejor la primera mano del aparejo.”⁹⁶

- 2. Enlizado:** tratamiento que se realiza en las uniones y/o grietas de la madera adhiriendo retales de tela con cola orgánica. Su finalidad es absolutamente conservativa, tratando de evitar que se marquen las líneas de ensambles o las grietas y aberturas naturales de la madera en la policromía. Actualmente se sigue el procedimiento tradicional pero incorporando nuevos materiales como la fibra de vidrio que sustituye el lienzo y colas polivinílicas por las orgánicas⁹⁷.

“Mucho huyen los doradores desde tiempo de enlazar las aberturas y juntas de las piezas de l’arquitectura y escultura, pareciéndoles que, si la madera ha de abrir, que no son parte para detenerla; y parece, a prima faz, escusando el enlazar; diré mi sentimiento, teniendo respeto a la verdad. Cosa cierta es que los viejos tuvieron gran curiosidad en los aparejos y en el dorado, como se vee en muchas obras suyas, y en esto de enlazar pusieron gran cuidado previniendo lo que podía suceder. Yo concedo que, en juntas y aberturas grandes, será mejor alegrarlas y acuñarlas con rajas de madera y cola fuerte, pero no se escusan del todo los lienzos en partes, si bien han de ser lienzo nuevo y recio que detengan, plastecidas por los fines. Y se pueden también echar sobre lo acuñado, añadiendo fuerza a fuerza, reservando el plastecido para cuando se da la primera mano de yeso grueso, que se va pasando la brocha y emparejando con la madera.”⁹⁸

- 3. Aparejo o preparación:** definido como un conjunto de capas compuesta fundamentalmente por una carga inerte y un aglutinante que se aplican sobre el soporte (madera tallada) por impregnación. Su función es la

96 PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas). Madrid: Cátedra. 2001, 505 p.

97 GAÑÁN MEDINA, Constantino *Técnicas y evolución de la imaginería polícroma en Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999. 154 p.

98 PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas). Madrid: Cátedra, 2001, 505-506 p.

de unificar el aspecto de la superficie (las huellas del tallado), y facilitar la adhesión de la pintura al soporte, de forma que esta unión sea técnicamente segura, protegiéndola de los movimientos de la madera. Pero evitando *embotarla* para impedir que la calidad del modelado de la labor de talla no se perdiera o desvirtuase⁹⁹. Compuesto por una carga inerte, normalmente sulfato o carbonato cálcico y un aglutinante, tradicionalmente de cola animal. Opcionalmente, se le añade pigmento que colorea la preparación y le confiere efectos artísticos como mayor luminosidad o modificación del color. Dependiendo de la superficie a aparejar, se discriminaban entre capas más gruesas y bastas, como sería para representar un tejido de lana o bien sutiles para los rostros y carnaciones.

“El yeso grueso conviene que sea vivo y fresco, se cierna con tamiz o cedazo muy delgado y, apartando del engrudo de carnero que se ha cocido la cantidad conveniente, que antes sobre, estando en buena templa, bastante fuerte y caliente se va templando, dexándolo reposar un poco; hasta ver si crece, que es señal de ser el yeso vivo y, si no crece, es señal que está muerto y quiere más fortaleza el engrudo. Y, estando bien seca la gíscola, se da la primera mano caliente y no se espesa, crispada, pasándole, últimamente, la brocha de llano. En esta primera mano se suelen recorrer con el plaste algunos hoyuelos, y secándose bien, se van dando hasta cuatro o cinco manos de grueso (que nunca pasan de ahí), aguardando siempre antes de doblarlas que esté el aparejo enjuto. Si estuviere igual, después de seco, se le quitarán con el cuchillo los granos, o se lijará con lixa nueva, para que quede parejo y siempre es bueno pasarle al yeso grueso la lixa, no d suerte que se engrase.

Con la misma cola y templa del yeso grueso se da el mate, templando de una vez, para una o dos ollas, la cantidad que es menester, yendo deshaciendo las tejas a pedazos con las manos en un lebrillo; digo que sea con el mismo engrudo del grueso, porque la

99 BRUQUETAS GALÁN, Rocío. *Técnicas y materiales de la Pintura Española en los siglos de Oro*. Madrid: Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispano, 2002, p. 393.

flaqueza del yeso mate modera la fortaleza de la cola y lo dexa en el ser que es menester. Templado, y no muy ralo ni muy espeso si se arrolla al darlo, y si corre, y se queda parejo, está en buen punto. La primera mano se dará con ríspido y refregando sobre el grueso para asga bien; y las demás se irán continuando moderadamente caliente hasta cinco o seis manos sin guardar a que esté muy seco; y siempre se ha de traer en el yeso mate la mano ligera y la brocha llana a una y otra parte, la cual ha de ser suave y blanda. Tienen algunos por bueno echalle un poco de aceite de comer al yeso mate, particularmente en el invierno para evitar los ojetes que suele hacer. También he visto a buenos doradores echar linaza, pero muy poco. Ni del uno ni del otro usaría yo en mis aparejos, por ningún caso. Después de bien seco, si no bastare quitarles los granos con un cuchillo, se le pasará una lixa blanda para dexarlo mas igual”¹⁰⁰

- 4. Embolado:** proceso de aplicar el bol sobre la superficie aparejada blanca preparándola para recibir la lámina de oro y facilitar su posterior bruñido. El *bol* es una arcilla muy fina rica en silicatos de aluminio, de color amarillo, naranja o rojo, dependiendo del contenido de óxido de hierro o hidróxido de hierro que contenga. Se aglutina con cola de pergamino¹⁰¹ o clara de huevo¹⁰², proporcionando una superficie de entonación cálida, cubrientes, homogénea, compacta y fluida, gracias a la plasticidad de la arcilla. Dependiendo del aglutinante, la capa de bol presentará un acabado más brillante y luminoso (clara de huevo) o apagado y mate (cola orgánica). Se daban alrededor de cuatro o cinco manos. En España, según describe Pacheco, se utilizaban los boles de Llanes¹⁰³ y Sevilla, pero el más conocido es el bol de Armenia.

100 PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas). Madrid: Cátedra. 2001, 505-506 p.

101 Cola orgánica. Denominada cola de pergamino, de retal, retazos o guantes. Compuesta por trozos de piel de res, cabras o cabritillas. CALVO MANUEL, Ana. *Conservación y restauración. Materiales, técnicas y procedimientos de la A a la Z*. Madrid: Ed. Serbal. 1997, 61 p.

102 CALVO MANUEL, Ana. *Conservación y restauración. De la A a la Z*. Madrid: Ediciones Serval. 1997, 43 p.

103 Región de Asturias, tierra rica en minerales del hierro.

“El bol que se gasta en Andalucía es más suave y amoroso que el de Castilla. Quiere ser muy bien molido en losa muy limpia y no estar muchos días antes molido en agua, porque se enflaquece demasiado. La templa para embolar suele ser lo más dificultoso de acertar en el aparejo, y requiere mucha experiencia; pero, daremos alguna luz para que no se yerre. A una escudilla de engrudo, de lo que se templó con yeso mate, se le echarán tres de agua dulce y, si es verano, cuatro, porque con el calor se fortalece; hácese esta templa de anteanoche y queda al sereno y a la mañana amanece helada; con ella caliente se tiempla el bol para la primera mano; la cual se da refregada; si está falca se ve que sale muy colorada y no cubre; si fuerte, se pone el bol negro y entonces está en tiempo de poderse remediar, añadiendo agua o cola. Algunos echan al bol un poco de lápiz plomo molido muy bien a l’agua, para hallar suave el bol y que al bruñir corra la piedra sin rozar, pero ha de ser muy poco; y, si está bueno el aparejo, puede pasar sin él, como pasan en Castilla que no lo usan. Como se fueren dando las demás manos, se irá calentando la cazuela, añadiéndole bol para que vayan cubriendo, y las últimas tendrán más cuerpo, que llegaran hasta cinco. Y el lustre y suavidad que saca pasándole la uña después de seco se descubre a bondad de la templa y de todo el aparejo”¹⁰⁴

5. **Dorado:** a la hora de abordar el estudio de esta capa o proceso técnico son tres los aspectos fundamentales a tener en cuenta; el material empleado, la técnica de aplicación y efecto final. En cuanto a la materia, los panes de oro son los protagonistas, se presentan en librillos y son fabricados a partir de monedas elaboradas por los batihojas a base de adelgazarlas creando láminas muy finas. En cuanto a la técnica, la más común es la conocida como dorado al agua, bruñido, pulido o brillante. Esta técnica es la más común en la producción escultórica barroca,

104 PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas). Madrid: Cátedra. 2001, 506-507 pp.

consiste en aplicar la lámina o pan sobre el pomazón¹⁰⁵ cortándolo con el cuchillo de dorador, cuando se requiriese un tamaño menor. Con la polonesa¹⁰⁶ se toma la lámina y se coloca encima de la capa de bol, procurando que quede bien estirada. Se trabaja por jornadas, humedeciendo la zona con cola animal o vaho y dejándola secar. Dependiendo del clima y época del año, se aplicaba el oro el mismo día, o se esperaba al siguiente. Una vez colocado el oro sobre la superficie, se bruñía¹⁰⁷ presionando con la piedra de ágata, aportando su característico brillo. El efecto final dependerá en gran medida en de la técnica de aplicación y el material usado, además del tratamiento de la superficie (bruñido o sin él). Los recursos técnicos y creativos son muy amplios, todavía hoy se sigue avanzando en la catalogación de nuevas técnicas, entre ellas, el brocado aplicado o la vetrina. Otras variantes en el procedimiento de dorar es el dorado mate o al mixtión, y la técnica de dorado a la concha.

“Después de tantas advertencias y prevenciones, antes de dorar las piezas se les quitará el polvo con unas plumas y un paño limpio, y con su polidor de cerdas ápero se le dará lustre en seco usando en los hondos de otro más pequeño, o de una brocha áspera, pero han de ser muy limpios y puesta la pieza, de suerte, que tenga l’agua su corriente y, después de empaletados los panes de oro con l’agua dulce y clara, y su pincel grande y blando se irá mojando la cantidad que bastare y se irá dorando, limpiamente, ayudándose del vaho, del algodón, o de la coleta de conejo, para dextarlo bien asentado, advirtiendo que al mojar se recorte con l’agua ajustada al oro y que no suba por encima dél. En el verano es bueno dorar con agua del pozo, porque refresca el aparejo; y en tal tiempo, lo que se dora por la mañana se bruñe a la tarde y, en tiempo más templado, el otro día; y, si es húmedo y llovioso, se ha de esperar a que este

105 O cojinete: tablilla acolchada sobre la que se coloca el pan de oro para cortarla o trocearla.

106 Brocha suave que sirve para coger el pan de oro del pomazón y aplicarlo sobre la cama de bol.

107 Este proceso le confiere a la superficie un peculiar brillo que hace que a menudo esta técnica se denomine en función de dicho proceso; dorado bruñido.

bien seco probando, primero, si se puede apretar la piedra, y si sale con lustre."¹⁰⁸

6. **Pintura:** constituida por pigmentos aglutinados, siendo el primero el que imprime el color a la capa y el segundo el que consigue cohesionar las partículas que constituyen el pigmento, además de adherirlo a la capa inferior. Los procedimientos pictóricos se clasifican a menudo en función del diluyente o aglutinante, denominándose magros o al agua y grasos o al aceite. En las representaciones humanas escultóricas, cuando se refiere la pintura según la zona que pretende cubrir o imitar, se denominan carnaciones y estofas o indumentarias.

Las **carnaciones** imitan la piel humana, de forma naturalista, constituyendo una de las partes más significativas de las recreaciones polícromas escultóricas. Se ciñen normalmente al rostro, parte del cuello, manos y en ocasiones los pies cuando se tratan de imágenes vestidas, en la representación de Cristos de Pasión en la cruz o yacentes, el protagonismo de las encarnaduras es indiscutible. Estas áreas son las primeras en ser aparejadas e imprimadas, pero es en ellas, en donde culmina el proceso polícromo, ya que son estas las últimas capas de color aplicadas. Se han venido diferenciando entre carnaciones mates y brillantes, dependiendo de su aspecto visual. Las carnaciones mates ofrecen efectos más realistas o naturalistas, además de permitir retoques y acabados en seco, a punta de pincel en los cabellos, ojos y boca. Predominan durante la primera mitad del siglo XVI cuando abundaban las imágenes de corte hispano-flamenco para dar paso a los platos vidriados en el resto de la centuria, acordes a la moda del romano. Vuelve a retomarse su uso durante el primer tercio del siglo XVII, cuando se ponen los cimientos del periodo realista. Pacheco es uno responsables más directos "yo he sido de los que comenzaron, si no el primero, desde el año 1600, a esta parte, poco más, a lo menos en Sevilla". Los aparejos de las carnaciones mates se componían de yeso, cola y albayalde. Técnicamente, sobre las manos de aparejo, alrededor de tres bien lijadas y pulidas, se imprimía

108 PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas). Madrid: Cátedra. 2001, 507 p.

con los colores de la carne al óleo y un poco de azarcón o litarge como secante. Después de haber secado, se pinta al óleo, adecuando los colores o pigmentos al personaje representado, bermellón en los niños y ocre o almagre para los ancianos y ermitaños. Tras el bosquejo, se vuelve a lijar y se aplica una segunda mano de encarnación.

“Siempre habemos de suponer que si las mejores cosas de escultura se pintan de mate que estarán más bien acabadas y lixadas en la madera y excusarán al pintor los muchos aparejos, a lo menos en las de Delgado y Martínez así sucedía; y bastará que, dando a las carnes una mano de gíscola, habiéndosele pasado la lixa, con yeso muerto de modelos y un poco de albayalde, molido todo a l’agua, y mesclado con cola de retazo, poco más fuerte que templa de bol, se le den dos o tres manos, volviéndolo, después de seco, a lijar una o dos veces hasta quedar todo, cabello, barba y todos los altos y hondos, sin un granito, y muy amoroso y liso al pasar la mano; emprimando encima con colores a olio de carnes y un poco de azarcón o itargillo por secante, todo lo que ha de ser encarnado mate. Y eso ha de ser lo primero que se ha de disponer en las figuras de bulto, o bien se hayan de dorar o estofar, o bien se hayan de pintar al olio, de suerte, que el aparejo de rostros, manos, pies y carnaciones ha de ser lo primero que se disponga y emprime, y cosa que pase por los ojos y por las manos del maestro que lo tuviere a su cargo, porque es lo más principal de su obra. Ha de ser también lo postrero que se ha de acabar en las figuras, y donde ha de descansar el artífice. Después de bien seca la emprimacion, se templaran con los colores molidos, como para pintar a olio, las carnes; y si es imagen, o Niño, serán hermosas, mesclando blanco y el bermellón entre sí solamente, porque el tiempo hace en el aceite el efecto del ocre, que es tantica de amarillez. Si son de varones penitentes, o de viejos, se podrá mesclar, tal vez, del ocre, o de almagra de Levante y, con éstas, acomodando los frescores conforme lo pide el sujeto; si es imagen, o Niño, con bermellón y un poco de carmín de Florencia y, si es más tostado el color, con la almagra y poco bermellón se irán uniendo y bosquexando, usando en los fondos de ayudar el frescor con alguna sombrilla, como cuando se pinta. Y

cuando los cabellos se juntan con la carne de la frente, o del cuello, se use de una media tinta hecha con la misma encarnación y una sombrita, manchando la carne, porque no quede cortante y crudo; y, sobre esto, vienen bien después los cabellos peleteados sin hacer crudeza, como se ve en el natural y en las buenas pinturas, aunque sean negros los cabellos. Y, por no guardar este orden, vemos de ordinario unos peleteados muy desabridos en algunos Niños, donde suelen usar algunos realzar con oro molido sobre un color negro que parecen cabellos bronce y azófar, debiendo considerar que las luces de los cabellos han de ser de la casta del color de todo el pelo y que el oro, como ultima luz, se ha de unir con lo que está debaxo, como sucede en los cabellos rubios de las buenas pinturas. Yo lo he usado, pero no bañado, sino peleteado en lugar de color claro; si bien, ya no usaré de oro en nada, pudiendo con colores imitar lo que quiero.”¹⁰⁹

Las carnaciones a pulimento o platos vidriados se caracterizan por un acabado liso y brillante, sin rastro de la pincelada gracias al uso de la vejiga. Técnicamente, permiten asentarse sobre un aparejo más consistente y grueso que las mates. Se sigue la secuencia tradicional de una mano de gíscola, dos o tres de yeso grueso, y otras dos o tres de yeso mate, bien lijadas. Se imprima con agua cola de guantes no muy fuerte mezclado con albayalde bien molido. Una vez seca, se aplica encima otra mano de cola de tajadas para dar lustre, obteniendo una superficie satinada que permite extender suavemente el color. La capa de color está compuesta por albayalde molido en aceite graso y otros pigmentos, o con un barniz muy claro. Según Pacheco, los ojos, cejas y boca se deben abrir cuando la pintura aún está húmeda, aunque si no se tiene mucha destreza se puede hacer en seco. El característico lustre se consigue mediante el frotado con vejigas enfundadas en un palo y muñequillas de cabritilla. Predominan en la segunda mitad del siglo XVI, especialmente en las últimas décadas. A pesar de la popularización de las mates en la primera mitad del siglo XVII, no desaparecieron,

109 PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas) Madrid: Cátedra. 2001, 499 p.

constatándose su uso en Aragón. En el último tercio del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII se alternó con la mixta y desde 1740, y aún en cronología neoclásica predominó en exclusiva.

“La encarnaciones de polimento a olio, que después de los pintores antiguos se fueron continuando, se hacen desta manera: si los rostros y los demás en la madera está labrado toscamente, o en la pasta, se apareja, primero, con su gíscola y, luego con sus dos o tres manos de yeso grueso muy bien cernido, y se emplastece y empareja, y se les dan otras dos o tres de mate, y se lixa muy bien y, últimamente, se le da una mano o dos de albayalde de molido al agua con cola no muy fuerte de guantes y, estando seco, se le da una mano de cola de tajadas no demasiado de fuerte, limpia y colada, de manera que quede lustroso; y aquella mano sirve de emprimadura y, sobre ella, estando seca, se encarna de polimento tomando el albayalde muy bien molido l’agua y seco, en panecillos, moliéndolo con muy limpio aceite graso cuanto se pueda rodear la moleta, o con barniz muy claro, como el de guamencileros, hecho en casa como se dirá. Aunque siempre es mejor para encarnaciones hermosas de imágenes, o niños, el aceite grado; y, si es naturalmente engrasado con el tiempo, será mejor; y más si se purifica como enseñamos; y si lo queremos hacer para que sirva luego, tomando la cantidad conveniente de aceite de linaza claro en una olla, y unos dientes de ajos mondados, y una miga de pan con un poco de azarcón en polvo, se le puede dar un hervor al fuego hasta que el pan y los ajos se tuesten y colocarlo después en fríos, y usar luego dél. Si es verano y se quiere hacer más despacio, echándole al aceite albayalde y azarcón en polvo, y teniendo quince días al sol fuerte en una redoma de vidrio, meneándola cada día y, colándolo después, será muy buen. Si la encarnación ha de ser hermosa, se temple con bermellón solo y, si más tostada, se le puede echar buena almagra y ocre a olio; si los ojos, cejas y boca se abren en fresco, será mejor, porque todo se seca y queda igualmente con lustre y, si no hay tanta destreza en esto, se abren después de seca la encarnación. Los coretes para polirla, blancos y de guantes, se han de tener en agua siquiera dos días, haciendo uno como cabeza de dedo del que señala hasta la mitad y otro suelto, que parte dél se pueda revolver

en un pincel para polir los hondos; antes desto se estiende y da con brochas ásperas, crípiéndola y poniéndola igual; y es buen usarla en mala escultura, porque, con las luces y resplandor, se disimulan sus efectos, acostumbran algunos a dorar de oro mate los cabellos de las imágenes y de los niños, y oscurecerlos después con sombra de Italia a olio, ya se va esto dexando, y se hace por mejor camino en la encarnaciones mates que hoy se usan, porque ya pocas cosas se encarnan de polimento, habiéndolo usado buenos y malos pintores en sus obras, de más de cuarenta años a esta parte.”¹¹⁰

Las **estofas o indumentarias**¹¹¹ se corresponden con las imitaciones de los tejidos con los que se adornan y cubren las figuras representadas. El vocablo estofado se relaciona con la técnica de realizar estofas, sinónimo de tela, por ello, se emplea para denominar los tejidos con o sin decoración ornamental. Las técnicas de estofado, tradicionalmente se asocian a las labores o decoraciones esgrafiadas, grabadas y las realizadas a punta de pincel. Para realizar la ornamentación de las indumentarias, y siguiendo las propias indicaciones de Pacheco, los dibujos o diseños de los motivos se traspasan al oro mediante patrones o plantillas por el método del dibujo estarcido. Los contornos punteados se perfilan con carmín, para ser imprimados con albayalde templado en yema de huevo o agua de goma, obteniendo así la superficie idónea para recibir las capas de color. Los pigmentos o colores se muelen al agua, para mezclarse con un aglutinante de yema de huevo fresca (técnica al temple) y medio cascaron de agua dulce y clara (vehículo o medio), batiéndose hasta hacer espuma. Esta mezcla de color se aplica a pincel sobre la imprimación y constituye la capa de color.

110 PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas) Madrid: Cátedra. 2001, 499 p.

111 PRADO CAMPOS, Beatriz. *Estudio comparativo de la policromía aplicada a la escultura exenta de los siglos XV al XVIII en Antequera, Málaga: motivos ornamentales y técnicas pictóricas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla, 2011, 476 p.



Fig. 3. Detalle de una policromía barroca. Foto de la autora.

Una de las técnicas decorativas por excelencia y utilizadas en policromías pre-barrocas es el esgrafiado. Es una técnica basada en un método de dibujo, que permite sacar a la luz una capa subyacente (normalmente, dorado pulido) mediante la acción de rascar, rayar o rajar la capa directamente superior (capa de color al temple o al óleo). Mediante el instrumento denominado grafo, se saca el oro contorneando el dibujo, o bien, extrayendo planos del motivo. También, se utiliza frecuentemente para decorar los fondos de los tejidos. A veces, modulados acorde a los volúmenes de la talla, resultando más concentrados y profusos en los salientes, acentuando así la sensación de mayor luminosidad, y en los entrantes menos abundantes y separados proyectando mayor sombra.

Las decoraciones a punta de pincel son un método de pintura basados en un sistema aditivo, que nace de la superposición de sucesivas capas de color sobre una superficie. Alcanzando efectos de tridimensionalidad e imitación de las telas labradas, en el caso de las indumentarias. La terminología que se utiliza en sus distintas acepciones están relacionadas con la herramienta con la que se aplica el

color, el pincel, o con el efecto de imitación de telas, estofa o estofado. La aplicación de color a pincel lleva intrínseca una intención plástica por parte del artista que la produce, cuya característica fundamental, es proporcionar efectos de volumen y tridimensionalidad con cierta rapidez y de modo efectista.

Pero la técnica que mejor define la policromía barroca son los punzonados, ya que son ellos los que irrumpen en los ropajes dotándolos de mayor efecto de volumen y tridimensionalidad, como así lo demuestran la amplia producción escultórica barroca antequerana. Son decoraciones incisas efectuadas sobre los dorados, basando su técnica en un método mecánico, por el cual, mediante un punzón se practican hundimientos secuenciales en la lámina metálica, normalmente pulida, con un dibujo determinado por la forma de la cabeza del punzón. El resultado es una superficie dorado-pulida con una serie de huellas rehundidas que crean efectos de contraste entre brillo y mate. Se aplica sobre zonas reservadas de oro o plata, decorando los fondos de las indumentarias o los contornos e interiores de los motivos decorativos. La herramienta que se utiliza son los punzones, instrumentos que aplicados por presión o percusión dejan la huella de su cabeza impresa en la superficie sobre la que se aplican. Implican una acción de golpear para estampar. La huella queda rehundida o en realce según como esté grabada la figura en la cabeza del punzón.

6.3. Bibliografía

BLANCH GONZÁLEZ, Elena. *Procesos fundamentales de acción sobre la materia (I). Procedimientos y materiales en la obra escultórica*. Madrid: Akal, Bellas Artes, 2009.

BRUQUETAS GALÁN, Rocío. *Técnicas y materiales de la Pintura Española en los siglos de Oro*. Madrid: Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispano. 2002.

ECHEVARRIA GOÑI, Pedro *La policromía del renacimiento en Navarra*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de educación, cultura y deporte, 1990.

Directrices Profesionales de ECCO: La Profesión y su Código Ético. Bruselas: Confederación Europea de Organizaciones de Conservadores-Restauradores. Marzo, 2002.

GAÑÁN MEDINA, Constantino. *Técnicas y evolución de la imaginería policroma en Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999

MATTEINI, Mauro y MOLES, Arcangelo. *Ciencia y Restauración*. Sevilla: Nerea, 2001.

PACHECO, Francisco. *El arte de la pintura*. Bassegoda i Hugas, B (Ed., Introd. y notas) Madrid: Cátedra, 2001.

PRADO CAMPOS, Beatriz. *Estudio comparativo de la policromía aplicada a la escultura exenta de los siglos XV al XVIII en Antequera, Málaga: motivos ornamentales y técnicas pictóricas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla, 2011

PRADO CAMPOS, Beatriz. "Método para el estudio de los motivos policromos". Madrid: *Ge-Conservación*, 2013. Nº 5. 71-85 pp.

7. LOS ALUMNOS DEL GRADO DE HISTORIA Y LOS ARCHIVOS: RETOS PARA LA MEJORA DOCENTE

José Escalante Jiménez

Archivo Histórico Municipal de Antequera

Mercedes Fernández Parada

Universidad de Málaga

7. Los alumnos del grado de historia y los archivos: retos para la mejora docente

7.1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio sustancial en el planteamiento de los estudios universitarios, al apostar por un aprendizaje en el que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para una formación continua y acceder al mercado laboral con éxito. Los títulos de Grado han surgido para adaptar los planes de estudio y las metodologías al EEES. Aquí nos interesa el Grado de Historia de la Universidad de Málaga, que empezó a cursarse en el curso 2010-2011. Entre sus objetivos fundamentales está la preparación del alumnado para hacer trabajos de investigación, en especial el Trabajo de Fin de Grado (TFG). Pero, además, consideramos que enseñar a investigar es útil para que los estudiantes entiendan la precariedad y la provisionalidad del conocimiento¹¹².

Entre los propósitos principales del Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga en el que participamos, titulado “Generación de contenidos y métodos procesuales aplicados a la docencia e innovación educativa universitaria: el archivo como base de investigación histórico artística, cultura digital y NTICS (PIE13-102)”, están la elaboración de materiales docentes y el

112 TRIBÓ TRAVERIA, Gemma. “Los retos de la didáctica de la historia”. En: TRIBÓ TRAVERIA, G. *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, 2005, p. 16.

diseño actividades para subsanar las carencias que los alumnos y alumnas del Grado de Historia puedan tener al realizar el TFG, si optan por basarse en fuentes de archivo.

Consideramos que, previamente, era preciso conocer las competencias y los conocimientos del estudiantado en relación a los archivos. Y una vez hubiésemos dispuesto de la suficiente información al respecto, podríamos elaborar dichos materiales y actividades, teniendo en cuenta la realidad, no ideas preconcebidas. Para lograrlo, hemos buscado dos tipos de informaciones. Una, de carácter cualitativo, mediante debates desarrollados en el aula. La otra, consistente en el diseño de una encuesta, a la que han respondido estudiantes de 3º y 4º cursos.

El Capítulo se estructura en tres apartados. En el primero indicaremos el contenido de las preguntas recogidas en la encuesta y su grado de representatividad. En el segundo, los resultados de la misma y de los debates. Y, por último, presentaremos las conclusiones obtenidas y propuestas dirigidas a conseguir que el alumnado pueda afrontar con solvencia la realización del TFG.

7.2. La encuesta

La encuesta consta de 48 cuestiones¹¹³, en las que hemos querido recopilar información sobre él:

1. Perfil-es de los encuestados.
2. El nivel de conocimiento sobre los archivos y su funcionamiento.
3. Si han cursado asignaturas de archivística y paleografía.
4. Si se les ha explicado durante el Grado cómo hacer un trabajo de investigación con documentación de archivo. Así como a citar fuentes de archivo.
5. Si algún profesor ha organizado visita a archivo.
6. Si han visitado algún archivo.
7. Si han consultado documentación en un archivo.

113 Queremos agradecer a Adrián Miguel Rodríguez Córdoba el diseño informático de la encuesta.

8. En relación a los archivos, si el profesorado incide más en los conocimientos teóricos o prácticos.
9. Si conocen la legislación autonómica y estatal acerca del patrimonio documental.
10. Si han realizado trabajos con documentación de archivo, así como cuántos han realizado.
11. Si saben buscar documentación en el Archivo.
12. Si han trabajado en un archivo (prácticas y/o contrato laboral).
13. La consulta de webs de archivos.

Con el cuestionario, hemos querido indagar acerca de las carencias del alumnado, y las mejoras que el profesorado puede hacer en su práctica docente. La encuesta es representativa, ya que, como hemos comentado anteriormente, la han realizado estudiantes de los cursos más avanzados, los de 3º y 4º. Y han respondido el 3,9% de los matriculados en el Grado de Historia. La encuesta la cumplimentaron en los meses de abril y mayo de 2014.

7.3. Los resultados de la encuesta

El conocimiento del perfil-es del alumnado resulta clave para profundizar en su nivel de conocimientos y competencias. Mayoritariamente son hombres (61%) y el 58% tienen 25 o menos años de edad. Lo interesante, comparado con otros Grados de la Universidad de Málaga, donde predomina un estudiantado más joven, es el elevado porcentaje de los que tienen 26 o más años (42%). Del total de matriculados, un 19% superan los 40 años.

En cuanto al acceso a la titulación, no existe nota de corte, es decir, con un 5 es posible cursarla. Por tanto, en principio, en general se trataría de estudiantes que, cuando comienzan el Grado, tendrían un nivel bajo, puesto que la nota de acceso es la mínima. También es interesante reseñar que el 24% previamente inició una carrera que no concluyó. Esto puede incidir en una menor motivación del alumnado. Pero, también constatamos que el 13% han terminado otros estudios universitarios, por lo que serían alumnos con una buena preparación. En definitiva, un grupo heterogéneo, lo que dificulta una adaptación curricular individualizada.

En lo concerniente al nivel de conocimiento de los archivos y su funcionamiento, las preguntas planteadas no se han referido a cuestiones teóricas de gran nivel, puesto que su finalidad era examinar hasta qué punto son capaces de desenvolverse en el archivo para realizar una búsqueda documental y examinar la documentación. A la cuestión, ¿sabes buscar documentos en el archivo?, el 60% contestaron que no. La Tabla 1 recoge lo que han respondido, al preguntarles si sabían que es una guía de archivo, un instrumento de descripción documental, un cuadro de clasificación¹¹⁴ y si conocían las tipologías de archivos¹¹⁵. De promedio, en todas las cuestiones, al menos alrededor del 60% respondieron negativamente, lo que indicaría que la mayoría no tienen unos conocimientos suficientes.

Tabla 1. Nivel de conocimientos para realizar una búsqueda documental, en %

Pregunta	Sí	No
¿Sabes qué es una guía de archivo?	42	58
¿Sabes qué es un instrumento de descripción documental?	29	71
¿Sabes qué es un cuadro de clasificación?	29	71
¿Conoces las tipologías de archivos?	39	61

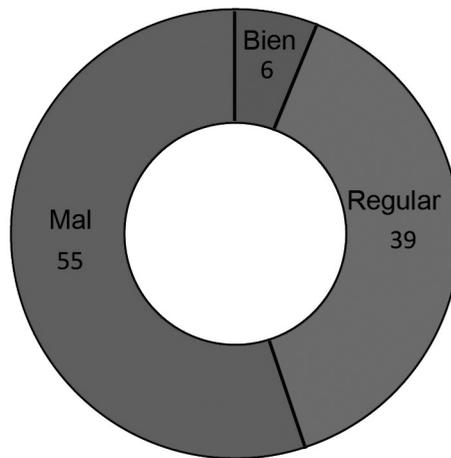
Fuente: Encuesta. Elaboración propia.

114 Sobre estos conceptos, pueden consultarse: CRUCES BLANCO, Esther, AQUESOLO VEGAS, José. *No perdamos los papeles*. Chiclana: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 2009, pp. 54-57; HEREDIA HERRERA, Antonia. *Lenguaje y vocabulario archivístico, algo más que un diccionario*. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía; y HEREDIA HERRERA, Antonia. *Manual de Archivística Básica: Gestión y Sistemas*. Puebla: Benemérita Universidad de Puebla y Archivo Histórico Universitario, 2013, pp. 151-155 y 176-178.

115 En lo concerniente a las tipologías de archivos: HEREDIA HERRERA, Antonia. *Manual de Archivística Básica: Gestión y Sistemas*. Puebla: Benemérita Universidad de Puebla y Archivo Histórico Universitario, 2013, pp. 45-46 y 145-146.

Asimismo, hemos preguntado si conocen las legislaciones autonómica y estatal acerca del patrimonio documental, fundamentales para que puedan saber sus obligaciones y derechos como usuarios de los archivos¹¹⁶. Ningún alumno dijo que las conocía muy bien, el 55% confesó que mal y el 39% regular.

Gráfico 2. Nivel de conocimiento de la legislación autonómica y estatal acerca del patrimonio documental, en %



Fuente: Encuesta. Elaboración propia.

En lo relativo al funcionamiento de los archivos, hemos interrogado acerca de las distintas categorías profesionales de sus empleados. Más del 60% las desconocen. Similar porcentaje indican que no conocen las tareas que éstos realizan. Lo mismo sucede con las dependencias de un archivo.

También hemos preguntado si han cursado asignaturas básicas para poder “leer” la documentación correspondiente a periodos anteriores a la Edad Contemporánea. Al respecto, el 100% dicen haber cursado una asignatura de Paleografía.

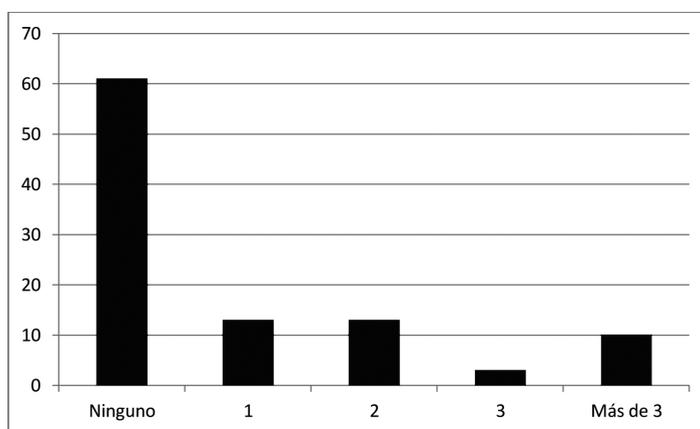
116 Sobre el acceso a los archivos han surgido interesantes trabajos en los últimos años. Al respecto, podemos mencionar, a título ilustrativo, el de CRUCES BLANCO, Esther, AQUESOLO VEGAS, José. *No perdamos los papeles*. Chiclana: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, 2009, pp. 28-31.

Ello se debe a que es obligatoria. Desgraciadamente, no ocurre lo mismo con la asignatura de archivística, optativa, que solo han estudiado el 16%.

También hemos indagado acerca de la labor del profesorado. El 90% dijo que al menos 1 profesor había organizado una visita al archivo. Sólo el 32% indicó que en la carrera se les había explicado alguna vez cómo realizar un trabajo de investigación con documentación de archivo. También hemos preguntado si alguna vez se les había enseñado a citar fuentes de archivo, respondieron afirmativamente el 39%. Estos datos, en parte pueden atribuirse a unas aulas excesivamente numerosas, incluso en los grupos reducidos. Asimismo, a que todavía se sigue dando más importancia a la adquisición de conocimientos teóricos, lo que hace que las cuestiones prácticas queden en un segundo plano. Y en efecto, así parece ser, puesto que, en relación a los archivos, el 97% de los encuestados indicó que el profesorado incidía más en la teoría que en la práctica.

Con estos resultados, no es de extrañar que solo el 48% haya consultado documentación en el archivo. Igualmente que, como muestra el Gráfico 1, el 61% no han realizado trabajo alguno y solo el 13% han elaborado 1.

Gráfico 1. Número de trabajos de investigación realizados con documentación de archivo, en %.



Fuente: Encuesta. Elaboración propia.

Diversas cuestiones nos ayudan a explicar porque casi dos tercios de los estudiantes no han elaborado dichos trabajos. Nos referimos a aquellas en las que se les preguntaba acerca de si habían realizado prácticas en archivos, habían trabajado en un archivo con contrato y habían consultado webs de archivos¹¹⁷. Sólo el 10% han trabajado en un archivo con contrato y el 29% han efectuado prácticas, un reducido porcentaje. Hasta cierto punto es previsible, si tenemos en cuenta que no se han implementado los suficientes convenios para que los alumnos puedan hacer prácticas. Esta carencia está en vías de solventarse, puesto que a partir del curso 2014-2015 la titulación ofrecerá una asignatura optativa de prácticas en 4º curso. Y el acceso a las webs de los archivos es bajo, puesto que el 16% dicen consultarlas habitualmente, y la mayoría, el 55% alguna vez, e incluso el 19% nunca.

En cuanto a los debates de clase, los alumnos participaron muy activamente. Sobre todo mostraron su preocupación por el TFG y su falta de conocimiento sobre el mismo. Sus principales quejas se centraron en las pocas posibilidades para realizar prácticas de archivos y en la formación que reciben, que consideran excesivamente teórica.

7.4. Conclusiones

El resultado de la encuesta revela graves carencias en el estudiantado. La mayoría, alrededor del 60%, carecen de un nivel de conocimientos teóricos mínimos sobre los archivos y su funcionamiento. Igualmente, la generalidad no sabe buscar documentación en el archivo. Es positivo que casi todos los estudiantes han cursado una asignatura de Paleografía. Por el contrario, solo un porcentaje pequeño ha cursado la asignatura de Archivística.

En buena medida, dichas carencias se explican porque a la mayoría del alumnado no se le ha explicado cómo hacer un trabajo de investigación con

117 Sobre el uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), entre la amplia bibliografía existente, pueden consultarse: BATES, A. W., POOLE, P. *Effective Teaching with Technology in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003; NAIDUS, S. (ed.). *Learning and teaching with technology: Principles and practices*. London: Kogan Page, 2003; y BARBERA, Elena, MAURI, Teresa, ONRUBIA, Javier (coor.). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Crítica y Fundamentos, 2008.

archivo y porque más del 70% no han realizado prácticas en archivo. Esto explica que casi dos tercios nunca han realizado dichos trabajos. Pero, también hay que considerar la falta de motivación de buena parte de los estudiantes, ya que cuando se les ofrece la posibilidad de hacerlos, no suelen mostrarse receptivos.

En definitiva, es preciso introducir mejoras para solventar los problemas detectados. Al respecto, sería conveniente que desde 1º hubiese visitas obligatorias a los archivos. Asimismo, que, al menos desde el 2º curso, los alumnos obligatoriamente tuviesen que realizar dichos trabajos, en los que se les enseñase a citar, según el modelo de citas recogido en el TFG. Sería aconsejable proporcionarles una guía de uso del archivo y evaluar sus conocimientos sobre la misma. Y sería pertinente que los docentes, en relación a los archivos, hiciesen más hincapié en los aspectos prácticos.

Para que efectivamente sea posible una mejora en la calidad de la docencia es fundamental que los docentes tengan menos alumnos por grupos teóricos y prácticos. Y avanzar en la coordinación de las tareas docentes, en las labores de información al estudiantado e introducir cambios en el plan de estudios. En este sentido, recientemente ha habido novedades, puesto que al haberse modificado la memoria verifica, el próximo curso los estudiantes podrán cursar una asignatura optativa de prácticas en 4º. A nuestro modesto entender, dicha posibilidad también debería darse desde 1º. Asimismo consideramos que sería adecuado que la actual asignatura optativa de archivística fuese obligatoria.

8. ARCHIVOS HISTÓRICOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Israel David Medina Ruiz
Universidad de Málaga

8. Archivos históricos y nuevas tecnologías

8.1. Introducción

Inmersos en el siglo XXI, estamos asistiendo a un cambio propiciado por las nuevas tecnologías, un cambio no solo desde un punto de vista material con la aparición de nuevos gadgets electrónicos, sino de cómo nos relacionamos, cómo accedemos a la información y cómo gestionamos nuestros recursos y patrimonio. Los Archivos históricos no han podido obviar este hecho y, como analizaremos, se están adecuando a este cambio de una forma más o menos rápida en según qué casos y más o menos efectiva.

Para una mejor comprensión de las ideas a desarrollar se ha dividido esta conferencia en 3 partes:

1. Una primera parte donde vamos a analizar el cambio social hacia la llamada “sociedad de la información y del conocimiento”, motivado por el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
2. Una segunda parte en donde veremos cómo se están integrando estas nuevas tecnologías en los Archivos históricos, así como los beneficios o deficiencias que puede conllevar este cambio.
3. Una tercera y última parte en la que se pondrá de manifiesto la visibilidad que tienen nuestros Archivos históricos españoles en la red actualmente.

8.2. La sociedad en la era digital: un cambio de paradigma

En los últimos años, autores como Tezanos (2001) emplean la expresión de “nuevo paradigma social” para identificar tres grandes cambios que están aconteciendo en la sociedad actual:

1. Cambios producidos en el ámbito de la economía, sistemas de producción y la redefinición del trabajo, cuyas repercusiones atañen a la estratificación social.
2. Cambios que atañen a la recomposición del poder y la política.
3. Cambios referidos a una amplia gama de transformaciones sociales y culturales como contexto y contenidos de la experiencia y construcción de la subjetividad.

Así, la cambiante sociedad actual, caracterizada por continuos avances científicos y por la tendencia a la globalización económica y cultural, cuenta con una difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales de comunicación en todos los estratos sociales y económicos, a través de los cuales nos proporciona nuevos canales de comunicación y fuentes de información, nuevos valores y pautas de comportamiento social.

A continuación repasaremos algunos de los principales aspectos que caracterizan a la sociedad en la era digital:

- » Implantación y desarrollo de los *mass media*¹¹⁸ y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante la denominaremos como TIC) en todos los ámbitos de la sociedad: ocio, hogar, mundo laboral, etc. Toda la sociedad necesita conocer cómo usar estos instrumentos tecnológicos ya que ahora la transmisión de noticias y de todo tipo de información es inmediata y los ordenadores e internet se han hecho herramientas imprescindibles para la mayoría de los trabajos que realizamos, incluso para disfrutar de muchas formas de ocio.

118 Medios de comunicación de masas o *mass media* son aquellos canales artificiales, compuestos por tecnologías organizativas, a través de las cuales se transmiten mensajes dirigidos a un receptor colectivo o social. Estructuran sus mensajes de acuerdo a su condición de productores y emisores de información.

- » Abundante información a nuestro alcance. Cada vez resulta más fácil acceder a todo tipo de información pero precisamente la abundancia de datos que tenemos a nuestro alcance nos hace difícil seleccionar en cada caso la información más adecuada.
- » Continuos avances científicos y tecnológicos en todos los campos del saber. El conocimiento se va renovando de una forma muy rápida, forzando cambios en la forma de hacer las cosas, en las herramientas que se utilizan.
- » Libertad de movimiento. La sociedad actual, sustentada por la voluntad de globalización económica y cultural, trae pareja una creciente libertad de movimiento. Muchas fronteras se diluyen y aumenta la libertad para los movimientos internacionales de todo tipo, ya sean de personas, mercancías, capitales y, sobre todo, información.
- » Nuevos entornos laborales. Las nuevas tecnologías revolucionan la organización de los entornos laborales y de educación. Crece el número de personas que desarrollan parte de su trabajo en casa, ante un ordenador conectado a internet: telecomercio, telebanca, teleformación, etc.

Marqués (2000) nos propone las siguientes diferencias existentes entre la era industrial y la era digital:

Era Industrial	Era digital
Estandarización	Personalización
Organización burocrática	Organización basada en equipos
Control centralizado	Autonomía con responsabilidad
Relaciones competitivas	Relaciones cooperativas
Toma de decisiones autocrática	Toma de decisiones compartida
Acatamiento, conformidad	Iniciativa, diversidad
Comunicación unidireccional	Trabajo en red
Compartimentación, orientado a las partes	Globalidad, orientado al proceso
Plan de obsolescencia	Calidad total
El director como "rey"	El cliente como "rey"
Conocimiento centralizado, no siempre de fácil acceso	Conocimiento distribuido a través de múltiples medios, de fácil acceso.

Las redes informáticas constituyen, de entre todas las novedades en materia de tecnologías de la información y la comunicación, uno de los desarrollos más espectaculares de finales del siglo XX y comienzos del XXI. Como sabemos, internet es una red de ordenadores capaces de comunicarse entre ellos. Esta tecnología interconexión de ordenadores por medio de protocolos específicos va mucho más allá porque no solamente es un medio de comunicación, sino también de interacción y organización social (Castells, 2000).

Desde la creación de internet hemos asistido a un imparable crecimiento de usuarios a nivel mundial, de los apenas 28.000 ordenadores conectados a internet en 1988 hemos pasado a más de 3.946 millones de usuarios en la actualidad, con más de mil millones de websites¹¹⁹. Cifras realmente abrumadoras que sin lugar a dudas, como hemos apuntado anteriormente, han provocado un cambio social.

En el siguiente cuadro apreciamos esta evolución de crecimiento de internet desde el año 2000 hasta 2012 en las distintas regiones del mundo. Cabe destacar el alto porcentaje de penetración de uso en las zonas más desarrolladas del mundo así como su evolución imparable en las distintas regiones en vías de desarrollo.

ESTADÍSTICAS MUNDIALES SOBRE POBLACIÓN Y USUARIOS DE INTERNET

Regiones	Población (2012)	Usuarios 31 Dic 2000	Usuarios 30 Junio 2012	% Población (Penetración)	Usuarios % Mundial
AFRICA	1.073.380.925	4.514.400	167.335.676	15,6	7,0
ASIA	3.922.066.987	114.304.000	1.076.681.059	27,5	44,8
EUROPA	820.918.446	105.096.093	518.512.109	62,2	21,5
ORIENTE MEDIO	223.608.203	3.284.800	90.000.455	40,2	3,7
NORTE AMERICA	348.280.154	108.096.800	273.785.413	78,6	11,4
LATINOAMERICA	593.688.638	18.068.919	254.915.745	42,9%	10,6
OCEANIA	35.903.569	7.620.480	24.287.919	67,6	1,0
TOTAL MUNDIAL	7.017.846.922	360.985.492	2.405.518.376	34,3	100

Fuente: Elaboración propia con datos de Internet WorldStats

119 Datos recogidos de www.internetlivestats.com

En España hemos asistido al mismo desarrollo de la introducción de internet en los hogares y su uso cotidiano por parte de la población. Como queda reflejado en el siguiente análisis, en los últimos 7 años ha aumentado el porcentaje de viviendas con acceso a internet en más de un 31%, así como el uso por parte de la población del mismo, siendo cada día más usado como medio de adquisición de información (70%), participación en redes sociales (64,1%), aprendizaje y consulta de wikis y enciclopedias online (62,1%) o como banca electrónica (45,9%)¹²⁰. Con esto se desprende una idea clara de la gran demanda, por parte de los usuarios, de contenidos asociados a la cultura, a la información y al conocimiento en general.

	VIVIENDAS CON ACCESO A INTERNET (2006)	VIVIENDAS CON ACCESO A INTERNET (2013)	PERSONAS QUE HAN USADO INTERNET EN LOS ULTIMOS 3 MESES (2006)	PERSONAS QUE HAN USADO INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 3 MESES (2013)
ANDALUCIA	30,7 %	66,3 %	42,0 %	67,0 %
ARAGON	38,8 %	67,6 %	45,0 %	74,4 %
ASTURIAS	38,5 %	70,7 %	49,5 %	69,6 %
BALEARES	40,9 %	68,9 %	55,5 %	76,2 %
CANARIAS	39,6 %	67,0 %	45,9 %	66,0 %
CANTABRIA	42,2 %	74,6 %	47,7 %	73,9 %
CASTILLA Y LEÓN	33,8 %	67,0 %	45,2 %	71,7 %
CASTILLA-LA MANCHA	29,6 %	63,4 %	40,0 %	65,7 %
CATALUÑA	45,6 %	72,1 %	52,7 %	74,9 %
COMUNIDAD VALENCIANA	32,7 %	67,1 %	43,8 %	70,0 %
EXTREMADURA	23,0 %	63,0 %	34,3 %	65,8 %
GALICIA	29,7 %	64,6 %	42,1 %	65,6 %
MADRID	49,4 %	79,8 %	57,9 %	80,4 %
MURCIA	33,3 %	66,3 %	44,4 %	68,5 %

120 Datos recogidos del Instituto Nacional de Estadística para 2013. Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares españoles.

	VIVIENDAS CON ACCESO A INTERNET (2006)	VIVIENDAS CON ACCESO A INTERNET (2013)	PERSONAS QUE HAN USADO INTERNET EN LOS ULTIMOS 3 MESES (2006)	PERSONAS QUE HAN USADO INTERNET EN LOS ÚLTIMOS 3 MESES (2013)
NAVARRA	40,8 %	71,5 %	49,8 %	72,1 %
PAÍS VASCO	45,2 %	73,4 %	48,0 %	76,7 %
RIOJA	36,2 %	64,8 %	43,7 %	71,0 %
CEUTA	39,2 %	81,4 %	52,6 %	77,3 %
MELILLA	45,6 %	66,6 %	41,7 %	54,3 %
TOTALES	38,0 %	69,7 %	47,3 %	71,6 %

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística.

Este aumento de ordenadores, y de smartphones en los últimos años, con el consiguiente aumento de acceso a internet, como hemos visto, ha creado una globalización a nivel mundial de contenidos y de interacción de población sin precedentes en la historia. Esto tiene aspectos positivos en relación a la información, como nos señala Tejedor (2003), entre los cuales destacarían los siguientes:

- » Favorece la libertad de expresión de los ciudadanos.
- » Gran movilidad de la información.
- » Gran cantidad de información que se puede adquirir, procesar y transmitir muy rápido.
- » Permite estar más informados de lo que sucede en el mundo.
- » Internet es un medio fundamental de la transmisión de información.
- » Interacción que se puede establecer con otros a través de la red, etc.

Todo este cambio tecnológico que estamos viendo conlleva un cambio de paradigma social y un cambio desde el punto de vista de la respuesta dada por parte de la sociedad y el sistema educativo ante este hecho de trascendencia fundamental en cuanto a las necesidades y destrezas que el individuo debe desarrollar para poder interactuar con el entorno. Así pues, la sociedad de la información supone la necesidad de una formación permanente y constante, así como la priorización del objetivo *aprender a aprender*. Esto requiere ya de una educación que permita la formación a lo largo de la vida y no solo de forma puntual en un periodo de tiempo determinado. Así pues, la “educación deberá asentar las bases

en conocimientos y destrezas que permitan pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y a la sociedad de la inteligencia” (Marina, 1999).

Para ello es necesario el desarrollo de unas competencias básicas de los ciudadanos o alfabetización digital, que es el gran reto de las nuevas sociedades tecnológicas. Para hacernos una idea, Pere Marqués (2003) ha identificado 39 competencias básicas en TIC, agrupadas en 11 dimensiones, que son fundamentales a la hora de llevar a cabo de manera eficiente esta alfabetización digital del conjunto de la sociedad:

1. Conocimiento de los sistemas informáticos (hardware, redes, software).
2. Uso del sistema operativo.
3. Búsqueda y selección de información a través de internet.
 - > Disponer de criterios para evaluar la fiabilidad de la información que se encuentra.
 - > Uso básico de los navegadores: navegar por internet
 - > Utilizar los “buscadores” para localizar información específica en Internet.
 - > Tener claro el objetivo de búsqueda y navegar en itinerarios relevantes para el trabajo que se desea realizar.
4. Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes.
 - > Enviar y recibir mensajes de correo electrónico, organizar la libreta de direcciones y saber adjuntar archivos.
 - > Usar responsablemente las TIC como medio de comunicación interpersonal en grupos (chats, foros...).
5. Procesamiento de textos.
6. Tratamiento de la imagen.
7. Utilización de la hoja de cálculo.
8. Uso de una base de datos.
9. Entretenimiento y aprendizaje con las TIC.
10. Telegestiones.
11. Actitudes generales ante las TIC.

- > Desarrollar una actitud abierta y crítica ante las nuevas tecnologías
- > Estar predispuesto al aprendizaje continuo y a la actualización permanente.
- > Evitar el acceso a información conflictiva y/o ilegal.
- > Actuar con prudencia en las nuevas tecnologías.

8.3. Integración de los archivos históricos dentro de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Como hemos analizado, esta evolución hacia la sociedad del conocimiento es imparable gracias a las TIC. El tema que nos ocupa, los Archivos Históricos, no puede obviar este hecho y debe avanzar en este sentido adecuándose a las nuevas necesidades sociales y a los nuevos recursos tecnológicos que nos proporcionan las nuevas tecnologías. Sin embargo, como veremos, esta simbiosis entre archivos históricos y TIC no siempre es fácil ni estamos lo suficientemente preparados para que sea una realidad en todos nuestros archivos históricos a nivel nacional.

Desde el prisma del investigador, los archivos se presentan como uno de sus principales objetos de deseo, ya que contiene información fundamental con la que poder trabajar y desarrollar su investigación. Pero, a su vez, también representa una preocupación ya que con frecuencia existe un desconocimiento sobre la organización de los fondos documentales de los archivos por parte de los investigadores, creándose una barrera infranqueable entre el mundo de la investigación y el mundo de la organización y conservación de los documentos en los archivos históricos (Angulo, 2006).

El investigador depende de los depósitos documentales, puesto que son su verdadero laboratorio, y como tal debería de ofrecerle un acceso a la información contenida en los archivos de una forma eficaz, sencilla y rápida, máxime cuando debe desplazarse y programar la estancia en el archivo para determinados días. Aquí podemos reflexionar sobre dos desventajas que tienen los archivos:

- » Difícil acceso a la localización de la información que ha ido a buscar. Antes de solicitar el archivo necesario para su investigación, el investigador debe previamente localizarlo entre los distintos fondos existentes. Para ello en la mayoría de los casos existen unos catálogos o inventarios

propios del archivo, los cuales son únicamente accesibles en él y sin posibilidad de reproducción alguna.

- » Dificil reproducción de documentos. Una vez localizados los documentos motivos de interés del investigador, éste debe recopilar la información en ellos contenida para su posterior análisis y estudio. La política de muchos archivos históricos, aunque asistimos a un cambio en este sentido en los últimos tiempos, es de solo permitir la reproducción manuscrita del original. Esto conlleva un perjuicio doble para el investigador porque, o bien debe ampliar su periodo de investigación en el archivo durante más días; o bien debe seleccionar determinados documentos y despreciar otros, con el peligro de pérdida de información valiosa para su investigación.

Estos procesos, como analizaremos más detenidamente, se serían indudablemente con la implementación eficaz de las nuevas tecnologías en los archivos ya que no sólo facilitarían la labor investigadora, sino que atraerían a más investigadores ya que se rompería ese temor de potenciales investigadores a no saber cómo encontrar la información necesaria. Cabe preguntarse, al igual que hizo Angulo (2006), ¿qué sentido tienen los archivos históricos sin investigadores? O ¿por qué no se facilita el acceso de los investigadores a la información contenida en los instrumentos de descripción y organización de la documentación de esos archivos?

Qué duda cabe que un archivo histórico no solo es un lugar físico donde se guardan, custodian y se realizan toda clase de actuaciones para la conservación de documentos, sino también un sitio donde pasado y presente eclosionan gracias a la labor que realizan los investigadores en ellos. Esa dualidad de conservación e investigación debe seguir existiendo y ser mejorada con las nuevas herramientas que nos ofrecen las TIC. Además, irremediablemente, los archivos históricos deben ir adecuándose a estas nuevas tecnologías ya que no solo tendrán que hacer frente a los documentos en soporte de papel sino a todos aquellos que ya se están generando en soporte electrónico, lo que conlleva una metodología distinta de conservación y de gestión documental. Este cambio no significa desvalorizar el papel del archivero. Podemos pensar que al tener la información en soporte electrónico, mucha de la cual ya está siendo alojada en la misma red en los denominados “discos duros virtuales”, el papel del archivero se va diluyendo como tal, pero esto es un error porque es fundamental la acción del archivero en

la valoración, catalogación, análisis y guía de toda la información en bruto que, al igual que anteriormente, contienen los documentos. Independientemente del soporte, la información debe tratarse de una forma concreta para que pueda estar al servicio de los investigadores y ciudadanos en general.

8.3.1. Ventajas de la digitalización de los documentos

Llegados a este punto podemos preguntarnos cuáles son las tecnologías de la información relacionadas con los archivos históricos en cuanto a la gestión documental. Estas tecnologías son todas aquellas que permiten la descripción y automatización de los procesos relacionados con la documentación, basados en la informática y en los nuevos soportes digitales. A priori, la aplicación de estas nuevas tecnologías representan numerosas ventajas a la hora de la gestión administrativa de los archivos, el control de préstamos y consultas, el almacenamiento y conservación de la documentación, para el tratamiento y recuperación de la información, para la difusión de sus fondos a la sociedad, etc. (Rossini, 2003).

Existen dos beneficios directos, y de vital importancia a la hora de valorar el implementar estas nuevas tecnologías dentro de los archivos, en cuanto a conservación y preservación, como señala Gonzales (2007):

1. Se evita el deterioro del documento por el uso. Los archivos suelen restringir a aquellas personas que no son especialistas e investigadores el acceso a determinadas colecciones sensibles como los pergaminos, manuscritos y mapas antiguos por la necesidad de preservar su contenido y conservarlo. Gracias a la digitalización, la información contenida en los documentos puede ser consultada sin la necesidad de un manejo directo de los mismos, por lo que se ayuda a la preservación de documentos originales al evitar su manipulación directa.
2. Conservación del documento. Al estar el documento digitalizado abre su disponibilidad al conjunto de la sociedad para su estudio o por simple curiosidad. Esta digitalización permite prestar o imprimir copias a los investigadores de forma rápida y fácil.

Además de estos dos beneficios directos, inmediatos y de peso para una valoración de las TIC en los archivos, podemos también incluir algunos más en nuestra lista:

- » Posible incremento de la investigación y los estudios académicos. Este fácil acceso a la información contenida en los archivos permite que un número mayor de investigadores tengan acceso al documento y, además, permitiría revisar documentos que antes hubiera sido imposible investigarlos por su difícil acceso.
- » Se puede acceder a los documentos digitales en las propias instalaciones del Archivo así como de manera remota, por internet.
- » Una vez que tenemos los documentos digitalizados, éstos pueden ser relacionados con bases de datos para un fácil acceso a la información que el investigador requiere.
- » Al obtener un documento digital (electrónico), nos permite facilitar la migración a futuras tecnologías.
- » Con las modernas técnicas de digitalización, además de tener una copia fidedigna de cada documento, también se permite el tratamiento posterior de las imágenes para eliminar manchas, mejorar su apariencia o reconstruir virtualmente zonas dañadas en los documentos originales.

8.3.2. Ventajas del acceso por internet a los archivos históricos con documentos digitalizados

Si bien hemos visto que una consecuencia importante de la digitalización de los archivos históricos es la preservación de los documentos al no tener que haber una manipulación directa de los mismos, el otro gran beneficio, que es de vital importancia, sobre todo para los investigadores, es la mejora en la accesibilidad del documento. La gran revolución a la que estamos asistiendo en la actualidad es que los archivos están abriendo sus puertas al mundo a través de internet, ofreciendo un acceso libre, rápido y de calidad a los documentos motivado por las TIC. En España, como analizaremos posteriormente, se están haciendo los esfuerzos necesarios para que, al menos, los grandes archivos nacionales pue-

dan ser digitalizados y ofrecidos al público en general a través de internet. Esta ampliación del acceso tiene múltiples ventajas:

- » Acceso continuo al documento. En cualquier momento el investigador puede acceder al documento ya que se encuentra alojado en la web.
- » Usuarios Concurrentes. Uno o más investigadores pueden acceder en forma simultánea a un mismo documento ya que no existen las limitaciones obvias que conllevan una consulta presencial.
- » Gracias a este acceso online continuado puede provocar un incremento de los usuarios. Esta facilidad de acceso y uso de los documentos y de las respectivas bases de datos que nos proporcionan las diferentes web de los archivos que tienen sus contenidos digitalizados y en internet, provoca que aumente la demanda de estos servicios y más personas accedan a los documentos, no solo investigadores.

8.3.3. Proceso de digitalización de los documentos

No podemos describir taxativamente los elementos que conforman una unidad de digitalización porque éstos no son definitivos ni útiles en todos los casos, ya que depende de las características de la colección documental que se quiere digitalizar. A pesar de ello, una unidad de digitalización debe contar, en general, con los siguientes elementos: un ordenador de escritorio o portátil, un equipo de captura de imágenes digitales y un software específico para la captura y edición de texto e imagen (Torre y Castro, 2012).

Entre estos elementos de la unidad de digitalización se suele elegir, por la calidad de la imagen resultante y el escaso o nulo impacto sobre el documento original, el denominado escáner aéreo. Este tipo de escáner reduce al mínimo el contacto con la obra porque se escanea a distancia, sin apoyarla en un cristal; además, el escaneado se realiza con luz “fría”, evitando posibles daños al documento.

El proceso de digitalización propiamente dicho puede diferir según el equipo y software utilizado, aunque por regla general este proceso se inicia con el escaneado de cada documento en archivos individuales por página, los cuales se indexan en una carpeta y ésta se identifica por el nombre de la colección, volumen y número de expediente. El for-

mato digital resultante es JPEG, a color, con una definición de 300 ppp, aunque ésta puede ser reducida a la mitad (150 ppp) atendiendo a razones de tamaño y espacio en disco para su almacenamiento y alojamiento en internet. Cabe señalar que el JPEG es un formato que permite gran definición de la imagen y, a su vez, facilita la migración a otros formatos individuales o multipágina como es el caso del PDF, ampliamente extendido en internet por su contención en cuanto al tamaño resultante del documento como a su seguridad.

8.3.4. Software libre vs software propietario en la gestión de archivos

En el proceso de digitalización documental contamos con software específico creado para facilitar la gestión de los documentos digitalizados así como su visualización. Para ello, existen dos tipos de software disponible: el libre y el propietario. Ambos tienen sus ventajas e inconvenientes: una de las grandes ventajas del software libre es que no paga licencias de uso, sin embargo, el software comercial o propietario facilita la labor del archivero ya que se desentiende de la informática en la que se basa el sistema de gestión, teniendo solo que centrarse en su uso.

Al igual que el propietario, el software libre no es cien por cien gratuito ya que conlleva unos gastos de mantenimiento y puesta en marcha, pero con mucho es la opción más económica al no tener que estar obligado a pagar derechos de autor y licencias, ni tener en cuenta en cuantos terminales se va a usar.

Como ejemplo de software libre diseñado para la gestión de archivos tenemos la base de datos INGRES. Este tipo de programa puede ser aplicado en cualquier tipo de centro, solo habría que tener en cuenta si su diseño es adecuado según el volumen de información que contenga el archivo.

Por su parte, una de las ventajas que puede tener el software propietario es la funcionalidad que aportan al archivero, que se desentiende del sistema informático. Aunque este tipo de software no quiere decir que sea de más fácil manejo ni que conlleve una mejor experiencia de usuario. Como ejemplo de este software propietario tenemos el programa **ALBALÁ**, desarrollado por la empresa Baratz.

8.4. Situación actual de los archivos históricos en España en relación a las nuevas tecnologías

Después de todo lo analizado y habiendo descrito las ventajas que tienen las nuevas tecnologías utilizadas como recurso de gestión y difusión documental en los archivos, podemos quedarnos con un sabor agridulce si miramos la situación real de los archivos históricos en España. Es cierto que se están dando pasos hacia este camino pero, según algunos archiveros consultados, la falta de medios tanto humanos como económicos, hacen que esta labor de digitalización vaya muy lenta en algunos casos o sean inexistentes en otros. También es cierto que ha habido proyectos en determinados archivos en donde se ha podido digitalizar sus fondos pero que se han quedado en esa primera fase y aún no han dado el salto a internet para su difusión global.

A continuación se va a hacer un repaso de los portales y webs más importantes de archivos españoles en donde casi la totalidad de sus fondos están en la red.

Portal de Archivos Españoles (PARES)

<http://pares.mcu.es/>

El día 10 de mayo de 2007 se presenta PARES (portal de archivos españoles), el cual nació como una plataforma informática en donde se integra la gestión interna de los archivos estatales con la difusión en internet de los fondos y colecciones documentales.

El proyecto Pares supone un gran avance en el acceso y la localización de documentación histórica en España, siendo el primer intento de agregación de fondos documentales archivísticos en una única plataforma electrónica, una plataforma que integra las bases de datos de varios archivos de carácter histórico nacional (García y Chain, 2010).

Pares proporciona a los investigadores y demás usuarios en general diversas funcionalidades que facilitan la localización documental:

- » Dispone de un Buscador con dos modalidades, tanto búsqueda sencilla como avanzada o experta, con diferentes tipos del filtro de información.

- » Inventario dinámico de contenidos, que ofrece información detallada e instantánea sobre qué fondos y colecciones de cada archivo están difundidas en internet a través del portal. Se ofrece también información sobre las novedades que han tenido lugar en los últimos 30 días.
- » Tiene un acceso libre y gratuito, sin necesidad de identificación.
- » Dispone de una Agenda del Investigador que puede exportarse vía correo electrónico a la dirección que desee el usuario.
- » Exportación de imágenes digitalizadas de un documento cualquiera vía correo electrónico.

En cuanto a los archivos que se pueden consultar en este portal, contamos con los documentos del:

- » Archivo de la Corona de Aragón.
- » Archivo de la Real Chancillería de Valladolid.
- » Archivo General de Indias.
- » Archivo General de la Administración.
- » Archivo General de Simancas.
- » Archivo Histórico Nacional.
- » Archivo Histórico Provincial de Álava.
- » Archivo Histórico Provincial de Bizkaia.
- » Archivo Histórico Provincial de Gipuzkoa.
- » Centro Documental de la Memoria Histórica.

Así también, como Portal Web sirve para la difusión de proyectos archivísticos, como por ejemplo:

- » Catastro del Marqués de la Ensenada, mediante un buscador de base de datos que localiza los documentos originales digitalizados para su consulta.
- » Carteles de la Guerra Civil. Una de las principales colecciones de carteles de esta etapa bélica producidos por ambos contendientes.
- » Deportados españoles a campos de concentración nazis. Aporta información sobre más de 8000 personas que estuvieron presas o murieron en los campos de Mauthausen o Gusen, fundamentalmente.

Archivos Históricos de la Región de Murcia

<http://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?METHOD=FRMSENCILLA&sit=c,373,m,139,serv,Carmesi>

Otro ejemplo de buen hacer y de rentabilizar al máximo y de manera coherente las subvenciones obtenidas para la renovación e implementación de las nuevas tecnologías en los archivos históricos lo tenemos en la Región de Murcia y su denominado Proyecto CARMESÍ (Catálogo de Archivos de la Región de Murcia en la Sociedad de la Información). Este proyecto, viendo las ventajas de la digitalización y el uso de las TIC en los archivos, nació con la doble finalidad de la difusión del patrimonio documental de la Región de Murcia y de la protección del mismo para asegurar su conservación.

El proyecto se ha ido desarrollando por fases de carácter anual. La primera fase, en 2005, tuvo por objeto la digitalización de los documentos medievales desde 1245 hasta 1504, lo que conllevó la digitalización de cerca de 70.000 imágenes. En el año siguiente se digitalizaron más de 107.000 imágenes, en donde los documentos seleccionados fueron las Actas Capitulares correspondientes al siglo XVI. Y así sucesivamente hasta el año 2013. Esto ha arrojado el siguiente resultado:

- » 69.525 páginas de documentos históricos medievales (1245-1504).
- » 107.156 páginas de Actas Capitulares del siglo XVI.
- » 201.904 páginas de Actas Capitulares del siglo XVII.
- » 135.239 páginas de Actas Capitulares del siglo XVIII.
- » 19.344 páginas de documentos socioeconómicos de los siglos XVIII y XIX.
- » 35.744 fotografías digitalizadas del siglo XX.
- » 245.815 páginas de publicaciones periódicas digitalizadas (1786-1988).

La web cuenta con un buscador propio que permite acceder a los documentos de forma sencilla, no teniendo que entrar en las colecciones de cada archivo de forma individual sino que realiza la búsqueda global en todos los documentos de los distintos archivos pertenecientes a la Región de Murcia e integrantes del proyecto Carmesí.

Archivo Municipal de Zaragoza

http://www.zaragoza.es/ciudad/usic/fondousic/enlace/usic/archivo/libro_actas.htm

Este archivo cuenta con unos numerosos fondos digitalizados y a disposición online para los usuarios. La web cuenta con un motor de búsqueda de los fondos que nos interesan, acorde con lo que hemos visto en otras webs. Entre los fondos digitalizados encontramos:

- » Pregones o Libros de Cridas
- » Serie Diplomática
- » Libros de actas (desde el s. XV hasta el XXI)
- » Fotografías
- » Carteles de fiestas

Archivo Municipal de Oviedo

<http://www.oviedo.es/el-ayuntamiento/archivo-municipal>

El Archivo Municipal de Oviedo, como explican en su web, han visto en las nuevas tecnologías una forma para difundir sus fondos, redundando en una mayor comodidad y agilidad en el acceso de la información para todos los ciudadanos. El portal no cuenta con un motor de búsqueda entre sus documentos pero se accede a ellos fácilmente. Es previsible que en sucesivas fases del proyecto de digitalización del archivo y a medida que vayan aumentando los documentos alojados en la web, mejoren este aspecto.

Como primera fase de este proyecto de implantación en red de los fondos del Archivo, han optado por todos aquellos documentos del fondo histórico que han tenido un mayor número de consultas. Así, disponemos en la web de los siguientes fondos:

- » Pergaminos
- » Libros de Acuerdos
- » Padrones de vecindad
- » Justificaciones de Hidalguías

- » Libros de Registro Civil
- » Planos

Archivo Municipal de Huelva

<http://www.huelva.es/wps/portal/elayuntamiento/archivomunicipal/fondosdocumentalesdigitalizados>

Desde la web del ayuntamiento de Huelva se da acceso libre a los fondos documentales digitalizados del archivo municipal. Cabe señalar que no dispone de buscador ni de ningún otro tipo de análisis documental, aunque la simple existencia del documento en sí ya tiene un alto valor. Entre los fondos digitalizados tenemos:

- » Actas Capitulares (siglos XVI – XX)
- » Libros de Registro de Matrimonio (1836-1870)
- » Libros de Registro de Nacimientos (1841-1870)
- » Libros de Registro de Defunciones (1854)
- » Libros de Registro de Sepulturas Cementerio San Sebastián (1858-1914)
- » Declaraciones de defunción (1870-1921)
- » Padrón general de vecinos (1840-1911)
- » Padrón de vecinos pobres (1914)
- » Censos de población (1898-1920)
- » Quintas. Actas: alistamientos, exclusiones, etc. (1914-1923)
- » Quintas. Licencias absolutas (1881-1921)
- » Catastro del Marqués de la Ensenada (1760)

Archivo Municipal de Córdoba

<http://www.cordoba.es/archivo/consulta-a-los-fondos-documentales>

Al igual que en el caso anterior, en el archivo municipal de Córdoba ha habido una importante digitalización de sus fondos, los cuales podemos consultarlos actualmente de forma libre y online. A diferencia de Huelva, podemos

acceder a estos archivos mediante un buscador propio que facilita la búsqueda del documento que sea de nuestro interés.

También cuenta la web con la opción de registro gratuito para un acceso identificado. Esto conlleva unos beneficios al investigador tales como:

- » Múltiples opciones de búsqueda que se podrá registrar para utilizarse cuando se desee.
- » Posibilidad de solicitar con antelación al Archivo los documentos que quiere consultar en sala, que estarán disponibles a su llegada.
- » Registrar las consultas solicitadas, las realizadas y las búsquedas efectuadas sobre la base de datos, clasificándolas en carpetas según intereses.

Como ejemplo de lo que nos podemos encontrar del fondo online tenemos las Actas Capitulares, desde el año 1479 hasta 1895.

Archivo Municipal de Granada

<http://www.granada.org/inet/archivomunpal.nsf/wbyclave/inicio>

Desde la web del Ayuntamiento de Granada accedemos al Archivo Municipal. En esta web se alojan más de un millón de imágenes digitales, correspondientes a las Actas Capitulares de la ciudad desde 1497 hasta 1985, Libros de Copiadores producidos desde 1492 hasta 1804, libros del Registro Civil desde 1835 hasta 1870 y Padrones de habitantes hasta 1955.

La página dispone de buscador, el cual facilita la búsqueda al poder realizarse por fecha, autor, datos de registro o signatura. Además, cada documento tiene una ficha técnica amplia en la que aparece información relativa al alcance y contenido, situación jurídica y acceso, o existencia y localización del documento, así como imagen en su caso y en distintos formatos.

Archivo Díaz de Escovar (Málaga)

<http://www.archivodiazescovar.com/archivo.html>

Como hemos podido observar, la mayoría de esfuerzos de digitalización de los fondos documentales y su puesta al servicio de todos los ciudadanos de forma online corresponden básicamente a Archivos estatales y Archivos municipales, el resto de archivos existentes de titularidad pública o privada, parece que no disponen de contenidos digitalizados. En Málaga tenemos el caso del Archivo Díaz de Escovar, Archivo perteneciente a la Fundación Unicaja, que integra los fondos bibliográficos de Narciso Díaz de Escovar, escritor, abogado y periodista malagueño. Este archivo dispone de todos sus fondos digitalizados, pudiéndose consultar de forma online. Entre la prensa malagueña disponible en este Archivo cabe destacar:

- » El Avisador Malagueño (1849-1893)
- » La Unión Mercantil (1886-1936)
- » El Regional (1916-1920)
- » El Popular (1903-1919)
- » Unión Ilustrada (1909-1922)
- » Los Sucesos (1867-1868)

8.5. Conclusiones

A lo largo de esta conferencia se ha pretendido poner en valor el cambio social y tecnológico en el que estamos inmersos y la necesidad de respuesta desde todos los ámbitos para adecuarnos a algo que es imparable: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este hecho es, sin lugar a dudas, beneficioso ya que cambia nuestra forma de concebir el acceso a la información, facilitando las vías necesarias para que todo aquél que reclame determinado tipo de información ésta pueda estar a su alcance cualquier dispositivo electrónico que tenga conexión a internet.

Los Archivos históricos deben aprovechar los beneficios que esta realidad conlleva y no quedarse atrás. Los archivos históricos deben preservarse lo máximo posible, pero a su vez deben ser utilizados para el análisis no solo de historiadores sino de todo aquél ciudadano que tenga interés y motivación para su lectura y estudio. La implementación de estas nuevas tecnologías en los Archivos, como

hemos analizado, cambian el concepto propio de lo que entendemos como Archivo y, además, evoluciona hacia una apertura global del mismo.

Sabemos que este proceso conlleva sus costes, tanto económicos como humanos, unos costes que muchas veces no están dispuestos a asumir desde la administración pública, máxime en tiempos de crisis económica. Muchos archiveros con los que he podido conversar sobre esta cuestión ponen el énfasis en el aspecto económico, siendo requisito fundamental para que un Archivo disponga o no de sus fondos digitalizados.

Gracias al análisis de las distintas páginas web de Archivos que cuentan en la actualidad con sus fondos digitalizados, total o en parte, asistimos a la puesta en valor de este esfuerzo y abren el camino a seguir por el resto de Archivos históricos españoles.

8.6. Bibliografía

ANGULO, Alberto. "Algunas reflexiones sobre los recursos de archivos históricos en internet y la enseñanza de la historia". *HISPANIA*, 2006, 222, p. 31-58.

ACUÑA, María José; AGENJO, Xavier. "Archivos en la era digital: problema (y solución) de los recursos electrónicos". *El profesional de la información*, 6, 2005, pp. 407-413

CASELLAS, Lluís. "Archivística y nuevas tecnologías: consideraciones sobre terminología, conceptos y profesión". *Revista d'Arxivística Catalana*, 14, 1999.

CASTELLS, Manuel. *Internet y la sociedad red*. Conferencia de presentación del programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. 2000. En <http://instituto162.com.ar/wp-content/uploads/2014/04/INTERNET-Y-LA-SOCIEDAD-RED-Castells.pdf> (Fecha de consulta: 14-II-2015)

DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2010.

ESCALONA, María José, et al. "Aplicación integrada de la Biblioteca Digital del Patrimonio Histórico Andaluz". Valladolid: *JBIDI*. 2000, 295-298.

GARCÍA, María; CHAIN, Celia. "Pares: portal de archivos españoles. Generando puentes entre el investigador y los fondos archivísticos". *Investigación bibliotecológica*, 2010, 51, pp. 43-68.

GONZÁLES, Celso. 2007. *La importancia de la digitalización de Archivos para la Biblioteca*. Convención nacional de centros binacionales. Perú, 2007.

KEEFER, Alice y GALLART, Nuria. *La preservación de recursos digitales: el reto para las bibliotecas del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC, 2007.

MARINA, José Antonio. *Educación e internet: un encuentro renovador*. Madrid: Santillana, 1999.

MARQUÉS, Pere. "La cultura de la sociedad de la información. Aportaciones de las TIC". En <http://peremarques.pangea.org/si2.htm> (Consultado 3 de marzo de 2015).

MONTEÓN, H.; RIQUELME, G. "Las nuevas tecnologías al rescate de los archivos". En <http://www.amip.org.mx/htm/RevAMIP/A5NUM17/AMIP51708.pdf> (Consultado 21-I-2014).

ROSSINI, Daniel. "Los archivos y las nuevas tecnologías de la información". *II Congreso internacional de bibliotecología, documentación y archivística (CIBDA)*, 2003. En <http://eprints.rclis.org/4651/1/lapaz11.pdf>

TEJEDOR, Francisco. "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la investigación educativa". *Ágora digital*, 2003, 6, 23 p.

TEZANOS, José Félix. *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

TORRE, Leonardo; CASTRO, Soledad. "Proyecto de digitalización de archivos históricos documentales. Propuesta de trabajo para la Dirección de Bibliotecas y Archivos de la provincia de Catamarca". En http://www.academia.edu/2131710/Proyecto_de_Digitalizacion_de_Archivos_Historicos_Documentales._Propuesta_de_trabajo_para_la_Direccion_de_Bibliotecas_y_Archivo_de_la_Provincia_de_Catamarca (Consultado el 3 de marzo de 2015)

9. 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

Deborah González Jurado | Carmen del Rocío Monedero Morales
Universidad de Málaga

9. 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

9.1. Introducción

El presente texto como objeto exponer una experiencia práctica de los alumnos del grado de Periodismo, 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, D. Juan Antonio Sánchez López, y concedido para el período bianual 2013-2015.

Aunque el Proyecto de Innovación Educativa en el que participamos surge de los ámbitos de la Historia y de la Historia del Arte, valoramos que ha sido beneficioso para nuestros alumnos del área de Periodismo, por su aportación de amplitud de miras y herramientas de trabajo *off-line* a los futuros periodistas.

De partida, nuestro PIE se halla circunscrito a la implantación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), donde la actividad formativa universitaria se mide en forma de ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Este es un sistema de acumulación y transferencia de créditos que, según Rodríguez¹²¹, potencia el protagonismo del estudiante. Los resultados del proceso formativo son valorados mediante una evaluación por competencias adquiridas, donde se computan las horas de trabajo del alumno, tanto presenciales como no presenciales. Este autor, por último, destaca la importancia del binomio inseparable formación-empleabilidad.

En cuanto a las competencias docentes, se empieza a hacer referencia a ellas al producirse la adecuación del Plan Bolonia al sistema educativo universitario español, a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España. Los factores esenciales que promueve son, entre otros, un conjunto de títulos universitarios homogéneos en todo el espacio común, la enseñanza basada en ciclos (grado, máster, doctorado), nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, mayor acercamiento entre las organizaciones empresariales y la Universidad, y la medición del aprendizaje por competencias, y no exclusivamente por contenidos¹²².

El nuevo sistema está potenciando la implementación de nuevas técnicas docentes, en su mayoría relacionadas con usos de nuevas tecnologías y redes sociales, pero permite casos como el nuestro, de rescate de experiencias del pasado. Este experimento está enfocado en referencia a la idea de que para los “nativos digitales” resultan tan extraños los antiguos soportes de información como para los “no-nativos” han resultado los nuevos. Y a la de que la adaptación

121 RODRÍGUEZ FIDALGO, María Isabel. “De la innovación en el método a la innovación en el resultado docente: diseño, creación y mantenimiento de la revista digital universitaria internacional “Mundo Glocal”. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Norteamérica, 2013. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42046> (Consultado el 28 febrero 2015).

122 OLMEDO, Silvia y MONEDERO Carmen Rocío. “La solidaridad en la práctica docente del periodismo”. *Historia y Comunicación Social*, 2014, número especial enero 2014, pp. 833-846.

al cambio de paradigma –desde el Espíritu del Capitalismo de Weber¹²³, al de la Era de la Información de Himanem¹²⁴–, debería realizarse en ambos sentidos.

Antes de seguir avanzando, queremos agradecer la profesionalidad, generosidad y paciencia, de todo el equipo de nuestro centro de investigación y conservación de acogida–dirección,técnicos,archiveras,archiveros y ordenanzas, pues nos ofrecieron un interesante recorrido por cada uno de sus fondos,y una alta de calidad en contenidos, explicaciones y recursos disponibles–. Y agradecemos sinceramente la buena acogida de la actividad y la participación de los alumnos de los turnos de mañana y tarde de 2º Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga del curso 2013/2014; al fin y al cabo, nuestros alumnos es a quienes toca disfrutar o padecer con nuestros experimentos.

Ambas profesoras, cada una de nosotras con una particular situación respecto a la docencia, hemos intentado sacar el máximo partido de ella en la medida que nos lo permiten nuestras limitaciones como profesoras noveles y nuestra propia capacidad de observación. Si bien estas limitaciones comienzan en el lugar común de nuestra inexperiencia, somos conscientes de que otros profesionales y colegas más veteranos sabrán sacar provecho y mejora de lo que podamos transmitirles, en función al Bien Común¹²⁵¹²⁶.

Creemos que una porción de responsabilidad con el Bien Común en cuanto a educación, recae directamente sobre los profesionales de la docencia universitaria. El futuro de nuestras universidades es el futuro de una parte esencial de nuestra sociedad; en un tiempo y un espacio que se prepara para un cambio de era histórica similar a los que se dieron en los comienzos de las edades Moderna o Contemporánea.

Vivir en la nueva Sociedad de la Información supone estar sumergidos en un medio de alta densidad comunicativa, es decir, un medio en el cual circula

123 WEBER, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Editorial Península, 1991, 262 pp.

124 HIMANEM, Pekka. *La ética del hackery el espíritu de la era de la información*, 2001 en Internet: http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf?goback=.gde_4656878_member_191815757, (Consulta 22-04-2014)

125 MIRANDA CARRERA, Gonzalo. “Documentar la Economía del Bien Común”, *elpais.com*, 26 marzo 2014, en Internet, <http://blogs.elpais.com/alterconsumismo/2014/03/documental-sobre-la-economia-del-bien-comun.html> (Consultado 30/03/2014).

126 BORNSTEIN, David. *Cómo cambiar el mundo: los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*, Madrid: Editorial Debate, 2005.

una gran cantidad de saberes e información a una alta velocidad, copando diversos espacios de la cotidianidad de quienes tienen acceso al mercado mundial de símbolos¹²⁷. Dependiendo del lugar que se ocupe en la brecha digital, ya sea esta brecha de carácter generacional, socio-económica o espacial (continental, nacional, local, “global”, etc.), se encuentran los individuos, divididos entre sí, e incluso íntimamente divididos hasta en los niveles familiares y en sus entornos más cercanos.

A colación de la brecha digital, nos gustaría plantear en esta introducción, para reflexiones futuras, una observación que hemos extraído durante el proceso de investigación y documentación para esta aportación¹²⁸, lo que las autoras llamamos “brecha inter campus”. Esta brecha consiste en que, mientras buena parte del profesorado de áreas diversas –en la de Málaga como en otras universidades– nos debatimos entre Twitter, Facebook y Youtube, intentando darle un sentido en su aplicación a las clases¹²⁹¹³⁰, las carreras de soporte tecnológico se encuentran en un estado casi de revolución y crecimiento permanentes, e incluso están surgiendo otras nuevas carreras basadas en tecnologías punta, con potente dinamismo. Tal es el caso del nuevo grado de Bioinformática, que va a ser habilitado próximamente en la UMA. Estas nuevas carreras, alcanzan cotas muy elevadas en necesidad de cálculos y especialización. La tecnología que precisan, tanto en hardware como en software es de última generación. De hecho, ha sido la apertura de esta nueva disciplina, la Bioinformática, la que ha empujado la adquisición por parte de nuestra Universidad de Picasso, uno de los equipos más potentes de supercomputación que existen a día de hoy en Europa, alojado en el

127 VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Ciudadanía y Comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central, 2007, p. 28.

128 Hackers Week de la UMA, semana de conferencias y actividades organizada por el Consejo de Alumnos de nuestra Facultad de Ingeniería Informática, celebrada entre los días 7 y 10 del mes de marzo de este año 2014, en Internet: <http://hackersweek.com/>, (Consultado el 20-04-2014)

129 GARCÍA GONZÁLEZ, José Luis; GARCÍA RUÍZ, Rosa. “Aprender entre iguales con herramientas web 2.0 y Twitter en la Universidad. Análisis de un caso”. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 2012.

130 IGLESIAS ONOFRIO, Marcela; RODRIGO CANO, Daniel. “La Web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje: Una experiencia de innovación docente universitaria”, *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 2012/2013, pp. 299-313,

Parque Tecnológico de Andalucía (P. T. A.)¹³¹. Quisiéramos desde aquí hacer una llamada de atención sobre este aspecto carencial, que tal vez debería ser tratado con mayor intensidad, y con la pertinente dotación financiera.

El nuevo contexto comunicacional produce mayores posibilidades de elección pero también nuevos retos para las propias sociedades y sus sistemas formativos. En este panorama tan cambiante, nos parecía interesante recordar a los futuros periodistas la importancia de cubrir en primera persona el acontecimiento sobre el que informarán, o la del acceso directo a las fuentes de información off line, en un contexto donde todo parece ser investigado vía Internet, a veces con pocas garantías de veracidad o de verificación compleja¹³².

Hemos querido destacar la importancia de los archivos y otras instituciones similares como fuentes oficiales de información, y animar a su descubrimiento por parte de la mayoría de alumnos de 2º de Periodismo, que ignoraba incluso que existieran. Los alumnos han tomado conciencia de la ardua labor de digitalización que se está acometiendo por parte del personal de archivos, para que los fondos que custodian se adecúen a las actuales rutinas y necesidades laborales y de investigación. En el caso de la profesión periodística esta adecuación es muy necesaria, pues sus rutinas están en gran medida organizadas en torno a la facilitación que han aportado las nuevas tecnologías. Las autoras planteamos aquí interrogantes, contrastes, y algunas intuiciones en torno al tema que nos ocupa.

9.2. La aportación de la historia al periodismo y del periodismo a la historia, en términos generales y en el aula

En nuestro país, de cara a los albores del siglo XXI, algunas voces entre los profesionales de la comunicación hicieron hincapié en el papel del periodismo en la Historia, anticipando a los periodistas como redactores de la historia futura

131 Súpercomputador Picasso de la Universidad de Málaga en el P. T. A. <http://www.scbi.uma.es/site/>, (Consultado el 13 de abril de 2014)

132 NOLAN, Markham *How to separate fact and fiction*, TED, 2012, en Internet: http://www.ted.com/talks/markham_nolan_how_to_separate_fact_and_fiction_online

y su papel en la interpretación de las claves de la realidad de finales del siglo pasado¹³³.

Ya durante la pasada década, tuvo lugar una fase revisionista acerca de la necesidad de los periodistas de contar con un bagaje histórico suficiente como herramienta básica del ejercicio de la profesión, pues según reputadas opiniones “no hay ninguna jornada en la que varias noticias no exijan un apoyo histórico”, pues “no hay ningún conflicto que pueda ofrecerse al lector sin un respaldo histórico que aborde las raíces y su razones profundas”¹³⁴. A finales de aquella década se publicaron esbozos de la idoneidad de formación de los periodistas como documentalistas de información de actualidad¹³⁵.

En el transcurso de la década presente, se están escribiendo y publicando numerosos trabajos sobre la digitalización de los archivos y hemerotecas de las instituciones públicas¹³⁶, y sobre los beneficios que proporciona esta digitalización al ámbito de la historia del periodismo¹³⁷, en la llamada “Cuarta Revolución Social y Cognitiva”¹³⁸. También se ha abordado el estudio comparativo entre las metodologías de las licenciaturas a extinguir y sobre las programaciones de los

133 RAMÓN CARRIÓN DE, Manuel; PANIAGUA SANTAMARÍA, Pedro. “Periodismo, Historia para el futuro” *Actas del II Simposio de historia actual, Instituto de Estudios Riojanos*. Logroño, 1998.

134 RUEDA, José Javier. “Un pequeño colofón. Historia y Periodismo”, en FROCADELL ÁLVAREZ, Carlos; SABIO ALCUTÉN, Alberto (coord.) (2003) *Actas del IV Congreso de Historia Local de Aragón, Las escalas del Pasado*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses (Diputación de Huesca) y UNED-Barbastro, 2003, págs. 461-467. Disponible en: http://www.iea.es/_docum/Las_escalas_del_pasado.pdf

135 BARANDA DEL CAMPO, Cristina. “El Documentalista de Información de Actualidad. Formación y profesión”, en C. D. M. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, Vol. 20., 2009, pp. 185-214.

136 ABADAL FALGUERAS, Ernest. *Gestión de proyectos en información y documentación*. Guijón: Trea, 2004.

137 CORRAL Milagros. “Los centros de documentación periodística”. *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 1., 1976. <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN7676110023A/20792>, (Consultado el 22-04-2014)

138 ROMERO DOMÍNGUEZ, Lorena “La historia del periodismo en el universo digital”, *Tejuelo*, 12, 2011 pp. 173-195.

dobles grados de Historia y Periodismo¹³⁹. Y apreciamos una tendencia historio-gráfica a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia como eje integrador de la diversidad cultural en las aulas, a su vez, reflejo de la diversidad y complejidad de la nueva Sociedad de la Información¹⁴⁰.

Nosotras estimamos que, en virtud de las potenciales necesidades de registros informativos y de un contraste cada vez más preciso y minucioso de la documentación y la información, en la nueva era de la Sociedad de la Información cada vez será más integrada y rigurosa la conservación de documentación en cualquier soporte; pudiendo llegar a producirse la convergencia de las profesiones de documentalistas, periodistas y, posiblemente, historiadores; así como la radical reconversión de los centros de investigación y documentación.

Por el momento no solo se han producido cambios en el sistema universitario, sino que la propia profesión periodística vive en una continua mutación protagonizada por la tecnología. Hoy en día los tradicionales medios de comunicación –prensa, radio y televisión– conviven con su adaptación al nuevo soporte tecnológico–Internet–, llegado inherentemente con la Sociedad de la Información. Este nuevo soporte ha dado lugar al “webperiodismo”, o periodismo que utiliza las herramientas de internet para investigar y producir contenidos periodísticos difundidos por la Web¹⁴¹.

Nosotras, desde el aula de Periodismo, pretendemos dirigir a los alumnos y futuros periodistas a experimentar sobre la convergencia de las antiguas formas de almacenamiento y acceso a la información del soporte papel con las nuevas de reproducción social de la información. Así proponemos, a la dirección de este PIE y al alumnado, crear un vehículo propio para la divulgación e investigación colectiva como nueva forma de almacenamiento en la web de conocimientos que debieran formar parte del Procomún y estar accesibles para cualquiera.

139 SÁNCHEZ GARCÍA, Pilar. “Propuesta metodológica para el análisis comparado de los planes de estudio en la licenciatura y el grado de Periodismo en la Universidad Española”, en *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*. Valladolid: Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 2013, pp. 365-382.

140 NOVELLE, Laura “Tendiendo puentes. Estrategias didácticas para convertir el aprendizaje de la Historia en herramienta de integración cultural”. *Clio*, 39, 2013. <http://clio.rediris.es>, (Consultado el 31/03/2014).

141 CANAVILHAS, João. *Webnoticia. Propuesta de modelo periodístico para la www*. Covilhã, LivrosLabcom. Portugal, 2007, p. 67, http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110823-canavilhas_webnoticia_final.pdf, (Consultado el 02/03/2014)

9.3. Objetivos presentes y futuros

9.3.1. Seguir apostando por la motivación del alumno¹⁴²

Además del uso de una metodología diferente a la habitual clase magistral, que domina la enseñanza de Historia en los estudios de grado de Periodismo, para motivar al alumnado, entre nuestros principales objetivos se encuentran los siguientes:

- » El uso del Archivo Municipal de Málaga como laboratorio en el que analizar y trabajar con fuentes originales y materiales documentales en soporte papel.
- » Mejorar el conocimiento de esta institución así como estimular la consulta de sus fondos vía Internet, en base a las digitalizaciones que va teniendo, paulatinamente, disponibles en la web desde los últimos meses.

A nivel de percepciones, hemos intentado conseguir un estado anímico de los estudiantes en tres sensaciones: curiosidad-estímulo-gratificación intelectual. Este estado se generó espontáneamente y de manera más fluida de lo que se pensó de antemano. Surgió de forma natural por el simple hecho de entrar en contacto directo con los documentos generados por y para la ciudad a lo largo de cinco siglos, mediante una experiencia física donde el olor del viejo papel, su tacto, su sonido, cobran protagonismo y entidad de realidad, enriqueciendo la comprensión y la memoria de los jóvenes.

142 JIMÉNEZ, H. Y HERNÁNDEZ-JORGE, Carmen. “¿Cómo motivar a los alumnos para que aprendan? la motivación en la enseñanza”, *Psicología de la Instrucción para Enseñantes*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Psicosocial Manuel Alemán Álamo, 2001.

9.3.2. Plan en dos tiempos

Para este PIE sobre archivos históricos implementado en el Grado de Periodismo, hemos elaborado un plan en dos tiempos:

- » **1º Fase: descubrimiento del Archivo Histórico.** Para el próximo curso implementaremos la elaboración colectiva de textos en línea según las tendencias de esta corriente¹⁴³, con aplicaciones como *Google Drive*¹⁴⁴, *ProjectPier*¹⁴⁵ u otras que consideremos apropiadas previo ensayo piloto por parte de las docentes.
- » **2º Fase:** creación de un medio web de comunicación social sobre el Archivo Histórico adscrito a la asignatura, al que llamaremos, provisionalmente, “Fanzine Archivo”. Esta segunda fase que podría ser consolidada con un trabajo constante a más largo plazo. Consistirá en la creación de un medio de comunicación social web, nuestro “Fanzine Archivo”, basado en las experiencias de aprendizaje sobre el Archivo Histórico actualizadas anualmente. Proponemos que este medio esté adscrito a nuestra asignatura de Historia de la Comunicación, y que su contenido docente se centre en la investigación periodística en el archivo.

Nuestra intención es que el medio resultante se aloje de forma permanente en la red y llegue a ser un modo de trasvase a la sociedad de los conocimientos que vayamos adquiriendo en el archivo, resultados de investigación, estudios y material divulgativo, a modo de “medio popular sobre el archivo”. Incluso podríamos llegar a un acuerdo con la institución para que reconociese nuestro medio como “afín o amigo”.

143 NAVARRO, Juan Pablo, SALA, Hernán, LIMBIATI, Vanina, CORDA, Florencia y MORENO, Débora. “Uso intensivo de herramientas de colaboración en línea en educación superior”, en Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior, 6, 2013, <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm> (Consultado el 19/04/2014)

144 Google Drive: https://drive.google.com/ob?usp=web_ww_intro&gsessionid=s173B6WE-hQ7rLKyH-bUdrw

145 Project Pier: <http://www.projectpier.org/>

9.3.3. Algún punto débil y subsanaciones

Para realizar unas 'buenas prácticas' de las salidas, estas deben estar perfectamente planificadas dentro de la programación general de la asignatura y recogidas explícitamente en nuestra programación docente (PROA) para poder tener el respaldo de la Universidad de Málaga en el caso de que se ocasionara algún percance. Debido a la novedad de la experiencia y a que hemos tenido que formarnos, crear y poner en práctica al mismo tiempo todo el proyecto, reconocemos que este aspecto ha supuesto el punto débil de la experiencia en este curso, aunque este punto débil ya ha sido subsanado, habiéndose incluido la actividad oficialmente en la programación docente del curso próximo 2014-2015.

9.3.4. Material y recursos

Para perfeccionar esta experiencia estamos testeando la usabilidad de numerosos entornos de *software* libre especializado y algunos gestores de documentación de archivo, tales como 'Athento'¹⁴⁶, y su propuesta de adaptación a las necesidades de nuestros alumnos, puesto que generalmente estas aplicaciones están pre-configuradas a condición de las necesidades de documentación de las empresas y con una orientación comercial, no investigadora.

Sabemos que para completar la primera fase de nuestro proyecto, traer a la realidad la segunda, y darle continuidad en el tiempo, junto con un sentido de evolución y puesta al día, finalmente necesitaríamos el soporte tecnológico adecuado y algún presupuesto. Al haber surgido esta actividad como una propuesta interdisciplinar, investigamos las tendencias de ayudas financieras a proyectos de este tipo en enseñanza superior en Europa, y averiguamos la vigencia de *Tempus Programme*, de la *Education, Audivisual & Culture Executive Agency* (EACEA),

¹⁴⁶ Athento: UnderstandingDocuments, en Internet: <http://www.athento.com>, (Consultado el 21-04-2014) Se trata de una aplicación desarrollada por Yerbabuena Software, una de las pocas empresas andaluzas de desarrolladores de aplicaciones informáticas sitas en Silicon Valley. Precisamente, esta empresa nació en la Universidad de Málaga, y trabaja sobre software libre en la mayoría de sus aplicaciones.

agencia de la Comisión Europea. En la última versión de *Tempus IV (2007-2013)*¹⁴⁷, uno de los objetivos específicos ha sido potenciar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad entre facultades universitarias en apoyo a la apertura de la enseñanza superior al mundo laboral y a la sociedad en general, para la modernización y reforma de la educación superior europea. Claro que participar en un concurso de las características de *Tempus* requiere de mayor infraestructura organizacional que la que podemos desplegar las autoras con nuestro esfuerzo personal, y debería ser propuesto desde instancias superiores, como una Comisión Interdepartamental, o algo similar.

9.4. El lugar. Antecedentes. Formación específica para este proyecto

9.4.1. El lugar

El Archivo Municipal de Málaga es una institución municipal custodia de documentos que –desde 1487– se han ido reuniendo en la ciudad, ya sean expedidos por la Corona, o producidos por la incipiente administración cristiana del nuevo municipio, hasta hoy. Se trata de una documentación de carácter polivalente, tanto administrativo como histórico o periodístico, que atestigua y resume más de seis siglos de actividad municipal¹⁴⁸.

El hecho de elegir el Archivo Municipal de Málaga para la experiencia ha respondido a varias razones, entre ellas, su emplazamiento en la Alameda Principal, en pleno centro urbano; perfectamente ubicado respecto a las líneas de autobuses (sistema de transporte más usado por los estudiantes). Por otro lado, el Archivo Municipal representa y contiene una realidad local tangible en estrecha relación con la ciudad y la vida que en ella se desarrolla. Y este concepto de cercanía respecto a la identidad y la realidad espacio-temporal, ayuda a los alumnos a aprehender mayor carga de significados y significantes.

147 EUROPA, European Commission AECEA: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme/about_tempus_es.php, (Consultado el 14/04/2014)

148 Archivo Histórico Municipal de Málaga, <http://cultura.malaga.eu/portal/menu/archivo-municipal/secciones/archivo-historico>.

El Archivo Municipal además nos aporta la ventaja de ofrecer un grueso de documentos administrativos, de carácter más o menos laico o de naturaleza civil, siendo menos complejo de comprender por nuestros alumnos que un archivo de orden administrativo superior.

9.4.2. Antecedentes

Mediante algunas averiguaciones sobre metodología para estudiantes de la historia impartida en el Archivo Histórico Municipal, supimos que a mediados de los años '90, algunas profesoras de la extinguida licenciatura de Historia¹⁴⁹ hacían extensiva la práctica de la visita al Archivo Municipal a todos sus alumnos en las prácticas de asignaturas como Historia Moderna Universal.

En principio, no conocíamos ningún caso de experiencia docente en Periodismo en el que se hubiera tratado de acercar a los futuros periodistas al archivo histórico. Sin embargo, indagando de forma oral entre el resto del profesorado, hemos tenido conocimiento de que alrededor de los años 1994 ó 1995, algunas clases de historia de la naciente licenciatura de periodismo en Málaga, también eran impartidas en el Archivo Histórico Municipal por un profesor adjunto, que más tarde abandonó definitivamente la docencia universitaria para dedicarse plenamente a su carrera profesional en un medio local¹⁵⁰.

Estas experiencias de trabajo de archivo en ambos grados, se llevaban a cabo cuando aún, aunque emergente, no había hecho irrupción generalizada la realidad de la Nueva Sociedad de la Información. Así que durante los años '90, tanto los alumnos de Historia como los de Periodismo habían trabajado directamente sobre fuentes primarias, de forma física, en el Archivo Municipal.

En aquel tiempo la Facultad de Ciencias de la Comunicación no estaba aún ubicada en el campus universitario, y las clases eran impartidas en un edificio de

149 La ya emérita profesora de la carrera de Historia, Maribel Pérez de Colosía, durante muchas promociones entre los años '80 y los '90, llevó a sus alumnos al Archivo Municipal de Málaga, le dedicamos un abrazo.

150 Entrevista oral con el profesor de Periodismo Francisco Javier Paniagua Rojano, El profesor adjunto que le daba clases de Historia del Periodismo al entrevistado, en el Archivo Municipal en los años '90, era Pedro Luis Gómez, periodista de *Diario Sur*. Entrevista realizada en Málaga en noviembre del año 2013.

una zona más céntrica llamada Martiricos. Creemos que a partir del acomodo de la Facultad en el nuevo edificio y la generalización de la Sociedad 2.0, la visita al archivo del archivo para los alumnos de Periodismo, quedó totalmente relegada y olvidada hasta el momento presente, en que esta experiencia la rescata y la remeza para nuestro grado.

9.4.3. Formación específica para este proyecto

Para el abordaje de este pequeño proyecto nos incorporamos a dos cursos de formación del Personal Docente e Investigador (PDI) relacionados con RRSS (Redes Sociales), celebrados durante el actual curso académico:

1. “Redes sociales para la docencia y la investigación” –Código UMAFP-DI1314/18–, impartido por los profesores María José de la Torre-Molina y Rafael Ventura Fernández.
2. “Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos en Campus Virtual”–Código UMAFPDI1314-16–, conducido en modo virtual por Diego Aguilar Trujillo y Carlos Morón Domínguez.

9.5. Estilo de aprendizaje implementado: aprendizaje basado en proyectos y problemas

Este primer experimento se podría desarrollar en el futuro en base al Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas (ABP, o PBL por sus siglas en inglés), por los beneficios que aporta al alumno en su formación integral¹⁵¹. Ésta es la metodología del análisis de casos, remezada en la Edad Contemporánea por la

151 FLECHSIG, Karl-Heinz; SCHIEFELBEIN, Ernesto (Eds.). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Washington: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 2003, pp. 105- 110.

didáctica norteamericana heredada de su jurisprudencia¹⁵²; uno de los paradigmas educativos mejor documentado y sobre el que más se ha investigado¹⁵³.

Junto a otras universidades españolas¹⁵⁴, este método está siendo recientemente adoptado en la Universidad de Málaga como didáctica para el Personal Docente e Investigador¹⁵⁵. Pero la experiencia de la visita fue entre noviembre de 2013 y enero del año presente, 2014, y nuestra formación básica en ABP ha sido entre marzo y abril de este curso. Con los resultados de la Visita hemos trabajado *a posteriori*, ensayando fórmulas para dotar la experiencia de esta raíz metodológica, y hemos comprobado cómo, de las 18 preguntas de los “Seis Principios del Aprendizaje por Proyectos”¹⁵⁶, en nuestra experiencia se cumplen al menos 15. Nosotras habíamos implementado en nuestra visita esta metodología de forma parcial y apenas conociéndola de oídas, intuitivamente; en el curso próximo nos comprometemos a mejorar este punto.

Creemos que antes de abordar la segunda fase del proyecto, debemos ensayar la primera fase mejorada, es decir, la visita al archivo, la confección de texto en línea por grupos, y la presentación de trabajo en formato clásico. La siguiente y última tarea de esta primera fase sería la exposición de los trabajos, tal vez vía *on line*, o tal vez en clase presencial; y ahí entrarían en juego las ideas para la segunda fase de nuestro proyecto. En la segunda fase cabría la posibilidad de

152 TOLLER, Fernando M. “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, en TENORIO, G. (coord.), *Humanismo jurídico. Ensayos escogidos*. México: Porrúa/Universidad Panamericana, 2006.

153 CUSEO, Joseph B. *Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges and Critical Issues in Higher Education*, New Forums Pr., 1997.

154 UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. *El Método del Caso*, Guías Rápidas sobre nuevas metodologías, Servicio de Innovación Educativa (UPM), 2008. Disponible en: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

155 Como usuarias de estos cursos de formación del PDI, quisiéramos exponer que sería interesante que también organizaran seminarios prácticos de conexión *on line* vía Skype y construcción colectiva de textos. Para experiencias iniciales en este tipo de seminarios *on line* tanto entre profesores como entre alumnos, en el caso de ponerse en práctica la enseñanza, creemos que sería necesario hacer las primeras conexiones colectivas en el aula de forma presencial como pruebas piloto, al menos. Habría que intentar unas primeras conexiones colectivas, para acostumbrar a las personas a este tipo de relación, antes de realizarlas estando cada uno en su ámbito privado, pues esto puede resultar chocante o incómodo para algunos participantes.

156 STEINBERG, Adrià. *Seis Principios del Aprendizaje por Proyectos*, ficha/resumen, 2006, <http://www.eduteka.org/AesAprendizajePorProyectos.php>, (Consultado el 19-04-2014).

producir otro tipo de materiales sobre el archivo, como vídeos de las exposiciones de los trabajos, o de las visitas físicas al archivo, intervenciones, entrevistas, etc. Estos materiales, junto con los trabajos académicos, serían albergados en un medio web, nuestro “Fanzine Archivo”¹⁵⁷.

Planificación

Situación problemática

Se parte de una situación problemática resumida en una pregunta. En nuestro caso la situación problemática a resolver es: “¿Existen fuentes de documentación e información fidedignas y útiles para el periodismo fuera de Internet?”

En un principio, a los alumnos apenas se les dieron breves y someras explicaciones previas sobre qué es un archivo histórico y se mencionaron algunos archivos que hay en la ciudad, además del Municipal. En el Campus Virtual de la asignatura tan solo se les proporcionó un guión con los principales archivos nacionales, andaluces y locales de prensa histórica, y sus enlaces. Contados alumnos y alumnas los utilizaron, pero los que lo hicieron, transmitieron el conocimiento a otros compañeros.

Sobre lo que sí se insistió en clase regularmente fue en preguntar cuáles son sus aficiones para que fueran pensando en adaptar sus preferencias personales a su idea de investigación en el archivo. Los temas de preferencia de los alumnos según sus aficiones y hobbies fueron principalmente, deportes, cine, música, moda, baile, danza y arte dramático, arte e historia.

Curiosamente los grupos de la mañana, a quienes en el primer día de curso se les preguntó cuáles eran sus aficiones sin darles a conocer el origen de la pregunta, cuando un mes y medio después se conectó aquella pregunta con el ejercicio en el archivo, la respuesta fue fluida y casi plena por parte de los estudiantes. En estas clases de la mañana, los estudiantes no tardaron en decidirse por notificar varios temas de su gusto y su grupo de trabajo. Por el contrario, los

157 Experiencias de este tipo han sido implementadas en Andalucía, en diversas áreas. Para más información ver la puesta en marcha de un periódico en inglés por los alumnos, REBOLLO ARANDA, Sonia. “Aprendizaje basado en proyectos”. *Innovación y Experiencias Educativas*, 24, 2009.

grupos de la tarde no fueron inquiridos para desvelar sus aficiones en los primeros días del curso, debido a un ajuste de horarios que provocó este olvido, y la pregunta sobre sus aficiones se les planteó llegado el momento de comenzar a preparar la visita, más o menos en el ecuador del cuatrimestre. La respuesta de los grupos de la tarde fue casi nula en un principio, y tardamos muchísimo en recibir las elecciones, siendo la gran mayoría los que no las enviaron. Pensamos, por tanto que debe haber alguna conexión entre estos dos parámetros y la motivación de los alumnos.

Así pues, previamente a nuestra visita, en base pues a estas preferencias del alumnado, la dirección del archivo había seleccionado algunas publicaciones de prensa histórica en soporte papel, sobre todo del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, teniendo seleccionado el material antes de nuestra llegada. Para la visita también se tuvo en cuenta la prensa ya digitalizada, y algunos grupos consultaron fondos informatizados y las bases de datos del archivo, aprendiendo así a manejar este recurso.

Entre las primeras propuestas, también hubo algunas muy singulares, como la evolución de los psiquiátricos en Málaga, algún aspecto de la ciencia y medicina, e incluso una alumna propuso indagar en torno a temas de parapsicología. En principio no se descartó ninguna propuesta, pero se advirtió de la dificultad que presentaban algunas, generalmente porque para averiguar algo habría que revisar una enorme cantidad de documentación, y ese no era el objetivo de la visita. De hecho, muchos de los alumnos reorientaron sus temas de preferencias al entrar en contacto directo con las fuentes, y por la disponibilidad de material y de posibilidades reales de llegar a la consecución del trabajo.

Para que los alumnos pudiesen contextualizar los períodos de la historia contemporánea de España que iban a encontrar en las fuentes, se subieron al campus virtual unos apuntes sencillos de Historia de España desde Fernando VII hasta Juan Carlos I y los partidos de gobierno democrático; confeccionados y cedidos por un profesor de bachillerato. Se les dijo que se habían subido esos apuntes al Campus Virtual, pero no se les recordó que estaban ahí como soporte a la confección del trabajo, y ninguno de nuestros alumnos y alumnas llegó a la solución creativa de relacionar los materiales con su aprovechamiento para la confección del trabajo. En cursos posteriores tal vez tendremos que insistir en recordarlo.

Planteamiento de preguntas clave

- a. Partiendo del conocimiento previo, ¿qué saben los alumnos de investigación histórica sobre trabajo de investigación en fuentes primarias periodísticas u otro tipo en Archivos? Por regla general los alumnos de periodismo no conocen *a priori* metodología para fuentes históricas, pues no forma parte del plan de estudios el trabajo sobre fuentes históricas primarias.
- b. ¿Qué necesitamos saber? El alumno necesita obtener nociones de cómo efectuar una exploración *in situ* en el archivo (índices, catálogos...), aunque debe conocer también los catálogos *on line* en las páginas webs de las instituciones, y cómo hacer búsquedas en estas bases de datos, y en las bases digitalizadas del archivo que no están accesibles en Internet.

Producto

Se solicitó un trabajo por escrito, tipo artículo de investigación –índice, contenido, conclusiones, bibliografía–, donde los alumnos tienen que exponer el tema escogido y presentar las extracciones de documentación que han efectuado en el archivo, manuales y fotográficas. Deben elaborar el material y llegar a unas conclusiones con fundamento histórico, contrastadas con bibliografía.

Asociación por grupos formas de indagación en distintos contenidos

En esta primera experiencia, la asociación para la confección de los trabajos se ha dejado al libre albedrío de los alumnos, realizándola éstos de forma espontánea, de lo que daremos razón en el muestreo del epígrafe de “Resultados”, aunque adelantamos aquí que la mayoría de los estudiantes se ha agrupado en formaciones de tres personas.

Evaluación de las competencias adquiridas tras la experiencia

“¿Qué deben saber los alumnos después de haber realizado el proyecto?”. Deberán haber aprendido qué es un archivo histórico, y conocido el valor de los fondos documentales en formato papel que albergan. Deberán poder poner en relación los aspectos afines del periodismo, el documentalismo, y la historia. Deberán comenzar a profundizar en el formato académico clásico de presentación de trabajos de investigación.

9.6. Puesta en marcha del experimento

Así pues, durante el curso académico 2013-2014 las docentes de la asignatura Historia General de la Comunicación, decidimos proponer una actividad innovadora experimental de carácter voluntario, a realizar durante el periodo de actividades complementarias: la visita al Archivo por los estudiantes “nativos digitales” de Periodismo. Previamente, durante el mes de noviembre de 2013 se efectuó una visita piloto con cinco alumnas y un alumno en horario de tarde.

En todo caso, se había indicado a los alumnos que fuesen eligiendo temas para la investigación de entre materias a las que fuesen aficionados. Se les dio asimismo la libertad de componer sus propios grupos de trabajo o hacerlo de forma individual, y de escoger el día de visita que prefiriesen; incluso se rehicieron varias veces los turnos a través del Campus Virtual de la asignatura, para que coincidiese la visita con la oportunidad de asistir juntos los grupos de compañeros y/o amigos habituales.

9.6.1. La visita piloto: noviembre 2013

En noviembre de 2013, dos meses antes a la puesta en práctica de la experiencia, se llevó a cabo una visita con un grupo muy reducido (cinco alumnas y un alumno) que no podían asistir a las visitas organizadas en enero por cuestiones personales. Estas circunstancias se aprovecharon para organizar una experiencia piloto, que fue sumamente provechosa en cuanto a la observación cualitativa de

las primeras impresiones y las reacciones del pequeño grupo de alumnos al entrar en contacto con la prensa histórica en papel, con la que no estaban relacionados.

La actitud inicial de los alumnos era de fuerte curiosidad, pero al abrir los tomos de prensa encuadernados, se creó una acusada disonancia que les llevaba incluso a apartar la vista de los textos y las planas de los periódicos en un primer momento. Ello fue muy evidente en el caso de *El Regional*, por el tamaño de sus páginas, el abigarramiento de sus tipos y caracteres, la disposición de la información y la estructura de las planas. Al explicarles en aquel mismo instante que la disonancia la producía su propia costumbre, derivada de la utilización de medios digitales, y que aquel periódico había estado hecho en su día, desde la perspectiva de resultar atractivo para el público al que estaba dirigido, dos de las alumnas se sintieron interesadas, abandonaron rápidamente su tema previo y decidieron analizar estos factores del medio de principios del siglo XX.

El material manejado en esta ocasión fueron las publicaciones periódicas malagueñas que siguen y en los años que se especifica:

- » *La Aurora Benéfica* (1853)
- » *El Renacimiento. Semanario Ilustrado de Literatura y Artes* (1888)
- » *El País de la Olla* (1881-82)
- » *La Unión Ilustrada* (1914)
- » *El Regional* (1920)
- » *La Unión Mercantil* (1925)
- » *El Popular* (1931)
- » *Álbum Pintoresco de la Biblioteca Española*, de Madrid (1852 - 1853)*

Estas publicaciones son ricas tanto en deportes como en modas, arte, etc.; en definitiva, los temas que interesaban a los alumnos con la salvedad de la distancia temporal de la época en que se imprimieron nuestras fuentes, y la época actual.

Además de estas publicaciones, se comenzó a relacionar a los alumnos con los catálogos con listados de las cabeceras de periódicos de los fondos del archivo y con el catálogo oficial del archivo y su biblioteca¹⁵⁸. La docente acompañante fue

*Damos en este caso las fechas extremas de la publicación.

158 RUBIA LOZANO, Adela. *La Biblioteca Auxiliar del Archivo Municipal de Málaga. Catálogo de la Biblioteca Málaga*, Vol. I y II. Málaga: Edita Excelentísimo Ayuntamiento de Málaga, Área de Cultura, Archivo Municipal, Málaga, 2011, pp. 814 y 174.

dando claves sobre la marcha y resolviendo las dudas de acercamiento a la confección de un trabajo desde el enfoque de la investigación histórica de la prensa.

Los seis alumnos de la visita piloto presentaron un trabajo de calidad media-alta.

9.6.2. Visita principal y entrega de trabajo. Enero 2014

El grueso de la visita se llevó a cabo los días 8, 9 y 10 de enero de 2014, de 10:00 h. a 14:00 h. Para ello se dividió a los alumnos de 2º de grado de Periodismo (turnos A y B) en tres grupos de 30 personas aproximadamente. Después nos convencimos de que hubiera sido más acertado organizar más grupos menos numerosos. Dicho convencimiento viene de la observación cualitativa de un menor desnivel de calidad entre los trabajos presentados por el grupo piloto, y ello puede ser debido a una mejor asimilación de estas técnicas, producto, tal vez de la mayor atención de las docentes, a menor número de trabajos que atender en la sala durante el proceso de definición final del trabajo, enfoque y extracción de documentación. Tal como se han realizado.

La visita está pensada para que en media jornada, el alumnado tome conciencia de la existencia de los archivos históricos y extraiga la documentación suficiente para la elaboración de un trabajo de investigación con enfoque histórico sobre fuentes periodísticas. Esta experiencia, aunque cada alumno o alumna la realiza un solo día, sería disruptiva para las clases del resto de asignaturas si llevásemos a cabo la visita en período lectivo. Por ello decidimos realizarlas en el período de actividades complementarias, justo a la vuelta de las vacaciones de Navidad y Reyes, cuando las sesiones de docencia ordinaria están suspendidas.

Fuimos recibidos por la directora del Archivo, M^a Isabel Vila y por la especialista en Hemeroteca y Biblioteca, Adela Rubia, quien dedicó una charla especialmente adaptada al interés del alumnado de Periodismo, y una serie de diapositivas a explicar al alumnado la historia y la actividad del archivo. Durante la charla, se mostraron y pasaron publicaciones de los siglos XVIII, XIX y XX, y muestras de documentos con dos tipos de escritura paleográficas, tipos sobre los que se había dado alguna noción en la parte teórica de la asignatura. A continuación se realizó un recorrido por las instalaciones, guiado por esta archivera y con el apoyo de las docentes.

Una vez finalizado el recorrido, los alumnos volvían a la sala principal donde tendrían a su disposición prensa escrita y revistas antiguas para poder decidir sobre qué aspecto iban a enfocar su trabajo y a consultar el material pertinente.

Posteriormente a la actividad, los participantes divididos por grupos presentarían un trabajo de investigación histórica. Este trabajo también era de carácter voluntario. Se concedió un plazo aproximado de 20 días para entregar la tarea después del período de visitas. Estos trabajos han tenido calificaciones muy dispares entre sí, por variaciones igualmente dispares en cuanto a la forma de citar o de construir un trabajo de investigación histórica, más el trabajo bibliográfico de contraste de fuentes que debía ser llevado a cabo anterior o posteriormente a la extracción de documentación. Estas materias son clave a lo largo de la asignatura, y se dedican varias clases a explicar los procedimientos de presentación de trabajos académicos clásicos de “Título, Índice, Presentación, Introducción, Cuerpo de la Investigación, Conclusiones y Bibliografía”.

Además de las series de publicaciones que transcribimos aquí, tuvimos disponibles algunas otras, pero no fueron escogidas por los alumnos para realizar sus trabajos. Las publicaciones de las que finalmente se realizaron trabajos en las tres ocasiones de las visitas de enero, y las fechas que se exploraron de ellas, fueron las que siguen:

- » *El Guadalhorce* (1840)
- » *Málaga Semanario Ilustrado* (1878)
- » *El País de la Olla* (1881)
- » *La Unión Ilustrada* (1914, 1922, 1927)
- » *El Regional* (1920)
- » *El Cronista* (1922, 1931)
- » *La Época* (1931)
- » *El Popular* (1931, 1936)
- » *¡Arriba!* (1937)
- » *Diario Sur* (1937, 1940, 1970, 1972, 1979, 1998, 2005)
- » *Hoja Oficial del Lunes* (1939, 1940)
- » *Boinas Rojas* (1940)
- » *La Tarde* (1940)
- » *Ideal de Granada* (1942)

- » Diario *Sol de España* de Madrid (1969)
- » *La Opinión de Málaga* (1999)

Esta actividad opcional (la visita y el trabajo de investigación) pretendía en primer lugar avanzar en el aprendizaje mediante la práctica. Durante la propia visita, los estudiantes practicaron la observación directa, la recogida de datos e información, la toma de fotografías, etc. Los métodos empleados fueron activos y dinámicos, y estimuló el desarrollo de capacidades y de esfuerzo individual o en equipo, aspectos importantes para la proyección profesional.

9.7. Resultados

Esta actividad en la asignatura Historia de la Comunicación ha conseguido acercar a nuestros estudiantes a la herencia material cultural y administrativa de la ciudad. Salidas del aula como ésta, están recogidas en la filosofía de los Acuerdos de Bolonia y podríamos incluirlas dentro de la técnica de tutorización de los aprendizajes por parte del profesor –también del *coaching*–, promoviendo experiencias enriquecedoras de gran valor.

En el desarrollo de la conformación de los grupos de trabajo, se dieron varias circunstancias que nos llamaron la atención y describimos aquí. Por ejemplo, en torno a los contados alumnos que consultaron el material previo sobre archivos en el Campus Virtual, se organizaron tres grupos de trabajo. Estos tres grupos, que trabajaron sobre la bibliografía de fondo antiguo del archivo, presentaron trabajos de historia local, uno sobre la historia de la catedral de Málaga, otro sobre la conquista de la ciudad por los Reyes Católicos y el último sobre epidemias en Málaga.

Sin embargo, sobre historia local, sólo se dio un único trabajo realizado sobre fuentes hemerográficas, con el tema de El Incendio en el Palacio de la Aduana de 1922, con la información contrastada de dos publicaciones periódicas de principios de siglo, *La Unión Ilustrada* y *El Cronista*. Otro caso relativo a estos trabajos de historia local, que ha marcado una excepción a la regla ha sido el presentado por una alumna Erasmus francesa, que al efectuarse la visita al archivo aún no había regresado de su país. Fue la única alumna que presentó trabajo sin haber acudido a la visita, y se le encargó un trabajo basado en el

Fondo Fotográfico del Archivo Municipal, que sí está disponible prácticamente al completo en Internet. El trabajo presentado discurría sobre los orígenes y la actual gestión de la Plaza de Toros de nuestra ciudad, en funcionamiento desde el último tercio del siglo XIX.

De un total de 143 alumnos matriculados en la asignatura, asistieron a la visita 97 de ellos, presentaron trabajo 90, agrupados en equipos de distinto número de integrantes. En total, se presentaron 39 trabajos.

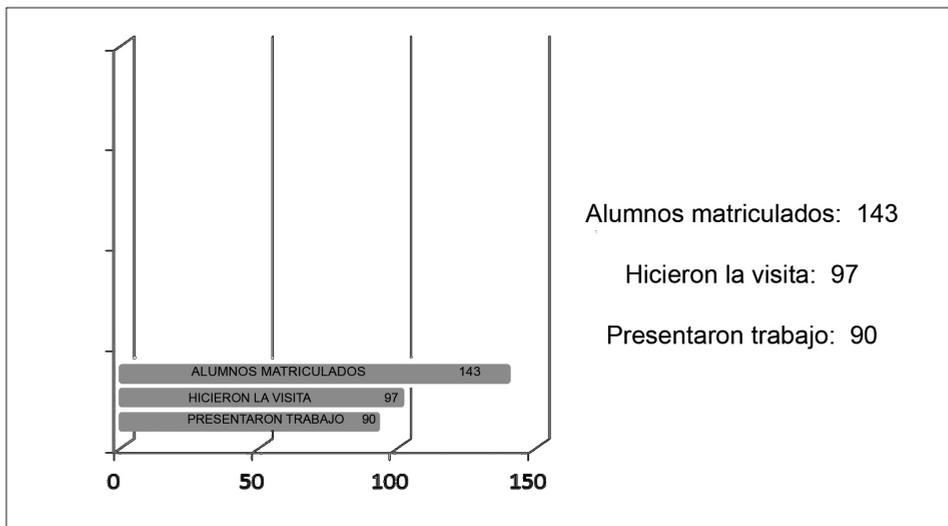


Gráfico 1. Total de alumnos matriculados y participación voluntaria en la actividad. FUENTE: Elaboración propia.

Hubo un solo grupo compuesto por 5 alumnos, dos grupos de 4 alumnos cada uno, quince grupos de 3 alumnos, diez grupos de 2 integrantes, y doce personas que realizaron el trabajo individualmente. Por tanto, 45 personas de un total de 97, se agruparon en quince grupos de tres en tres.

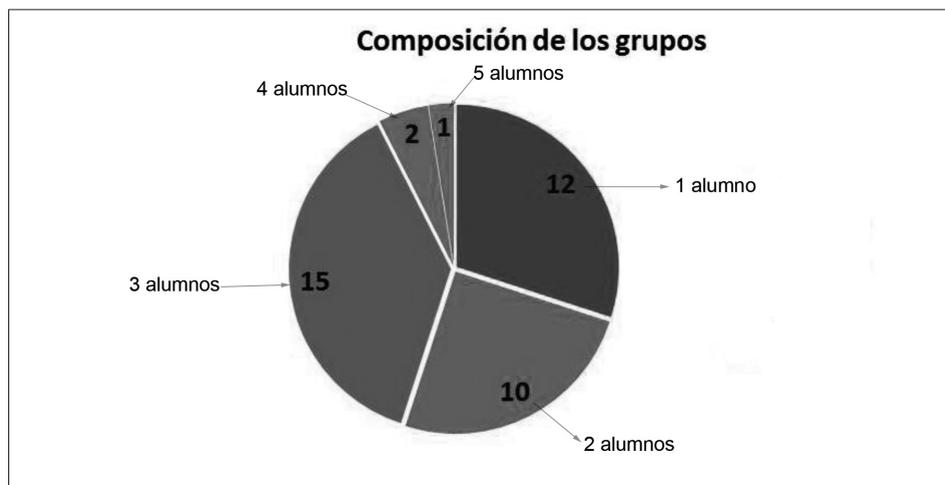


Gráfico 2. Composición de los grupos de alumnos en asociación libre, según nº de alumnos por cada grupo. FUENTE: Elaboración propia.

Dentro de los trabajos finalmente presentados, elegidos por los alumnos libremente, en base a sus preferencias y a las circunstancias de la investigación, encontramos que el grupo temático más numeroso ha sido el de aquellos trabajos que han abordado un análisis general de una publicación (7 trabajos). De estos análisis generales, 4 han buscado el equilibrio del ejercicio, dando un repaso a la estructura de la publicación; 2 han realizado un análisis general con protagonismo de las portadas; 1 analiza el medio en general pero aborda la ideología y la propaganda; y el último, hace el análisis general y adjunta información más detallada de los boletines oficiales y las notas militares.

Igual predicamento han tenido los trabajos sobre deportes, con 7 trabajos presentados, dando lugar a dos tipos de trabajos:

- » los dedicados a analizar las secciones deportivas, sus contenidos e incluso la publicidad adscrita a ellas, desde principios del siglo XX (5).
- » los relativos al Málaga Club de Fútbol principalmente (2), aunque uno de estos últimos también trató el tema del baloncesto malagueño.

El análisis de publicidad de los siglos XIX y XX también ha sido uno de los temas estrella, con 6 trabajos en los que se analiza ésta como eje central. Esta

correlación puede ser debida a que la publicidad en sus versiones antiguas de productos o marcas vivas que conocen los alumnos por experiencia propia de vida, les causó bastante sorpresa y curiosidad.

Nos sorprendió que la historia local fuese un tema preferido por nuestras alumnas y alumnos, pero, finalmente, se presentaron 5 trabajos sobre esta materia.

Las informaciones nacionales y la historia también gozaron de bastante éxito, y hemos observado que existe gran curiosidad entre nuestros alumnos por los períodos de la II República, la Guerra Civil y la Postguerra, –temas que englobamos en la clasificación de historia nacional– sobre los que se presentaron 3 trabajos. Otros temas de relativo éxito, por número de trabajos presentados fueron el cine (3) y la información o historia internacional (3). En esta última curiosamente, dos de los tres trabajos elaborados incluyen el análisis de las inserciones de publicidad internacional de estas secciones periodísticas.

En total se presentaron 11 trabajos cuyo tema principal era la historia, entre historia local, nacional e internacional.

De moda se evaluaron 2 trabajos y, específicos sobre género otros 2, pero sobre el interés de este tema entre las alumnas sobre todo, debemos decir que fue más amplio del que indican estas estadísticas, ya que el tratamiento de la mujer ha llamado su atención y muchos trabajos no específicos ofrecen visiones tangenciales sobre ello aunque no se dediquen a él de forma exclusiva.

La incidencia más modesta de esta relación de trabajos la tuvo la música, pese a haber sido un tema propuesto por una gran mayoría de los alumnos en los tanteos previos a la visita.

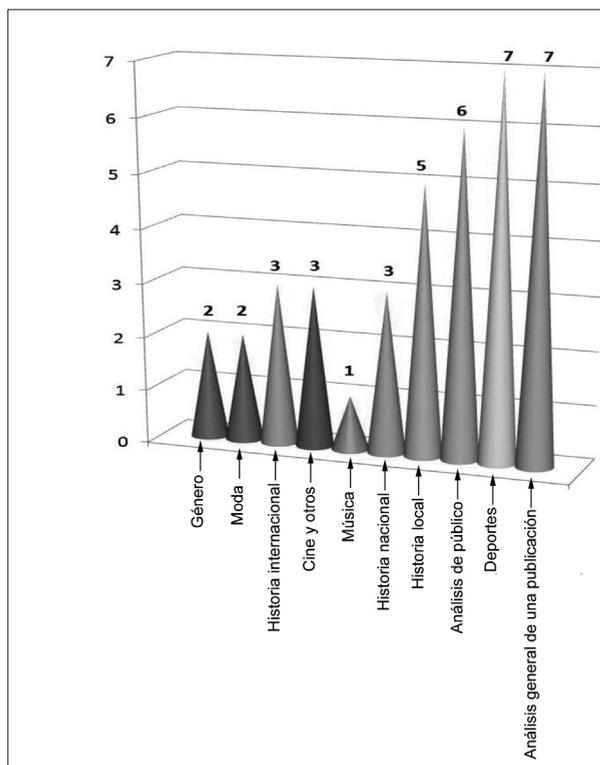


Gráfico 3. Número de trabajos presentados según las materias elegidas por los alumnos. En este gráfico se echa en falta el conjunto de los 3 trabajos de historia internacional, y 1 trabajo sobre música.

En el sentido de elección de los trabajos a realizar, también hemos de observar que nuestros alumnos mostraron preferencia por el contraste de varios periódicos entre sí, aunque el consejo de las docentes fue de que realizasen los ejercicios sobre una sola publicación y pensando bien los tramos cronológicos, para no dar lugar a trabajos demasiado complicados que requiriesen que los alumnos tuviesen que volver al archivo para esta actividad. No obstante, sobre el total de trabajos presentados (42), al menos diez de ellos son una comparativa entre dos publicaciones históricas periódicas o entre una histórica y una actual. Tal vez esta tendencia sea señal de que la formación de estos alumnos les hace sentirse cómodos, precisamente en ejercicios de comparación de medios, más que en ejercicios descriptivos de un solo medio. Este es un punto que habrá que precisar.

En esta primera experiencia los grupos no han expuesto sus trabajos finales en clase al resto de estudiantes, pero nos planteamos mejorar esta cuestión, tal

vez haciendo posible que la exposición pública de los trabajos finales se haga organizando alguna sesión de exposición colectiva y evaluación *on line*, o, incluso, exhibiéndolos telemáticamente en la web.

A pesar de las múltiples posibilidades que ofrece la actividad, este curso sólo hemos podido llevar a cabo la primera fase de ella, es decir, organizar la visita al Archivo Histórico Municipal de Málaga y la elaboración por los alumnos de un trabajo de investigación al modo académico clásico. Una vez calificados, los trabajos resultantes del ejercicio, se devolvieron a los alumnos revisados y corregidos en formato papel, y las docentes se encargaron de resaltar de forma individual y en pequeños grupos, aquellos aspectos que consideraban más significativos de cada trabajo, y que habían podido ser pasados por alto por los alumnos. También para hacerles ver errores, carencias o lagunas conceptuales detectadas.

9.8. Visiones prospectiva y retrospectiva

Partimos de una base teórica general bastante ecléctica, desde la visión arrojada por el estudio de los *ecosistemas mediáticos* desde finales de la última década del pasado siglo¹⁵⁹, a la encrucijada de la profesión y el negocio periodísticos en la nueva era de la Sociedad de la Información¹⁶⁰. Tenemos en cuenta y los movimientos populares alternativos disidentes, como el de los *SlowMedia*¹⁶¹

159 CANAVILHAS, Joao “El nuevo ecosistema mediático”. *Index Comunicación*, 1, 2011, pp. 13-24. https://www.academia.edu/2462508/El_nuevo_ecosistema_mediatico, (Consultado el 18/04/2014)

160 DÍAZ NOSTY, Bernardo. *La prensa en el nuevo ecosistema informativo. “¡Que paren las rotativas!”*. Madrid: Fundación Telefónica, 2013.

161 Este movimiento invita a transformar la experiencia mediática que se da a causa de la globalización, ya que las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información emiten un flujo amplio de estímulos que el ser humano no alcanza a procesar ni filtrar con holgura. Las consecuencias se ven reflejadas en la sobrecarga de información, estrés, síndrome de la felicidad aplazada, etc. Para profundizar en el tema recomendamos la lectura de RAUCH, Jennifer. “Theorigin of slow media: Earlydiffusion of a cultural innovationthrough popular and pressdiscourse, 2002-2010”. *Transformations*, 20, 2011. http://www.transformationsjournal.org/journal/issue_20/article_01.shtml (Consultado el 20/04/2014)

o el de *Culture Jamming* o “Distorsión Comunicativa”¹⁶², y las relaciones con los sistemas de explotación y propiedad del mundo cibernético y mediático¹⁶³.

En cuanto a convergencia digital, se observa en el ámbito del Periodismo una patente apertura a nuevas posibilidades¹⁶⁴. Además, la formación inicial en Historia o en Filosofía y Letras de muchos investigadores de la comunicación en España por características del sistema educativo español, antes y después de su incorporación tardía al estatus de “Estado democrático europeo”¹⁶⁵, contribuye a desdibujar las fronteras de lo académicamente establecido para dar paso a una concepción más abierta de estas profesiones.

Ello sería una oportunidad para que los historiadores reclamasen su función de “interpretadores” de la realidad, la pasada y la presente, y de los conocimientos heredados, siendo partícipes y actores necesarios de la nueva Sociedad de la Información, o, más de nuestro gusto, de la nueva Sociedad del Conocimiento. Sin embargo, la convergencia digital de la Historia y su adaptación al nuevo ecosistema mediático está en estado embrionario, en comparación con la revolución que se ha producido en periodismo, tan palpable en la última década. No obstante, se están llevando a cabo ensayos. Por ejemplo, el próximo XII Congreso de Historia Contemporánea, que se celebrará en Madrid los días 17, 18 y 19 del próximo mes de septiembre de este año 2014, incluirá una mesa de ponencias sobre “El entorno digital y el oficio del historiador”¹⁶⁶. Sin embargo, creemos que

162 El movimiento *Culture Jamming* se basa en la distorsión intencionada de la comunicación mediática, o disonancia cultural. Los actores del *Culture Jammin* optan por un buscar un sentido alternativo a los mensajes emitidos por los medios de comunicación oficiales y relanzar la nueva interpretación. Para profundizar en esta línea de alternancia popular disidente, ver CABELLO FERNÁNDEZ-DELGADO, Florencio. “Interferencias en la transmisión. Aproximación teórica al culture jamming”. *Razón y Palabra*, 49, 2006, mesa 1.

163 PADILLA, Margarita. *El kit de la lucha en Internet*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012, 124 p. <http://bit.ly/1gzX4nj> (Consultado el 02/04/2014).

164 PARTAL, Vicent. “Periodistas y Documentalistas, ¿Dónde está la frontera?”, 2002, <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/partal0402/partal0402.html>, (Consultado el 02/04/2014).

165 MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel. “La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales”, Capítulo I de MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel (coord.) *Para investigar la comunicación. Propuestas teórico-metodológicas*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya S. A.), 2008.

166 *El entorno digital y el oficio de historiador*, mesa 33 del XII Congreso de Historia Contemporánea, “Pensar con la Historia desde el siglo XXI”, mesa 33, que se celebrará los días 17, 18 y 19 de septiembre próximo, organizado por la Asociación de Historia Contemporánea (AHISTCOM), http://ahistcon.org/PDF/congresos/XII_tercera_circular.pdf

estos esfuerzos en el ámbito de la Historia, aunque menesterosos, son aún muy escasos y de trayectoria demasiado breve.

Respecto a la convergencia de historiadores y periodistas o investigadores de la comunicación, tristemente hemos de reconocer, a decir de las tendencias temáticas de las mesas de ponencias del mismo XII Congreso de Historia Contemporánea ya citado, que en la actualidad no se están tratando ninguna de las variedades de la comunicación en la historia, en contraposición con el auge de estudios sobre historia del turismo, por ejemplo. En descuento a ello, algunos ponentes diseminados por casi todas las mesas, realizan un enfoque comunicacional de un tema histórico, analizan productos mediáticos, o, en fin, se acercan a las áreas de las Ciencias de la Comunicación. Sí que está planificada, en este Congreso, una mesa diferenciada sobre la edición, el libro y la lectura, aunque en ella sólo una ponencia se dedica a la influencia de las TICs, Creemos que el acercamiento de estas tres áreas que hemos tratado, la documentación, el periodismo y la historia, para un intercambio eficaz de saberes y metodologías, sería fructífero.

En el área de la divulgación en un sentido educativo, sí hemos encontrado historiadores que se interesan en la función y necesidad de difundir la Historia como producto cultural, en los problemas de la adaptación de la disciplina a los soportes mediáticos, o por una enseñanza que ponga en contacto directamente al alumno con las fuentes y otras “luchas por la Historia en educación”¹⁶⁷.

Las autoras creemos que relacionar al alumno con fuentes directas, aun habiendo podido realizar el experimento sólo en su fase más básica –la visita al Archivo, extracción de documentación y trabajo en formato académico clásico–, la práctica realizada puede enmarcarse en esta fase inicial como trabajo de “didáctica de la historia para estudiantes de Periodismo”.

Somos conscientes de los debates que surgen sobre la banalización de la historia entre los historiadores al pensar éstos en un acercamiento a otras ciencias del panorama mediático de divulgación, cuando durante décadas la información

167 BARROS, Carlos. “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia”, http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/npeducativo.htm#_ftn1, en *Versión escrita y ampliada de la ponencia en el Seminari Internacional Taula d’Història* “El valor social i educativo de la història”, organizado por Joaquín Prats (<http://www.ub.es/histodidactica>) y el Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona, 9 de julio de 2007.

periodística se viene debatiendo por distanciarse del simple entretenimiento¹⁶⁸ y de las recreaciones del tiempo y la realidad para el consumo¹⁶⁹. No obstante, creemos que la Ciencia Histórica puede tener grandes posibilidades de equilibrio y autocontrol por ecuanimidad y contraste en la Red siempre que se ingenien los sistemas necesarios para la calidad en la memoria¹⁷⁰. Por ejemplo, hace tres años aproximadamente, Wikipedia dio un “golpe de marketing” solicitando a la UNESCO ser nombrada Primer Patrimonio de la Humanidad Digital¹⁷¹, pero la idea no parece haber entusiasmado al público internauta, en parte porque estos visos de encumbramiento monopólico se contradicen con la filosofía hacker de libertad en la red y en el acceso al conocimiento.

Entre tanto, los nuevos medios de comunicación y la digitalización de documentos han reabierto con fundamento el ya antiguo debate de si la prensa es una fuente primaria básica para la historia, por las nuevas posibilidades que se abren para la investigación con Tics. Y, en el mismo orden de novedades, los nuevos historiadores del periodismo deben plantear un nuevo enfoque de las preguntas a realizar en sus investigaciones, como “¿qué significa la información seriada en una sociedad?, ¿qué papel juega esa información seriada?, ¿qué relación mantiene con el resto de la producción cultural?, ¿en qué medida esa información seriada es productora o inductora del discurso histórico?”¹⁷².

168 DEBORD, Guy. *La sociedad del espectáculo*, Madrid: Pre-textos, 1999. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/Societe.pdf>, (Consultado el 02/04/2014).

169 BARTHES, Roland. *Lo Obvio y lo Obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 198.

170 PALACIOS, Marcos. “Convergência e memória: jornalismo, contexto e história”, en *MATRIZES* Año 4 – Nº 1 jul./dez. 2010 – Sao Paulo – Brasil, 2010, págs. 37-50.

171 RTVE.es “La Wikipedia quiere ser el primer Patrimonio de la Humanidad Digital”, Noticias, Ciencia y tecnología, 24/05/2011, <http://www.rtve.es/noticias/20110524/wikipedia-quiere-ser-primero-patrimonio-humanidad-digital/434409.shtml>, (Consultado el 02/04/2014).

172 GÓMEZ MOMPART, Josep Lluís. “Historia de la comunicación e historia del periodismo: enfoques teóricos y metodologías para la investigación”, en MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel (coord.) *Para investigar la comunicación. Propuestas teórico-metodológicas*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya S. A.), 2008.

9.9. Conclusiones

Las universidades en el momento histórico que atravesamos, tienden a opciones de privatización y competencia en las tecnologías más vanguardistas. Sin embargo, la universidad pública no debería caer en la trampa de creerse en competencia con el sector de la empresa privada, pues las funciones de una y otro son, y deben ser, bien distintas. Podrían destinarse más esfuerzos y capital—pero sobre todo esfuerzos— a crear un ambiente y unas estructuras reales de trabajo en común, donde dentro de la misma comunidad universitaria se practicara la transmisión fluida de conocimientos y la creación de una estructura de red más orgánica.

Internet ha supuesto un cambio radical en la capacidad de organizar la dimensión social y política, y ha hecho posible el advenimiento de una nueva clase social de internautas informados, capaz de subvertir la capacidad de observación del poder, que es ahora, a su vez, observado. Desde la segunda década del siglo XXI, en la construcción de este nuevo paradigma del poder compartido o la gobernanza popular, suponen un hito *WikiLeaks* y otros movimientos populares como *Hacktivistas* y *Anonymous*.

Las autoras creemos que sería provechoso intercambiar conocimientos entre alumnos de los grados tecnológicos y de nuestro grado de Periodismo, junto con el Área de Historia e Historia del Arte, y organizar talleres de alumnos de las tres ramas universitarias en la creación de un medio digital, al que nos hemos referido como “Fanzine Archivo”, asociado a la asignatura para la recogida de documentación, investigación y producción de contenido sobre el Archivo Histórico Municipal de Málaga, según explicábamos más arriba.

Es importante la puesta al día de profesores y alumnos en herramientas y aplicaciones tecnológicas en el complejo entorno mediático y tecnológico de la actualidad, pero lo más importante es que ahora todos somos ojos y actores públicos y, entre todos, podemos elegir y exigir en el sentido de la justicia o en otros. Y quizás, en el momento menos entendible y cuando más lejana pareciera la utopía, ésta surgiera. Seguramente el mundo no surgirá, de repente, feliz ante nuestros ojos; pero sí, al menos, será posible que surja un mundo donde no se haga imposible y arriesgada esta aspiración.

9.10. Bibliografía

9.10.1. Referencias bibliográficas

ABADAL FALGUERAS, Ernest. *Gestión de proyectos en información y documentación*. Guijón: Trea, 2004.

BARANDA DEL CAMPO, Cristina. "El Documentalista de Información de Actualidad. Formación y profesión". *C. D. M. Cuadernos de Documentación Multimedia*, Vol. 20, 2009.

BARROS, Carlos. "Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia", *Historia Teoría y Método de las Humanidades y las Ciencias Sociales*, 2007. http://www.hdebate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/npeducativo.htm#_ftn1,

BARTHES, Roland. *Lo Obvio y lo Obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1982.

BORNSTEIN, David. *Cómo cambiar el mundo: los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Madrid: Editorial Debate, 2005.

CABELLO FERNÁNDEZ-DELGADO, Florencio. "Interferencias en la transmisión. Aproximación teórica al *culture jamming*". *Razón y Palabra*, nº 49, mesa 1, 2006.

CANAVILHAS, João *Webnoticia. Propuesta de modelo periodístico para la www*. LivrosLabcom. Portugal, 2007. http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110823-canavilhas_webnoticia_final.pdf .

CANAVILHAS, Joao. "El nuevo ecosistema mediático". *Index Comunicación*, 1, 2011. https://www.academia.edu/2462508/El_nuevo_ecosistema_mediatico.

CORRAL Milagros. "Los centros de documentación periodística". *Documentación de las Ciencias de la Información*, Norteamérica, Vol. 1, 1976. <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN7676110023A/20792>

CUSEO, Joseph B. "Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges and Critical Issues" in *Higher Education*, New Forums Pr., 1997.

DEBORD, Guy. *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pre-textos, 1999 <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/Societe.pdf>.

DÍAZ NOSTY, Bernardo. *La prensa en el nuevo ecosistema informativo*. "¡Que paren las rotativas!". Madrid: Fundación Telefónica, 2013.

FLECHSIG, Karl-Heinz; SCHIEFELBEIN, Ernesto (eds.). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Washington: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 2003, pp. 105 - 110.

GARCÍA GONZÁLEZ, José Luis; GARCÍA RUÍZ, Rosa. "Aprender entre iguales con herramientas web 2.0 y Twitter en la Universidad. Análisis de un caso". *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 40, 2012.

GÓMEZ MOMPART, Josep Lluís. "Historia de la comunicación e historia del periodismo: enfoques teóricos y metodologías para la investigación", en MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel (coord.) *Para investigar la comunicación. Propuestas teórico-metodológicas*. Madrid. Editorial Tecnos (Grupo Anaya S. A.), 2008.

HIMANEM, Pekka. *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, 001. http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf?goback=.gde_4656878_member_191815757

IGLESIAS ONOFRIO, Marcela; RODRIGO CANO, Daniel. "La Web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje: Una experiencia de innovación docente universitaria". *Cuestiones Pedagógicas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2013.

JIMÉNEZ, H. Y HERNÁNDEZ-JORGE, C. "¿Cómo motivar a los alumnos para que aprendan? la motivación en la enseñanza", en RODRÍGUEZ (coord.) *Psicología de la Instrucción para Enseñantes*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Psicosocial Manuel Alemán Álamo, 2001.

MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel. "La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales". En MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel (coord.). *Para investigar la comunicación. Propuestas teórico-metodológicas*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya S. A.), 2008.

MIRANDA CARRERA, Gonzalo. "Documentar la Economía del Bien Común", 2014.:<http://blogs.elpais.com/alterconsumismo/2014/03/documental-sobre-la-economia-del-bien-comun.html>.

NAVARRO, Juan Pablo, SALA, Hernán, LIMBIATI, Vanina, CORDA, Florencia y MORENO, Débora "Uso intensivo de herramientas de colaboración en línea en educación superior". *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 6, 2013. <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>

NOVELLE, Laura. "Tendiendo puentes. Estrategias didácticas para convertir el aprendizaje de la Historia en herramienta de integración cultural". *Revista Clío*, 39, 2013. <http://clio.rediris.es>

OLMEDO, Silvia y MONEDERO Carmen Rocío. "La solidaridad en la práctica docente del periodismo". *Historia y Comunicación Social*, número especial enero 2014, pp. 833-746.

PADILLA, Margarita. *El kit de la lucha en Internet, Traficantes de Sueños*. Madrid. <http://bit.ly/1gzX4nj>

PALACIOS, Marcos. "Convergência e memória: jornalismo, contexto e história". *MATRIZes* Año 4 – Nº 1 jul./dic. 2010 – Sao Paulo – Brasil.

PARTAL, Vicent. "Periodistas y Documentalistas, ¿Dónde está la frontera?", 2002.: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/partal0402/partal0402.html>

RAMÓN CARRIÓN DE, Manuel, PANIAGUA SANTAMARÍA, Pedro. "Periodismo, Historia para el futuro" *Actas del II Simposio de historia actual*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1998.

RAUCH, Jennifer. "The origin of slow media: Early diffusion of a cultural innovation through popular and press discourse, 2002-2010". *Transformations*, 20, 2011. http://www.transformationsjournal.org/journal/issue_20/article_01.shtml

REBOLLO ARANDA, Sonia. "Aprendizaje basado en proyectos". *Innovación y Experiencias Educativas*, 24, 2009.

RODRÍGUEZ FIDALGO, M. "De la innovación en el método a la innovación en el resultado docente: diseño, creación y mantenimiento de la revista digital universitaria internacional "Mundo Glocal". En *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Norteamérica, 2013. <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42046>

ROMERO DOMÍNGUEZ, Lorena. "La historia del periodismo en el universo digital". *Tejuelo*, 12, 2011.

RUBIA LOZANO, Adela. "La Biblioteca Auxiliar del Archivo Municipal de Málaga. Catálogo de la Biblioteca Málaga", Vol. I y II. Málaga: Edita Excelentísimo Ayuntamiento de Málaga, Área de Cultura, Archivo Municipal, 2011.

RUEDA, José Javier. "Un pequeño colofón. Historia y Periodismo", en FROCA-DELL ÁLVAREZ, Carlos; SABIO ALCUTÉN, Alberto (coord.) *Actas del IV Congreso de Historia Local de Aragón, Las escalas del Pasado*, Instituto de Estudios Altoaragoneses (Diputación de Huesca) y UNED-Barbastro, 2003. http://www.iea.es/_docum/Las_escalas_del_pasado.pdf

SÁNCHEZ GARCÍA, Pilar. "Propuesta metodológica para el análisis comparado de los planes de estudio en la licenciatura y el grado de Periodismo en la Universidad Española", en *Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la*

Investigación en Comunicación. Valladolid. Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 2013.

STEINBERG, Adrià. *Seis Principios del Aprendizaje por Proyectos*, ficha/resumen, 2006. <http://www.eduteka.org/AesAprendizajePorProyectos.php>

TOLLER, Fernando M. "Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso", en TENORIO, G. (coord.), *Humanismo jurídico. Ensayos escogidos*. México, Porrúa/Universidad Panamericana, México, 2006.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. *El Método del Caso*, Guías Rápidas sobre nuevas metodologías. Madrid: Servicio de Innovación Educativa (UPM), 2008. <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Ciudadanía y Comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central, 2007.

WEBER, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Editorial Península, 1991.

9.10.2. Sitios web

XII Congreso de Historia Contemporánea, "Pensar con la Historia desde el siglo XXI", mesa 33. Se celebrará los días 17, 18 y 19 de septiembre próximo, organizado por la Asociación de Historia Contemporánea (AHISTCOM). http://ahistcon.org/PDF/congresos/XII_tercera_circular.pdf

Archivo Histórico Municipal de Málaga. <http://cultura.malaga.eu/portal/menu/archivo-municipal/secciones/archivo-historico>.

Athento: UnderstandingDocuments. <http://www.athento.com>

European Commission (AECEA). http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme/about_tempus_es.php

Google Drive. https://drive.google.com/ob?usp=web_ww_intro&gsession-id=s173B6WEhQ7rLKyH-bUdrw

HackersWeek de la Uma. <http://hackersweek.com/>

MARKHAM, Nolan *How to separate fact and fiction*, TED, 2012. http://www.ted.com/talks/markham_nolan_how_to_separate_fact_and_fiction_online

Project Pier. <http://www.projectpier.org/>

VARIOS AUTORES

RTVE “La Wikipedia quiere ser el primer Patrimonio de la Humanidad Digital”: <http://www.rtve.es/noticias/20110524/wikipedia-quiere-ser-primer-patrimonio-humanidad-digital/434409.shtml>

Súpercomputador Picasso de la Universidad de Málaga. <http://www.scbi.uma.es/site/>

10. GESTORES
BIBLIOGRÁFICOS
Y EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO:
EL EJEMPLO DE LA
UNIVERSIDAD DE
MÁLAGA

Adrián Rodríguez Córdoba
Universidad de Málaga

10. Gestores bibliográficos y el ámbito universitario: el ejemplo de la Universidad de Málaga

10.1. Introducción

El objetivo de este estudio es analizar el tema de los gestores bibliográficos, tomando como ejemplo Zotero, con especial énfasis en el conocimiento que el alumnado universitario tiene sobre este asunto. Hemos considerado necesario evaluarlo al constatar su desconocimiento acerca de estas herramientas de gestión de bibliografía. A tal fin, hemos diseñado una encuesta, que han cumplimentado los estudiantes del 3º y 4º del Grado de Historia de la Universidad de Málaga. Dicha encuesta, ha sido elaborada con el sistema de encuestas online que proporciona de manera gratuita Google, y que se ha procedido a enviar a los alumnos con un enlace a través de campus virtual de la dicha Universidad, gracias a la colaboración de la profesora Mercedes Fernández Paradas. En un cuestionario cabe la posibilidad de que el sujeto que la realiza falte total o parcialmente a la verdad, pero habiendo realizado un número representativo de los matriculados en la titulación, sumado al anonimato que hemos proporcionado a los que lo cumplimentaron, nos permite aseverar la fiabilidad de estos datos.

También es necesario destacar que la elección de los gestores, dentro del inmenso y cambiante mundo de la informática, no es para nada una elección caprichosa, ya que como veremos, son una herramienta imprescindible hoy en día, para facilitar una investigación, ya que organizan y extraen la bibliografía

eficazmente y, permiten, entre cientos de modelos para citar, hacerlo de acuerdo con las normas de cita de distintos ámbitos académicos. Organización y ahorro de tiempo son dos de las positivas consecuencias del manejo y el uso de estos sistemas de gestión de bibliografía.

Esta investigación es una modesta primera aproximación, puesto que no hay precedentes anteriores, y, por lo tanto, abre la puerta a investigaciones más ambiciosas en este ámbito, al ser, que sepamos, el primer estudio realizado en España sobre el conocimiento de Zotero.

El presente estudio está dividido en dos bloques. El primero de ellos gira en torno al gestor Zotero, del cual explicaremos sus orígenes, quien lo impulsó, expondremos brevemente sus características, y haremos una breve comparativa con otro gestor relevante. Además, analizaremos en relación a los gestores bibliográficos la singular situación de España respecto de EEUU, cuna de Zotero. En el segundo bloque, examinaremos las encuestas realizadas. Empezamos, pues, con el primer bloque de este estudio.

10.2. Gestores de bibliografía: el ejemplo de Zotero

10.2.1. ¿Qué es un gestor bibliográfico?

Ante todo lo primero que debemos conocer es qué es un gestor bibliográfico o *reference management software*, en inglés. Es un programa informático que se usa, principalmente, para grabar referencias bibliográficas obtenidas de la web o de archivos, o también para crear referencias bibliográficas desde cero, y luego generar listados bibliográficos de acuerdo a unas normas de citación. Esto es lo más básico que puede realizar cualquier gestor, aunque como luego veremos, casi cualquier gestor no se limita a esas sencillas acciones, sino que ofrecen un mundo de posibilidades que explotar y que nos ahorrarán mucho tiempo en

nuestras investigaciones. Gestores hay muchísimos en el mercado, cada uno con sus pros y sus contras, aunque nuestro estudio gire en torno a Zotero¹⁷³.

10.2.2. Orígenes de Zotero: Center for History and New Media

Vamos a centrarnos en el gestor que nos interesa, Zotero, y para comenzar es necesario ahondar en sus orígenes. Indirectamente podemos afirmar que Zotero se lo debemos al historiador americano, desgraciadamente ya fallecido, Roy Rosenzweig¹⁷⁴ (Fig. 1), ya que fue el fundador y director del hoy conocido como “Roy Rosenzweig Center for History and New Media” (CHNM). Este centro, perteneciente a la Universidad George Mason (Virginia), ha usado los medios digitales y la tecnología informática para democratizar la historia, incorporando múltiples voces, alcanzando a diverso público y animando a la participación popular para difundir y preservar el pasado. El CHNM en sí mismo es democrático (no hay una gran figura que señale férreamente las directrices a seguir). Es un espacio colaborativo donde aproximadamente 50 personas, entre escolares, programadores, investigadores..., trabajan. Cada año, la web del Center for History and New Media recibe unos 20 millones de visitantes, y más de un millón de personas confían en sus programas y herramientas digitales para enseñar, aprender y dirigir investigaciones.

173 Para una profundización en los distintos gestores bibliográficos y sus características, podemos acudir a unas tablas muy completas elaboradas a partir de distintas comparativas en diferentes webs, en el siguiente enlace: http://en.wikipedia.org/wiki/Comparison_of_reference_management_software (Fecha de consulta: 10 de julio de 2014).

174 Más información sobre Roy Rosenzweig, sobre su vida personal y su trabajo como investigador historiador, acudiendo a la reseña sobre su persona que hay en página oficial de la fundación Center For History and New Media, en el siguiente enlace: <http://thanksroy.org/about> Información en inglés. (Fecha de consulta: 10 de julio de 2014).

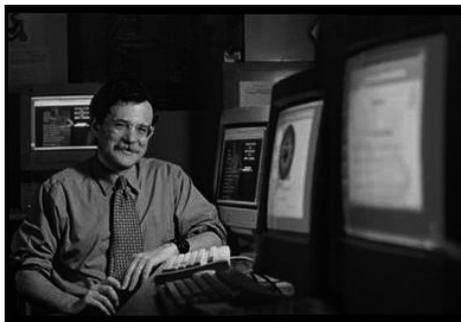


Fig. 1. Roy Rosenzweig.

Entre los méritos y logros del Centro para la Historia, vemos como, por ejemplo, ha desarrollado un gran número de bases de datos para los historiadores y profesores de historia. Por ejemplo, hizo una lista con los 1.200 departamentos de historia a lo largo del mundo, también una guía de Historia Digital, y una colección de ensayos sobre la historia y los nuevos medios. Por ejemplo una de sus bases de datos, es *Making the History of 1989*, que son crónicas de la caída del comunismo en el Este de Europa, creado en colaboración con el Instituto Histórico Alemán y el Fondo Nacional para las Humanidades, que incluye recursos para los profesores y estudiantes, que van desde planes de lecciones y estudio, hasta un archivo de fuentes primarias consultables. Los que trabajan en el Centro van a la vanguardia, con proyectos como Teachinghistory.org, o el más conocido: Zotero. El Centro para la Historia y Nuevos Medios siempre está dispuesto a asistir a asociaciones y organismos históricos, educacionales, culturales, gubernamentales...etc., en lo referente a los retos de la era digital. En resumen, este proyecto, incluyendo Zotero, no existiría, sin Roy Alan Rosenzweig, su impulsor y creador¹⁷⁵.

175 La información ha sido obtenida y traducida principalmente de la página oficial del “Roy Rosenzweig Center for History and New Media”. <http://chnm.gmu.edu/> (Fecha de consulta: 10 de julio de 2014).

10.2.3. ¿Quién usa Zotero?

¿Quién usa Zotero y por qué? Hay que señalar que Zotero ha sido desarrollado y programado, teniendo en cuenta el público e instituciones para el que iba destinado, y actualmente es el gestor bibliográfico más extendido y más usado del mundo con mucha diferencia. Podemos reseñar entre sus usuarios destacados:

- » Bibliotecas, y como ejemplo cabe destacar la biblioteca del Congreso de los EEUU¹⁷⁶.
- » Para bases de datos (como Lexis Nexis).
- » Para servicios de archivos (como JSTOR, una biblioteca digital con fuentes, periódicos, libros...).
- » Para revistas...etc., y cientos de organizaciones en todo el mundo.
- » De hecho, más de 100 colleges, universidades y otras organizaciones, recomiendan Zotero a sus alumnos y personal, y casi 30 universidades y organizaciones, proveen información sobre Zotero¹⁷⁷, o incluso tutoriales para enseñar su manejo, ya que es útil para cualquier investigador que necesite una manera fácil para organizar las referencias. No es de extrañar, que su facilidad, gratuidad, y su funcionamiento lógico, hagan de Zotero el gestor más empleado en el mundo.

Lo llamativo es lo comprometidos que están en otros lugares, principalmente en EEUU, también en Alemania, en detrimento de España. Es fácil hacer una comprobación indirecta de lo que estamos afirmando, ya que tan solo efectuando una simple búsqueda en Google, en inglés, encontramos gran cantidad de información sobre Zotero, pequeños manuales, y comparativas entre distintos gestores. Google nos proporciona 1.750.000 entradas buscando “Zotero reference manager”. Por el contrario, si hacemos nuestra búsqueda en castellano, “Zotero

176 En el siguiente enlace, podemos ver como la Biblioteca del Congreso de los EEUU tiene una estrecha colaboración con Zotero y el CHNM: http://www.loc.gov/today/cyberlc/feature_wdesc.php?rec=4121 (Fecha de consulta: 10 de julio de 2014).

177 De hecho la información aquí obtenida ha sido extraída y traducida desde el siguiente sitio: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE> es una asociación no lucrativa americana cuya misión es promocionar y potenciar la educación a través del uso y aprendizaje de la información tecnológica, entre la que se encuentra Zotero. (Fecha de consulta: 10 de julio de 2014).

gestor bibliográfico”, vemos tan solo 10.800 entradas, más de cien veces menos entradas proporcionadas por el buscado¹⁷⁸. En España tan solo hemos localizado algunos manuales en pdf de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, y otro más completo en power point, pero insuficiente, de la Universidad de Salamanca, siendo este último quizás un poco complicado para aquellos que quieran empezar a usar el programa desde cero. En resumen, llama la atención lo implicadas que están las Universidades de EEUU y el mundo de las humanidades estadounidense en la difusión de los gestores bibliográficos, en especial Zotero. De hecho inclusive, en algunos colegios estadounidenses se enseña a los alumnos el uso de Zotero antes de entrar en la Universidad.

10.2.4. Las características de Zotero¹⁷⁹

A continuación ofrecemos unas notas relativas a Zotero. Es una extensión de Firefox, no es un programa totalmente independiente, que proporciona a los usuarios un acceso automático a la bibliografía (Fig. 2) y los recursos vistos online (videos como youtube, referencias comerciales como en Amazon...). Zotero reconoce la información bibliográfica contenida en una página web, y haciendo clic en el icono que nos proporciona cercano a la barra de navegación, reúne la información y la deposita en la “biblioteca” del usuario. De esta forma, se puede conseguir y reunir muy rápidamente la información que necesitamos. También permite gestionar las fuentes introducidas, cambiando parámetros de éstas, e introducir fuentes manualmente. En definitiva una racionalización de nuestro tiempo. Además posibilita organizar la bibliografía según múltiples parámetros, adjuntar todo tipo de archivos (desde fotos a pdf's) individualmente en cada referencia bibliográfica, añadir etiquetas a cada referencia, añadir comentarios a cada etiqueta, pasar el contenido de nuestra biblioteca a diferentes tipos de extensiones para luego usarlo en otro ordenador e inclusive en otros gestores, permite compartir online nuestros contenidos, así como tener una red social de Zotero, para contactar con personas de cualquier parte del mundo, e intercam-

178 La búsqueda en Google ha sido hecha a fecha de 10 de julio de 2014

179 <https://www.zotero.org/> para descargar y empezar a usar Zotero. (Fecha de consulta: 10 de julio de 2014).

biar mensajes y compartir trabajos. En resumen, es un programa muy completo, que a coste cero, se ha extendido por los ámbitos académicos con una rapidez asombrosa desde el 2006, año de su salida a la luz.



Fig. 2. Vemos resaltado el icono que permite agregar la referencia vista en pantalla.

10.3. LAS ENCUESTAS Y SU ESTUDIO

Volvamos ahora a la encuesta, pero, ahora para analizarla en profundidad. Es representativa, la han realizado el 7,45% del alumnado de Grado en Historia. Hemos preguntado acerca de datos no relacionados con los gestores. Por ejemplo, **el sexo**, siendo el 67% varones; también se ha averiguado **la edad** de los encuestados, la mayoría, el 71% de ellos, se encuentra entre los 21 y 25 años. Es importante señalar que se quiso también conocer el **curso en el que estaban**, siendo la gran mayoría del tercer curso (38%) y el cuarto curso (60%), y esto es interesante porque, como veremos, el gran desconocimiento que hay sobre los gestores, no es igualmente grave para un alumno de primer curso, que para uno de cuarto curso. También se quiso averiguar de **dónde procedían los encuestados** a la hora de acceder a la carrera, académicamente hablando, la gran mayoría procedían de bachillerato y habían realizado la prueba de selectividad (85%). Igualmente queríamos conocer si procedían o no **de una carrera inacabada** (Fig. 3). El 81% dijo que no procedía antes de otra carrera no finalizada.



Fig. 3. Gráfica circular con los resultados numéricos a dicha pregunta.

Luego, en el cuestionario indagamos sobre cuestiones relacionadas con Zotero y en general, los gestores bibliográficos. Cuando preguntamos si saben **qué es un gestor bibliográfico**, el 63% afirmó desconocer la respuesta. Evidentemente esta pregunta no refleja el grado exacto de conocimiento acerca de los gestores, porque obviamente hay lugar a la interpretación personal del alumnado. Que alguien, haya, por ejemplo, contestado “no”, porque conoce tan solo el nombre de un programa, y otro haya respondido “sí”, al considerar que conociendo el nombre de un gestor, sabe de ese tema, y, por tanto, debe pulsar en la opción “sí”. Tras esta pregunta, damos una **pequeña lista con algunos gestores conocidos**: Zotero, RefWorks, EndNote y “ninguno” (Fig. 4). A esta cuestión, el 83% respondió ninguno, lo cual no es contradictorio con la pregunta anterior, en la cual el 63% afirmó desconocer qué es un gestor bibliográfico, ya que podrían conocer algún gestor que no estuviese en esa lista (por ejemplo, Aigaion, Bebop, Docear, Mendeley, Qiqqa, Sente...etc.). Cabe destacar, que un 10% conoce Zotero. Seguidamente, se pregunta **si ellos utilizan algunos o algún gestor bibliográfico**, a lo que tan solo el 4% de los encuestados indica que los usan habitualmente, otro 4% contesta que tan solo cuando se lo han exigido, el 6% admite que solo lo ha empleado una vez o en contadísimas veces, y el 85% dice que jamás han usado un gestor bibliográfico.

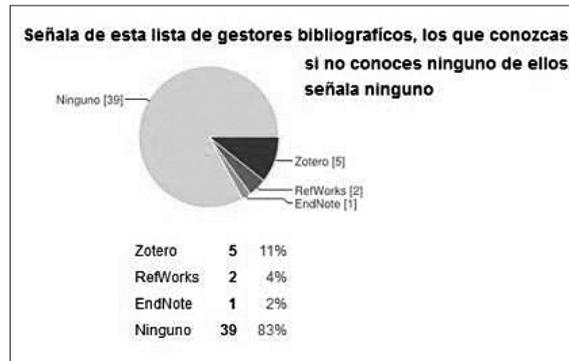


Fig. 4. Gráfica circular con los resultados numéricos a dicha pregunta.



Fig. 5. Gráfica circular con los resultados numéricos a dicha pregunta

Ahora bien, que no utilicen gestores bibliográficos la gran mayoría de ellos, no quiere decir que no le den importancia a la bibliografía, ya que cuando preguntamos a los alumnos **“En tus trabajos académicos universitarios, ¿usas o añades bibliografía regularmente?”** (Fig. 5), el 69% responde que siempre, y un 25% que la añaden cuando se lo exigen, de lo cual se colige que el 94% maneja bibliografía, frente al 4% que afirma que muy poco (o solo una vez), y un 2% que dice que nunca ha añadido o usado bibliografía. Esto nos demuestra que los estudiantes tienen gran preocupación por la bibliografía, o al menos con su uso, lo que contrasta con la falta de conocimiento de los gestores bibliográficos (el 63%

no conocía siquiera que era un gestor, y el 85% no los había utilizado nunca), de lo cual se deduce que generalmente no es falta de interés del alumnado, sino un desconocimiento respecto de los gestores bibliográficos, puesto que en el caso estudiado, el grado de Historia en la Universidad de Málaga, no parece que se dé ninguna información al respecto sobre gestores bibliográficos. Esta información se corrobora con la siguiente pregunta: “¿Te han explicado alguna vez en la carrera qué es un gestor bibliográfico?” (Fig. 6). El 77% respondió negativamente, y por tanto, el 23% positivamente, con lo cual no encontramos contradicción con el 38% que afirmaba saber qué era un gestor bibliográfico.

Con otra tanda de preguntas, en concreto tres que vamos a comentar a continuación, pretendemos conocer el grado de implicación del personal docente de acuerdo con los gestores y la bibliografía. Comenzamos con la cuestión “¿Te han **exigido alguna vez usar un gestor bibliográfico?**” (Fig. 6). Solo un 6% responde que sí. Si recordamos que un 19% venía a Historia desde otra carrera no concluida, podría darse la situación de que a este 6% que les han exigido usar un gestor, se les haya exigido en otra carrera que no fuese Historia. Tras esto, deseamos conocer, a través de la visión de los alumnos, si el personal docente **da valor a la bibliografía en general** (Fig. 7), y tras ofrecer tres respuestas posibles (“Ningún valor”, “en contados casos”, o “la mayoría de ellos” – profesores-), el 90% de los encuestados responde que la mayoría de los profesores dan valor a la bibliografía, frente a un 8% que afirman que tan solo en contados casos, y un 2% restante que no duda en afirmar que ningún profesor da valor al uso de la bibliografía. Haciendo un breve análisis comparativo entre los resultados de la encuesta, podríamos claramente detectar como, aunque los profesores dan valor a la bibliografía (el 90%), y un 94% de los encuestados maneja y emplea bibliografía en sus trabajos académicos universitarios, esto contrasta con el escaso 4% de los encuestados que usan más habitualmente gestores bibliográficos. Todo esto nos lleva a la conclusión de que la bibliografía interesa, la bibliografía se usa, la bibliografía se valora, pero en cambio no la utilizan, principalmente por falta de conocimiento de la existencia de gestores bibliográficos, herramientas que les serían de gran ayuda en todo este tipo de tareas que realizan con frecuencia de forma manual. Seguimos con la pregunta “**¿Se ha preocupado alguno de tus profesores alguna vez durante la carrera en enseñarte una manera correcta para citar la bibliografía?**” Un 75% afirma que sí. Esto nos lleva de nuevo al análisis de que los docentes dan valor

a la bibliografía, pero en cambio, ese mismo profesorado parece que no domina herramientas tecnológicas como son los gestores bibliográficos.

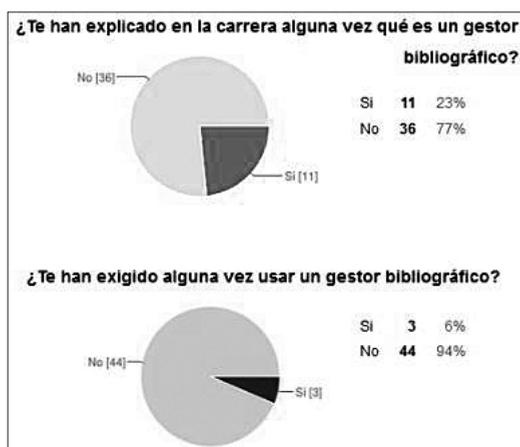


Fig. 6. Gráficas circulares con los resultados numéricos de ambas preguntas.

Por último, en una tanda final de preguntas, nos interesamos por asuntos dispares. Una de las cuestiones es relativa a las oposiciones, preguntando si es **necesario citar de cara a unas oposiciones**. El 77% de los encuestados dice que sí. Fuera del ámbito universitario, se preguntó también si en **bachiller u otro ámbito, habían usado bibliografía**, el 33%, respondió afirmativamente. El cuestionario cierra lanzando una pregunta sobre la futura voluntad de los encuestados, a los que les preguntamos si tenían previsto aprender a manejar estos gestores bibliográficos con propiedad, a lo cual un 94% contestan que sí.

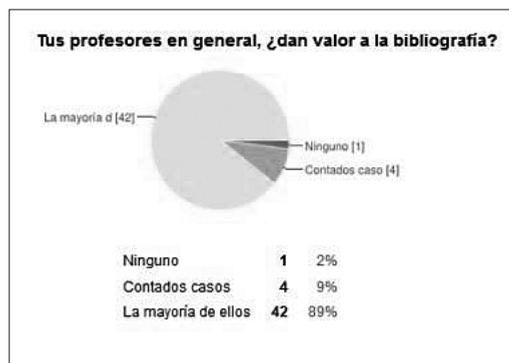


Fig. 7. Gráfica circular con los resultados numéricos a dicha pregunta.

10.4. CONCLUSIONES

Como conclusión final, es menester resaltar la importancia que tiene la bibliografía, tanto para alumnos como para profesores, ya que la gran mayoría usa, consulta y valora la bibliografía. En segundo lugar es preciso destacar, por el contrario, el gran desconocimiento que hay en relación a los gestores de bibliografía, por parte del alumnado y el profesorado. Por último, observamos que hay una voluntad de aprender el manejo de estos programas informáticos, intención que creemos justificada cuando el manejo de la bibliografía está tan presente. Lo cual nos lleva a insistir en la necesidad de que este tipo de herramientas se enseñen, principalmente en los medios universitarios españoles, de manera que el alumnado, y el profesorado, aprenda, disfrute y optimice sus investigaciones, ganando tiempo y mejorando la calidad de sus publicaciones.

