

Estrategias y recursos para la integración
del patrimonio y los museos en la
educación formal

Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal

LAURA ARIAS FERRER, ANA ISABEL PONCE GEA, DAVID VERDÚ GONZÁLEZ (EDS.)



ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA INTEGRACIÓN DEL PATRIMONIO Y LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Laura ARIAS FERRER

Ana Isabel PONCE GEA

David VERDÚ GONZÁLEZ

(Editores)

**Universidad de Murcia
2016**

Laura ARIAS FERRER
Ana Isabel PONCE GEA
David VERDÚ GONZÁLEZ
Editores

ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA INTEGRACIÓN DEL PATRIMONIO Y LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Esta obra es resultado del proyecto de investigación “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria” (referencia 18951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM; así como de la ayuda recibida en el Programa “Jiménez de la Espada” de Movilidad, Cooperación e internacionalización de la citada Fundación Séneca (19946/OC/15).

Diseño de portada: **David López Ruiz**
Dpto. de Expresión Plástica, Musical y Dinámica,
Universidad de Murcia. dlr@um.es

ISBN.: 978-84-617-5042-9
1.ª Edición revisada y actualizada, 2017
EDICIÓN NO VENAL



El Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, como editorial, conserva los derechos patrimoniales (copyright) de esta obra y permite la reutilización de la misma bajo la licencia de uso *Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España*. Los contenidos de la obra se puede copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (sitio web, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2017

INDICE

La integración del patrimonio y los museos en la educación. Estrategias y recursos para la educación patrimonial y el aprendizaje de la Historia

Ana Isabel Ponce Gea y David Verdú González.....7

BLOQUE I: Museos de aula y para el aula. Los espacios museísticos como recurso educativo 19

Visual thinking strategies: conectar la educación formal y la no formal a través del desarrollo de competencias

María Feliú Torruella y Myriam González-Sanz21

Aprendiendo ciencias sociales a través del patrimonio arqueológico: “Tras las huellas romanas”

Aroia Kortabitarte, Alex Ibáñez-Etxeberría, Naiara Vicent, Begoña Molero, Iratxe Gillate y Jurgi Kintana.....31

El proyecto pedagógico del museo escolar de Pusol (Elche): aproximación a una iniciativa ejemplar de Educación Patrimonial

Luis Pablo Martínez Sanmartín45

Museos virtuales: una herramienta para enseñar a pensar históricamente a través de la pintura

Leire Macazaga Lanas y Enrique Gudín de la Lama59

El museo de aula para el tratamiento globalizado de la Historia en Educación Infantil

Ainoa Escribano-Miralles.....73

El museo como espacio interdisciplinar: una reflexión acerca de la contribución de la iconografía musical en la Didáctica del Patrimonio en la Educación Secundaria

Carmen Zavala Arnal y Jorge Ramón Salinas89

Educación para el aula en las salas de Grecia del Museo Arqueológico Nacional

Ana Valtierra Lacalle.....95

Historia local y museos. Medio de innovación docente

José Luis Giménez Vera..... 109

Experiencia didáctica: visita al Santuario de la Luz, Murcia

Almudena Cervantes Caballero 117

BLOQUE II: Estrategias y recursos para la introducción del patrimonio y el aprendizaje de la Historia en el aula..... 125

Fotografía histórica digital: un mundo por descubrir en la Didáctica de la Historia

Susana Chávarri Pérez y Enrique Gudín de la Lama 127

La identidad mediada por la mirada del otro: el patrimonio cultural europeo en los álbumes de Mitsumasa Anno

Leonor Ruiz Guerrero..... 141

La puesta en valor de los archivos locales en un aula de 4.º ESO. El censo electoral de 1889 de Molina de Segura (Murcia)

José A. Prieto Prieto..... 155

Análisis multimodal de fotografías patrimoniales

Ana Mendioroz Lacambra y Alfredo Asiáin Ansorena 167

RPG Maker en el aula de 1.º de ESO

Francisco José Guerrero Terrones 181

La Bastida de Totana. El patrimonio de la Región de Murcia como modelo para tratar las competencias en el aula

José A. Prieto Prieto..... 193

El videojuego y la Historia: nuevos recursos para la Didáctica del Patrimonio

Samuel D. Pérez Miras y Rafael Sáez Rodríguez205

Propuestas de investigación en el ámbito de los recursos tecnológicos y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Juan Carlos Colomer Rubio, Élica Pasini Tonetto, Yan Navarro y Francineila Pinheiro dos Santos217

La historia de vida como instrumento de investigación y mejora de la práctica profesional de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC)

Pilar Rivero, Gloria Jové y Carmen Sebastián225

Construyendo el conocimiento a través de videojuegos. El caso de ‘El Codex del Peregrino’

Rocío Jiménez-Palacios y José M^a Cuenca López237

Antigüedad clásica, Didáctica de la Historia y manga japonés en el siglo XXI

Julián Pelegrín Campo249

Diseño, análisis y evaluación de aplicaciones móviles para la Educación Patrimonial

Tânia Martínez Gil, Victoria López Benito, Nayra Llonch Molina y Joan Santacana Mestre263

Valores del patrimonio urbano y criterios para su comunicación. Ejemplo de propuesta didáctica en la ciudad histórica de Málaga: la Plaza de la Constitución y el entorno del Museo Carmen Thyssen

Belén Calderón Roca277

Recursos digitales, patrimonio cultural y memoria. Una propuesta didáctica de geolocalización en la clase de Ciencias Sociales

J. Miquel Albert Tarragona293

LA INTEGRACIÓN DEL PATRIMONIO Y LOS MUSEOS EN LA EDUCACIÓN. ESTRATEGIAS Y RECUSOS PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA¹

Ana Isabel Ponce Gea

David Verdú González

Universidad de Murcia

Educación y patrimonio mantienen –y han de mantener– una relación bidireccional en la que ambos elementos se ven, a priori, beneficiados. Las dos realidades son constructos sociales, que no pueden entenderse más que desde una visión holística, definida así para el patrimonio (Martín y Cuenca, 2015) y entendida también para una educación global que permita al alumnado la comprensión de la realidad donde se desenvuelve y el desarrollo de las competencias.

De una parte, el patrimonio necesita vías de difusión, encontrando en la educación un instrumento clave para llegar a las distintas generaciones y que éstas puedan encontrarle un sentido. Según la UNESCO, España es el tercer país del mundo en número de bienes patrimoniales, razón de sobra para conservarlos, difundirlos y, con ello, valorarlos. Sin embargo, esta difusión ha de ser efectiva,

¹ Este trabajo es fruto del proyecto de investigación *La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria* (referencia 18951/JLI/13), financiado por la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM.

transmitiendo el valor del patrimonio en situaciones significativas, en contextos donde encuentre un valor verdadero. Las prácticas educativas se convierten así en un instrumento esencial para que el patrimonio sea entendido desde una visión de utilidad, donde el receptor, no solo lo conozca, sino que también lo valore.

De otra parte, la educación se enriquece encontrando en los elementos patrimoniales huellas vivas de nuestro pasado, herencias de lo que fuimos, fuentes históricas de lo que podemos y debemos comprender. La incorporación de los elementos patrimoniales a la enseñanza supone un cambio, especialmente relevante en la didáctica de las ciencias sociales. La educación patrimonial, como “conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los ámbitos formal, no formal e informal” (Cuenca, 2014, p. 85) supone la formación y la capacitación para el desarrollo de unas competencias necesarias para ser miembro activo de las sociedad; lleva consigo un cambio en la concepción de la enseñanza de historia y geografía, entre otras disciplinas fundamentales.

Fontal y Marín (2014) distinguen ocho modelos para la educación patrimonial, dependiendo de la priorización dada a cada uno de los elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, y de acuerdo a las nuevas tendencias en el marco de la didáctica, los modelos investigativo, procesual, constructivo y relacional suponen especialmente un papel activo del sujeto, necesidad que parece incuestionable desde los planteamientos actuales. Desde la Universidad de Huelva se ha apostado igualmente por ese planteamiento investigativo, partiendo de preguntas abiertas; y Pinto (2014) señala como objetivo de la educación patrimonial la interpretación contextualizada, sin duda, acorde con el mismo posicionamiento.

Con diferencias más complementarias que opuestas, se dibuja un panorama que pone de manifiesto la necesidad de planteamientos interactivos que han de ser, además, atendiendo a la heterogeneidad de lo patrimonial, transversales a las disciplinas y a los contextos. El Plan Nacional de Educación y Patrimonio, marco de desarrollo de la educación patrimonial, obliga a una perspectiva integral del patrimonio, articulando tres vías, de algún modo reflejadas en este volumen al que damos comienzo: educación formal, educación no formal y educación informal.

Las tres vías anteriores ofrecen y comparten estrategias y recursos múltiples, que han de ser transferidos de unos a otros ámbitos, multiplicando los beneficios que cada una de las vías ofrece y contribuyendo así a la perspectiva integral y holística de la realidad patrimonial. El desarrollo de la educación patrimonial ha obligado a reinventar las estrategias, adaptar los recursos y modificar los papeles de instituciones tales como los museos. La evolución de esta línea de trabajo ha incorporado nuevos recursos –especialmente, tecnológicos– y ha buscado nuevas estrategias para otros que, ya incorporados, no se definen como útiles ante los nuevos retos que tienen la Didáctica de las Ciencias Sociales y la educación en general.

Este volumen recoge planteamientos en relación a esos nuevos recursos y nuevas estrategias, principalmente, en el ámbito de la educación formal. La integración del patrimonio y la integración-relación de los museos con las escuelas constituyen los ejes de las ideas aquí reflejadas que vienen a trazar las líneas principales de la educación patrimonial que tenemos y pretendemos.

Museos del aula y para el aula. Los espacios museísticos como recurso educativo

Hablar de museos en relación al patrimonio supone abrir una temática difícilmente abarcable en la extensión de este capítulo inicial o en las aportaciones que este libro recoge. Los museos pueden ser el fruto de una iniciativa pública o privada, atender a una temática específica o a la historia completa de una ciudad; incluso, como educadores, podemos ser los impulsores de un museo propio entre las paredes de un aula o fuera de ésta. Existen, por lo tanto, museos del aula y museos para el aula; museos creados y museos que contribuyen al enriquecimiento de la educación formal a base de recursos y estrategias, de espacios en los que investigar y metodologías para llevarlo a cabo.

La clasificación de los museos se ha realizado por distintas instituciones y teóricos, y dicha categorización no resulta anecdótica, sino que vertebrará la que será la efectividad de los museos. La naturaleza territorial, la especialización temática, su pertenencia fiscal (públicos o privados) y su materialidad o inmaterial (museos presenciales o virtuales) son elementos que conforman una

heterogeneidad que no hace otra cosa que ofrecer recursos a las prácticas educativas.

En este libro se recogen propuestas didácticas e investigaciones que, enmarcadas en el ámbito de los museos, se hacen eco de esta diversidad. De un lado, Ana Valtierra estudia las posibilidades didácticas (haciendo un recorrido histórico) del Museo Arqueológico Nacional, en particular de las salas de Grecia ubicadas en este. Los museos y el patrimonio local serán, sin embargo, el eje de numerosas propuestas de las aquí recogidas. De otro lado, Leire Macazaga y Enrique Gudín son defensores de la inmaterialidad del museo, subrayando las posibilidades de los museos virtuales para trabajar con la pintura como fuente primaria de la historia, que finalizarán con una propuesta didáctica concreta, dirigida a alumnos de 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para el conocimiento del siglo XIX, exigencia curricular. Estos autores entrarán asimismo en consonancia con la principal temática de los museos objeto de estudio en este monográfico: lo histórico-artístico. Y la temática no supondrá tan solo la excusa para el aprendizaje de contenidos conceptuales sino que hará necesario el desarrollo de estrategias, tales como las presentadas por María Feliu y Myriam González-Sanz (*Visual Thinking Strategies*), trasladables a la educación formal, a nuestras aulas.

Museos físicos y virtuales, museos nacionales y locales, museos artísticos e históricos, museos públicos y privados... se combinarán, pues, para dibujar un panorama museístico cuyos cambios están siendo evidentes en los últimos tiempos.

El museo tradicional, entendido como el edificio, sus colecciones y un público visitante, está dando paso a un nuevo museo. En este nuevo museo el patrimonio encuentra un verdadero sentido, creando una comunidad de aprendizaje para la que el museo deja de ser socializador o democratizador y pasa a ser en sí mismo social y democrático (Zubiaur, 2004). No se busca, en palabras de Fontal y Gómez-Redondo (2015), “únicamente acercar a la población los bienes culturales para su consumo, sino favorecer que la gente configure por sí misma su acervo cultural” (p. 95). Es un lugar donde el aprendizaje está en su propia esencia, donde lo estático se transforma en un diálogo continuo entre la obra y el receptor, donde los significados son contruidos. Es en este contexto donde la educación

es parte primordial del museo y donde comienzan a instaurarse los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) de los que se ocupa la investigación de Pilar Rivero, Gloria Jové y Carmen Sebastián. Pero, así como los museos se hacen eco de la necesidad de ser centros en los que la difusión del patrimonio se haga a través de programas educativos, hay escuelas que se convierten en referente de la difusión y valoración del patrimonio, como es el caso de la escuela de Pusol (Elche, Alicante), que nos relata en su trabajo Martínez Sanmartín.

Los museos se insertan en el mundo digital, en el de las conexiones continuas y en el de los aprendizajes globales. Y sus prácticas educativas, por su misma esencia, tienden hacia la relación de disciplinas y planteamientos interdisciplinares. Los conocimientos se relacionan para la creación del significado. Carmen Zavala y Jorge Ramón señalarán la iconografía musical, la presencia de contenidos musicales en las obras de arte, como espacio interdisciplinar, con una propuesta para Educación Secundaria. Escribano-Miralles, desde similar óptica interdisciplinar, abarcará todas las áreas de Educación Infantil en su propuesta, partiendo de las ciencias sociales.

La diversidad en los museos, los cambios sociales y la propia materia museística, necesariamente interdisciplinar, describen como necesarias unas relaciones entre las escuelas y los museos, entre las escuelas y el patrimonio, con finalidades que van mucho más allá de su conocimiento y pretenden una comprensión relacional. “La didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo” (Cuenca, 2014, p. 80). Dicha integración se ha realizado a lo largo de las últimas décadas con procesos similares (salidas, museos de aula...) que han sido, no obstante, anecdóticos e insatisfactorios desde una óptica general. Su sistematización didáctica, su planificación y concreción resultan fundamentales para que los objetivos de una relación real y, sobre todo efectiva, entre escuela y patrimonio (y museos) sean cubiertos.

Las salidas escolares se convierten así en una herramienta fundamental que, de estar bien integrada en la planificación educativa, supone la consecución de los objetivos y un interesante contacto directo y experiencial. En este volumen son tres las propuestas didácticas e investigaciones que se realizan con este planteamiento. Aroia Kortabitarte, Alex Ibáñez-Etxeberría, Naiara Vicent, Begoña

Molero, Iratxe Gillate y Jurgi Kintana describen las salidas escolares realizadas bajo el programa “Tras las huellas romanas” con el fin de que los alumnos comprendan la romanización a través de los elementos patrimoniales. Almudena Cervantes realiza una propuesta didáctica de visita al Santuario de la Luz para alumnos de 1.º de la ESO y José Luis Giménez Vera llevará a cabo un planteamiento similar para 2.º de Bachillerato en el marco del Museo Aeronáutico Municipal de Los Alcázares.

Sin embargo, las posibilidades de relación no se reducen a la señalada. En el marco de una escuela abierta y plural, en su concepción como un espacio de imaginación, como un microcosmos social, la creación de los museos escolares y los museos de aula son opciones más que atractivos que salvan ciertas dificultades ya estudiadas de la salida escolar (disponibilidad, poca frecuencia, descoordinación...). La propuesta de Escribano-Miralles para el aula de Educación Infantil y el proyecto pedagógico del museo escolar de Pusol (Elche) son ejemplo de estas tendencias.

Estrategias y recursos para la introducción del patrimonio y el aprendizaje de la Historia en el aula

Hablábamos de salidas escolares y de museos de aula como recursos esenciales en la difusión del patrimonio, acercando al alumnado al patrimonio o haciendo que sea en el aula donde se indague y se estudie dicho patrimonio. Pero, como decíamos anteriormente, la educación patrimonial está reinventándose a través de dos vías: por un lado, intentando producir nuevas rutas de transmisión y utilizando los nuevos recursos (sobre todo, los tecnológicos), en su cometido. Por el otro, ya que no todo está por inventar, se pueden utilizar recursos que, por mala utilización o desconocimiento, no estaban dando los resultados esperados. Esa nueva manera de ver recursos que ya existían, ese nuevo uso de lo ya inventado, supone un cambio de estrategias metodológicas, tanto dentro como fuera de las aulas, con el objetivo de poder introducir el patrimonio en las enseñanzas y en el aprendizaje de la Historia.

Si nos centramos en los nuevos recursos que se emplean en la enseñanza de la Historia cabe destacar la importancia cobrada por aquellos en los que se utilizan

dispositivos tecnológicos. Los ordenadores, en todas sus vertientes (de sobremesa, portátiles, minis, etc.), las consolas de videojuegos y los potentes dispositivos móviles (teléfonos Smartphone, tablet, etc.), unidos a la facilidad para acceder a contenidos y las nuevas velocidades de acceso a los mismos, a través de Internet, hacen que el patrimonio pueda ser difundido de una manera más rápida y eficaz.

En su aportación a este volumen, Colomer apunta distintas líneas de investigación enfocadas a estudiar la utilidad y la multiplicidad de estos nuevos recursos. El desarrollo tecnológico se ha convertido en un aspecto fundamental en la difusión y utilización de estos dispositivos en todos los ámbitos de la vida, y no iba a ser menos el campo de la educación. El estudio tanto de dispositivos y su uso como de contenidos y su utilidad son líneas de investigación abiertas que, por el desarrollo de las tecnologías, no presentan ningún atisbo de pronta caducidad o falta de interés.

Distintas propuestas se recogen en este volumen acerca de la versatilidad que ofrecen los dispositivos tecnológicos, ya que además de ser diversos ellos mismos, las aplicaciones que se pueden ejecutar en los mismos y la utilidad que se le de pueden ser infinitas. J. Miquel Albert nos comenta que los dispositivos tecnológicos, por cercanos a los alumnos, pueden convertirse en el comodín que se estaba buscando para salir de la rutina y el tedio que podían causar las clases de Ciencias Sociales. De esta manera, el conocimiento de la historia a través del patrimonio podrá entrar de una manera amena a las aulas.

Una de las formas de difusión del patrimonio que se ha convertido en un elemento más de la educación socio-histórica es el videojuego. Como nos dice Cuenca (2012), el juego de carácter histórico es uno de los géneros más vendidos y los videojuegos se han convertido en una forma de comunicación equiparable a la televisión, el cine o la literatura. Estos juegos se centran en diferentes épocas históricas y abarcan multitud de aspectos de las sociedades de esas épocas (políticos, culturales, económicos, urbanísticos, históricos,...). Varios son los trabajos aportados sobre el videojuego en este libro, como son los de Francisco J. Guerrero, quien no sólo apuesta por los videojuegos sino por la propia creación de los mismos, a través de la aplicación de creación de software educativo RPG Maker: Samuel Pérez y Rafael Sáez, que apuestan, en una propuesta didáctica,

por el uso de dos videojuegos para el estudio de la época comprendida entre los siglos XV y XVI; y el de Rocío Jiménez y José María Cuenca, investigadores que presentan una propuesta que usa el videojuego como complemento (y recalcan que no es el único recurso utilizado) para el estudio de la Edad Media.

Por otro lado, cada vez se están utilizando más los dispositivos móviles en las aulas. Monteagudo, en su trabajo de 2012, nos habla de la controversia que existe sobre los resultados del uso de estos dispositivos, pero también nos comenta la multiplicidad de aplicaciones e interactividad que pueden aportar. En cuanto al objeto de estudio de este volumen, y ya que actualmente se promueve una educación en la que el alumno debe ser el principal actor, a través de la indagación, la observación y la reflexión sobre la información que encuentra, para crear su propio conocimiento, Monteagudo destaca el uso de los dispositivos móviles en el aula para el trabajo en proyectos de investigación multidisciplinar, a través del uso de “aplicaciones enfocadas al conocimiento de disciplinas concretas, de Historia, Literatura, Química,...” (2012, p. 254), y de aplicaciones que ayuden a desarrollar estrategias y recursos de aprendizaje (mapas mentales; esquemas; planificación y gestión de tareas; búsqueda y gestión de recursos e información; etc.). En este volumen se incluye la investigación de Martínez, López, Llonch y Santacana, los cuales nos presentan un estudio de las distintas aplicaciones móviles que se pueden emplear en la educación patrimonial, intentando encontrar sus virtudes y defectos para, a posteriori, ser capaces de discernir dónde y para qué pueden ser utilizadas, y cómo podrían ser replicadas para el estudio de otros contenidos.

Pero ya decíamos que no todo está por inventar y no todo son ‘nuevos recursos’. Existen ‘viejos recursos’ que, con pequeñas variaciones metodológicas y empleando nuevas estrategias, se convierten en opciones muy válidas para la consecución de objetivos didácticos y para trabajar las competencias. ¿Para qué estar intentando inventar si podemos dar uso a lo existente, de otra manera, para que nos sea útil?

Y dentro de ese deseo de buscar un nuevo potencial a lo ya existente podríamos hablar del uso de las distintas fuentes de información que se podrían trabajar en el aula, entre las que podríamos destacar las fuentes escritas, las visuales y las arquitecturales. En el presente volumen, distintos investigadores han aportado

trabajos que versan sobre las diferentes fuentes planteadas. José Andrés Prieto nos presenta dos trabajos en los que las fuentes escritas son utilizadas para el estudio del patrimonio y de la Historia. En un trabajo se presenta una propuesta en la que, a través de prensa nacional e internacional, los alumnos indagarán para conocer más sobre la cultura Argárica, a través del estudio de la Bastida de Totana. En el otro trabajo nos ofrece una propuesta en la que el censo de una población murciana es la fuente de conocimiento y estudio de finales del Siglo XIX.

En la educación, y más aún si hablamos de Historia y de Patrimonio, la imagen ayuda a comprender la realidad que se estudia. El uso de la fotografía como fuente patrimonial es un elemento utilizado en dos trabajos, si bien Chávarri se centra en la fotografía histórica digital, Mendioroz y Asiáin apuestan por un estudio multimodal de la fotografía, por lo que no descartan un recorrido y transmedia (tanto fotografía impresa como la que se puede encontrar en diferentes medios) de las imágenes como fuente para el estudio del patrimonio. Otro recurso estudiado en los trabajos aquí presentes es el álbum gráfico, bien a modo de álbumes ilustrados, como los de Mitsuma Ato, estudiados por Leonor Ruiz, que nos presentan un concepto del estudio del patrimonio desde la mirada del otro; o bien a modo de cómic japonés manga, que es el objeto de estudio del trabajo de Pelegrín, el cual es utilizado en el Siglo XXI para el estudio de la antigüedad clásica. Aunque el último trabajo presentado podría también incluirse en las salidas escolares, queremos destacar que el uso de los elementos arquitecturales como fuente para el estudio del patrimonio nos parece una manera interesante de utilizar lo que ya existe de diferente manera, ya que la propuesta de Calderón no sólo apuesta por la salida, sino por la utilización de esta y de la interacción con el medio como forma de complementar otras fuentes y recursos que, junto a la experiencia vital *in situ*, puedan ayudar a conjugar la necesidad de satisfacer necesidades vitales (a través de las relaciones sociales y la interacción) con la construcción de conocimientos y la expresión de opiniones y emociones.

Conclusión

En este volumen haremos un breve pero intenso recorrido sobre los recursos y estrategias a utilizar para la introducción del patrimonio en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Al leer las aportaciones de los distintos investigadores y profesores se vislumbra un atisbo de luz y distintas propuestas que nos pueden poner en el camino del correcto uso de dichos recursos y estrategias, o bien nos aportan ideas que podemos reciclar y/o adaptar a nuestras necesidades.

Pero falta mucho por recorrer ya que, aunque los museos están ahí, las tecnologías no para de mejorar, y los antiguos recursos pueden utilizarse de distinta manera para obtener mayores y mejores resultados en la consecución de objetivos, existen diversos problemas u obstáculos para la educación patrimonial y para que el patrimonio sea aceptado y valorado por toda o gran parte de la sociedad. Como nos comenta Cuenca (2014), podríamos encontrarnos con tres tipos de obstáculos:

- Epistemológicos: ligados al conocimiento y comprensión de las disciplinas relacionadas con el patrimonio y sus procedimientos de trabajo;
- Metodológicos, relacionados con las estrategias y recursos empleados en los procesos de enseñanza y comunicación del patrimonio;
- Y los teleológicos, referidos al sentido, valor y finalidad de la educación patrimonial.

Hemos de ser conscientes de que para la superación de estos obstáculos han de darse dos condiciones: un papel del profesorado activo, en cuanto a su desempeño pero, sobre todo, en cuanto a su formación, para que sea capaz de desarrollar propuestas didácticas deseables para la educación patrimonial; y acotar las formas de abordar e investigar sobre la formación y enseñanza de esta materia. (Cuenca, 2014).

La conexión entre escuelas y Universidad, entre museos y docentes, entre el alumnado y el patrimonio, se hacen indispensables para lograr vencer los obstáculos que puedan aparecer. Los recursos están ahí, sólo tenemos que decidir cómo y cuándo utilizarlos.

Referencias

- Cuenca, J. M. (2012). ¿Qué se aprende de la historia y el paisaje medieval a través de los videojuegos? Un análisis didáctico. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez (Coord.) (2012), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 211.227). Barcelona: Espiral.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Fontal, O. y Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades e ilusiones para la próxima década. *Revista ph*, 85, 12-14.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 89-118.
- Martín, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54.
- Monteagudo Galisteo, J. (2012). Dispositivos móviles en el aula. El aprendizaje en nuestras manos. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez (Coord.) (2012), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 245.263). Barcelona: Espiral.
- Pinto, H. (2014). Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sitios patrimoniais. *CLIO. History and History teaching*, 40. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Zubiaur, F. J. (2004). *Curso de Museología*. Gijón: Ediciones TREA.

BLOQUE I

MUSEOS DE AULA Y PARA EL AULA. LOS ESPACIOS MUSEÍSTICOS COMO RECURSO EDUCATIVO

VISUAL THINKING STRATEGIES: CONECTAR LA EDUCACIÓN FORMAL Y LA NO FORMAL A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS¹

Maria Feliú Torruella, Myriam González-Sanz

Universidad de Barcelona

Introducción

Desde que se empezara a hablar de la necesaria conexión entre escuelas y museos como agentes educativos son muchos los debates mantenidos y las estrategias didácticas generadas tanto en educación formal como no formal para reforzar este vínculo. ¿Pero en qué consiste la relación entre museos y escuelas? ¿Realmente se complementan en sus funciones educativas? En esta comunicación no pretendemos dar respuesta a cuestiones como éstas que requerirían una amplia investigación pero sí queremos aportar alguna línea de reflexión sobre la cuestión.

No es nuestra intención hacer un estudio sistemático pero nuestra experiencia como educadoras nos lleva a afirmar que la relación entre escuela y museo se ha basado, a grandes rasgos, en dos tipos de estrategias. Por un lado, las

¹ La investigación que ha hecho posible este trabajo se ha desarrollado gracias a las convocatorias competitivas de investigación 2014 SGR 000945. Queremos agradecer las aportaciones de Montserrat Morales, experta en VTS, por su asesoramiento, consejos y orientaciones.

instituciones patrimoniales se han centrado en reforzar los contenidos curriculares que se imparten en la escuela. Así, por ejemplo, si en Educación Primaria se trata la vida de los primeros pobladores, los museos vecinos a una escuela programan actividades vinculadas a tales temas para los alumnos de la etapa. Es este un tipo de conexión que se complica en el caso de los museos de arte debido a la reducida presencia de la materia en los currículos escolares. Otra clase de acciones se han orientado a la creación de propuestas metodológicas participativas que permiten a los alumnos descubrir un nuevo entorno educativo mientras muestran al profesorado posibles vías de transgredir los roles clásicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de fomentar el interés y la participación.

A nuestro modo de ver, a partir de la práctica en instituciones museales, pensamos que si bien es cierto que se establecen lazos entre los escolares y los museos, éstos pueden quedar descontextualizados a veces. Y ya no solo porque en la mayoría de los casos las visitas se programan de forma aislada, sin que tengan un trabajo previo ni posterior, sino porque las estrategias metodológicas que se plantean acaban siendo válidas bien para la escuela o bien para la institución patrimonial. Parece que, a menudo, lo que se aprende en el aula escolar sirve sólo para el entorno formal mientras que lo que se aprende en el museo queda descontextualizado; a veces por cuestiones de contenidos pero, sobre todo, por razones metodológicas y competenciales. ¿Qué pasaría si el trabajo en el museo se centrara en el desarrollo de competencias y no de contenidos? Seguramente los vínculos establecidos serían diferentes y la continuidad de la labor educativa sería mayor. En esta comunicación queremos presentar el *Visual Thinking Strategies* (VTS) como un método válido para establecer esta relación, ya que se olvida de los contenidos para centrarse en el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades.

Un método que nace de la práctica educativa y de la investigación empírica

Las estrategias de pensamiento visual se basan en la teoría desarrollada por Housen (1999) sobre los niveles de desarrollo estético que pueden alcanzar las personas, en la que establece que el hecho de que el individuo se encuentre en uno u otro estadio depende más de su experiencia e interacción con el arte que

de su edad. Para formularla, la psicóloga se fundamentó en una amplia investigación científica así como en las concepciones de Piaget y Vigotsky sobre el aprendizaje, y en concreto, sobre cómo únicamente podemos interiorizar aquellos conocimientos que nuestro sistema cognitivo está preparado para asimilar. El VTS parte de estos principios para afirmar que la información artística especializada sobre una obra, un pintor o un estilo es significativa para el receptor únicamente cuando éste ha alcanzado un nivel determinado de desarrollo estético, cuando se encuentra preparado para utilizarla haciendo conexiones (Duke, 2010).

Fue el psicólogo Howard Gardner, quien puso en contacto a Housen con Yenowine, quien, tras años de experiencia como educador y director de los servicios educativos del Museum of Modern Art de Nueva York, exploraba posibles soluciones a la falta de motivación y participación que había detectado entre los asistentes a las visitas y actividades didácticas del centro. Como Housen y Yenowine (1999) se cuestionaba si las metodologías de transmisión de información histórica-artística que suelen usarse en los museos se ajustaban a las capacidades e intereses de los visitantes y si les permitía desarrollar una autonomía frente a la obra de arte. De la unión de estas búsquedas paralelas nació el VTS, un método que no sólo pretendía favorecer esa alfabetización visual tan perseguida por ambos, sino que apuntaba mucho más allá, orientándose a desarrollar a partir del análisis de imágenes artísticas lo que se conoce como pensamiento crítico y creativo (Ingham, 2011); es decir, a estimular que se aprenda a observar, reflexionar, especular, argumentar y debatir.

De acuerdo al estudio empírico realizado por Housen a lo largo de dos décadas, la mayoría de los observadores (*viewers*) se encuentran en un nivel inicial de desarrollo estético (I y II de un total de cinco), incluyendo la generalidad de los niños y la mayor parte de los visitantes de los museos (De Santis y Housen, 1996). De aquí que las EPV se dirijan especialmente a aquellas personas que se encuentran en uno de esos dos estadios iniciales. Se busca impulsar a estos “observadores noveles” a que aprendan a leer una obra de arte sin ayuda.

Sin embargo, su propósito principal no es enseñar la historia o el contexto que acompañan a la pieza artística sino emplear ésta como punto de partida para desarrollar las capacidades de pensamiento y comunicación de los que la

observan y comentan. Siguiendo la línea marcada por Vigotsky cuando defiende la importancia del lenguaje para el desarrollo cognitivo, el VTS recurre a imágenes artísticas no para aprender sobre arte sino para que se aprenda a pensar. De aquí la importancia del método en los centros escolares como una herramienta transversal cuyos resultados afectan a todas las áreas y no sólo a la de educación plástica.

Para demostrar la consecución de tales objetivos sus autores efectuaron una evaluación a estudiantes experimentales y de control a lo largo de cinco años. Los resultados del estudio les permitieron afirmar que la aplicación del VTS al arte había producido un incremento significativo en las habilidades de observación, pensamiento especulativo y razonamiento de los participantes (VUE *staff*, material *on line*). De acuerdo a este mismo material de formación creado por el personal de VUE (*Visual Understanding in Education*), Housen señalaba que tales resultados no se debían sólo al uso del VTS sino a su aplicación al arte, puesto que en él conviven numerosas lecturas posibles. Según la psicóloga «este crecimiento estético no se daría al aplicarse a otro tipo de objetos cuya interpretación ha de ser unívoca».

Desarrollo de las sesiones de VTS

A lo largo de una sesión de VTS el educador -ya sea en un museo o en un aula-, debe incitar a los alumnos a observar atentamente una obra de arte, a analizarla y a especular sobre ella, argumentando sus teorías en evidencias visibles. Para este fin se ayuda de tres preguntas abiertas que vehiculan el desarrollo de la actividad: ¿qué está pasando aquí?, ¿qué ves en la obra que te hace pensar eso? y ¿qué más podemos encontrar? El primer interrogante les lleva a examinar la obra con detalle y a opinar, el segundo a justificar sus interpretaciones y el tercero a desarrollarlas. Después de cada intervención, se requiere al docente que parafrasee la aportación del alumno, permitiendo así que sea escuchada por los demás, afirmando frente al niño la importancia de su intervención y enriqueciendo el vocabulario de todos.

Es importante señalar que, más allá de estas tres preguntas, los profesionales que se forman en este método tienen que aprender una serie de técnicas y

recursos ulteriores destinados a generar un clima de respeto y escucha entre los participantes, ya que uno de los objetivos del VTS es impulsar la creación de conocimiento colectivo, favoreciendo que las ideas de unos estimulen las de los otros. Y es que, desarrollando otra teoría de Vigotsky, Housen y Yenowine consideran que el crecimiento estético no se genera al leer o escuchar interpretaciones de arte expertas sino al mirar, interrogarse y discutir sobre arte entre iguales (Duke, 2010). En su artículo sobre la creación de una cultura del pensamiento en los museos Ritchhart (2007) ahonda en esta estrategia afirmando que el aprendizaje colaborativo fomenta la creación de significado de los estudiantes sobre los objetos de los museos. El autor norteamericano señala la importancia de crear un sentido de comunidad entre los integrantes de la actividad a través de las interacciones ya mencionadas y de otras estrategias -como el uso de etiquetas identificativas que permitan dirigirse a los participantes por su nombre-, que también están presentes en el VTS.

En consecuencia, el papel del educador en este sistema de enseñanza-aprendizaje se transforma, dejando de ser un transmisor de información especializada para convertirse en un facilitador. A él o a ella le corresponde generar un ambiente cálido que invite a la participación; un entorno en el cual, a través de preguntas abiertas no conductistas, los niños sientan que todas las opiniones son bienvenidas y válidas siempre que puedan justificarse a través de la obra. Y es que, siguiendo de nuevo a Ritchhart (2007), para aprender son tan importantes las capacidades como la disposición para hacerlo.

Otro factor destacable en la formación de los educadores VTS es la importancia que se otorga a la selección de las imágenes artísticas sobre las que se trabajará, ya que su dificultad (de comprensión) debe ir en incremento, tanto en el marco de las cuatro obras que normalmente se comentan en una sesión en el museo, como a lo largo de las que se llevan a cabo durante el curso cuando se aplica en las aulas. Esta estrategia progresiva, que tiene como objetivo potenciar el desarrollo estético de los alumnos, puede resultar un reto para las colecciones de museos pequeños o monográficos, siendo a veces más alcanzable en el entorno formal, que permite un repertorio mucho más amplio.

Las EPV como método de conexión entre los museos y los centros escolares

Aunque el VTS se aplicó en un primer momento en el MoMA y se continúa utilizando cada vez en más centros de arte, Yenowine y Housen lo concibieron como un método de enseñanza-aprendizaje orientado no sólo a museos sino también al ámbito escolar. Así que muy pronto se introdujo en escuelas de Nueva York para después expandirse a numerosos centros lectivos del país y el extranjero. Como explica Maria Acaso (2009), esta fase se inició en 1995 cuando sus creadores abandonaron el MoMA para fundar VUE (*Visual Understanding in Education*), una organización sin ánimo de lucro dirigida a investigar, desarrollar e implementar el programa VTS en escuelas y museos de todo el mundo. Uno de los proyectos de expansión más importantes se desarrolló a través de la colaboración con el Open Society Institute de George Soros, que permitió incorporar las estrategias de pensamiento visual a la práctica docente de numerosas centros escolares de Rusia y otros países ex-soviéticos (González, 2006).

Sería a partir de mediados de los años noventa que los miembros del VUE vendrían a presentar el proyecto a España, sentando las bases de su implementación pionera en el Museo Picasso de Málaga o el Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM) de Canarias. Estas charlas y cursos de formación han ido repitiéndose a lo largo de las últimas dos décadas, expandiendo el uso del VTS a numerosos centros de arte del país como el MUSAC o el ARTIUM de Vitoria. En el ámbito catalán fueron de gran resonancia las conferencias impartidas por Amelia Arenas, que marcarían el inicio del programa *Mira* llevado a cabo por el Departamento de Educación de La Caixa (1998-2002). Esta ambiciosa adaptación del método original, creada en colaboración con la educadora latinoamericana, se concentraba en su aplicación en el aula, donde una vez por semana a lo largo de tres años los alumnos de Primaria desarrollaban su autonomía frente a la obra de arte, sus capacidades de razonamiento y expresión oral y su aceptación de puntos de vista diversos. Paralelamente, los encuentros con Arenas despertaron en el ánimo de numerosos docentes y responsables de departamentos educativos de museos de la ciudad condal el deseo de llevar a la práctica un cambio que está

fructificando en propuestas más recientes como la implementación del VTS en el Museo Picasso Barcelona.

Y es que estamos frente a un método que se ha aplicado con éxito tanto en la educación formal como en la no formal pero cuyos resultados, en nuestra opinión, destacan especialmente cuando se orienta a conectar ambas dimensiones en proyectos que se extienden en el tiempo. Esto puede apreciarse en investigaciones tan interesantes como las del proyecto *Thinking through Art*, llevada a cabo por las responsables de educación del Isabella Stewart Gardner Museum de Boston. Con la ayuda del Institute for Learning Innovation (ILI), Burchenal y Grohe (2007) evaluaron durante tres años a los niños participantes en un programa de actividades basadas en el VTS que se efectuaban en distintas fases tanto en el aula como en el museo, y concluyeron que éste fomentaba el aprender a mirar obras de arte pero también a respetar opiniones diferentes y a desarrollar «las capacidades de pensamiento crítico esenciales para superar con éxito el currículum escolar». En la misma línea deben remarcarse el proyecto de las escuelas Tàndem que actualmente se lleva a cabo entre el Museo Nacional de Arte de Cataluña (MNAC) y el CIEP Miquel Bleach y las colaboraciones del Museo Picasso de Barcelona con la Escuela Cervantes y la Àngel Baixeras.

El grupo de investigación *Project Zero* -creado en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard con el objetivo de evaluar los procesos de aprendizaje de niños y adultos-, ha analizado las aportaciones del VTS, señalando que su uso ayuda a los alumnos a familiarizarse con un conjunto de rutinas de pensamiento que podrán aplicar posteriormente en diversos contextos. Creemos, no obstante, que para conseguir este objetivo son especialmente indicados los programas de EPV que alternan sesiones previas y posteriores en clase con visitas a centros museográficos, puesto que facilitan que los niños conciban el museo como una continuidad del entorno de aprendizaje del aula.

Ritchhart, miembro del Proyecto Cero, defiende que acercarles a las estrategias de pensamiento visual o a rutinas de pensamiento similares durante la visita a un museo puede ser muy indicado, ya que éstos ofrecen “a setting in which cognition, affect, social context, and the environment are fully integrated, making them ideal places for thinking in the wild” (2007, p. 139). Subrayamos con él que el uso de estas rutinas permite a los escolares sentirse más cómodos en los museos, y que

al hacerles experimentar que frente a una obra de arte todos podemos opinar, reflexionar y construir conocimiento, sin importar nuestra experiencia previa y por tanto nuestro nivel de desarrollo estético, se potencia que vean en ellos nuevos espacios donde disfrutar, compartir y aprender.

Discusión y conclusiones

En un momento en que ya tenemos muy claro que los museos y las escuelas son cómplices en la educación de niños y niñas, quizá deberíamos plantearnos qué tipo de relación tenemos que establecer entre ambos. Como hemos estado viendo en estas líneas el VTS abre la opción de reflexionar sobre ello, ya que pone el acento en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo así como competencial. A menudo tenemos la sensación que la escuela y el museo caminan en la misma dirección pero de forma paralela, cuando a través de las estrategias de pensamiento visual podríamos encontrar puntos convergentes. Desde aquí defendemos que es importante que ambos entornos busquen generar un aprendizaje significativo en el alumnado y, por lo tanto, que aquellas metodologías que consiguen hacer del proceso cognitivo una experiencia vivencial para el alumno puedan transferirse del uno al otro.

Otro de los aspectos importantes que deben destacarse del VTS es que a partir de él podemos desarrollar valores de tolerancia y respeto ya que el propio método exige escuchar a los demás y las observaciones de todos los participantes son remarcadas por los educadores. En cierto modo, a partir de este proceso, estamos trabajando para construir una ciudadanía tolerante ya que los niños y niñas deben aprender a escucharse y a integrar los comentarios de sus compañeros. La práctica de las EPV les ayuda a hacerlo, tal y como demuestran las diferentes investigaciones citadas en este trabajo.

Al mismo tiempo que se ponen las bases para esta ciudadanía tolerante, estamos dando importancia a la construcción de conocimiento entre todos. En el proceso de VTS no existe una respuesta incorrecta o errónea. Es más, todas las aportaciones son recogidas con neutralidad por los educadores y demuestran su validez cuando el alumno las justifica a través de elementos visibles en la obra. En esta dinámica, las voces de todos son importantes y las aportaciones de cada

uno nos enriquecen y nos llevan a nuevos resultados. Se encadenan las ideas de unos con las de otros y así construimos nuestra propia interpretación del cuadro.

En la medida en que consigamos que los alumnos sientan que su voz es importante y que además pierdan el miedo a equivocarse, estamos propiciando un clima favorable para el aprendizaje, generando una experiencia positiva que asociaran a futuros procesos cognitivos. Las observaciones de docentes cuyos alumnos han practicado las EPV nos descubren que, a menudo, aquellos niños y niñas que no suelen participar en el aula se olvidan de su timidez y se atreven a inferir y razonar; tanto si las sesiones se realizan en el aula como en el museo, la vivencia les marca y fomenta en ellos el deseo de continuar interaccionando con sus compañeros. De aquí el papel destacado de metodologías de estas características a la hora de fomentar un aprendizaje colectivo, permanente y ubicuo. La práctica de las rutinas de pensamiento propias del VTS o de métodos similares como las *Connect-Extend-Challenge* (CEC) (Ritchhart, 2007) no sólo favorece que los escolares se sientan cómodos frente a obras de arte o en entornos museales sino que puede ayudarles a enfrentarse a cualquier otro tipo de contexto, aplicando lo aprendido.

Referencias bibliográficas

- Arheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Burchenal, M. y Grohe, M. (2007). Thinking through art: transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32 (2), 111–122. Recuperado de <http://www.gardnermuseum.org/education/research>
- De Santis, K. y Housen, A. (1996). *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development*. Recuperado de www.vtshome.org/research/articles-other-readings
- Duke, L. (2010). The Museum visit: it's an experience, not a lesson. *Curator: the museum journal*, 53 (3) 271-279.

González, F. (2006). Estrategias de pensamiento visual. *Contemporánea. Revista grancanaria de cultura*, 1. Recuperado de <http://www.edicionesdelcabildodegrancanaria.com/>

Housen, A. (1999, septiembre). *Eye of the beholder: research, theory and practice*. Comunicación presentada en el congreso Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach. Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa. Recuperado de www.vtshome.org/system/.../EyeoftheBeholder.pdf

Ingham, B. (2011, agosto). *Metodología basada en las estrategias de pensamiento visual*. Conferencia presentada en el Curso de Infantil y Primaria Patrimonio e Identidad, organizada por el Ministerio de Educación, Patrimonio Nacional y Arte Viva, Monasterio de Santa María La Real de Las Huelgas (Burgos).

Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in the museums. *Journal of Museum Education*, 32 (2), 137-154.

VUE staff. *VTS Research and theory*. Recuperado de <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>

Yenowine, P. (1999, septiembre). *Theory into practice*. Comunicación presentada en el congreso Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach. Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa. Recuperada de: <http://www.vtshome.org/research/articles-other-readings>

APRENDIENDO CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO: "TRAS LAS HUELLAS ROMANAS"¹

**Aroia Kortabitarte, Alex Ibáñez-Etxeberría, Naiara Vicent, Begoña Molero,
Iratxe Gillate, Jurgi Kintana**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. UPV-EHU

Introducción

No son muchos los programas de educación patrimonial que son evaluados y, entre los pocos que se evalúan, son aun menos aquellos que se hacen a partir de un método que traspase la barrera de la mera intuición. En este sentido, en nuestro país, Asensio y Pol (2011) vienen desarrollando desde hace tiempo una serie de evaluaciones que resultan de interés por su amplitud y profundidad. A los trabajos de los autores citados hay que añadir una serie de proyectos que, durante los últimos años, vienen aportando importantes investigaciones con el fin de conocer mejor el campo de la educación patrimonial y los procesos de enseñanza-aprendizaje que del mismo derivan. Entre ellos, cabe destacar la labor que viene realizándose desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España (Fontal, 2016; Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2015).

Como miembros de algunos de estos proyectos de investigación, el equipo que firma este artículo viene reivindicando la importancia de realizar evaluaciones en

¹ Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la Educación Patrimonial (IP: Alex Ibáñez-Etxeberría; Referencia EDU2015-65716-C2-2-R).

torno a los programas de educación patrimonial de manera sistemática y profunda (Vicent, Ibáñez-Etxeberría y Asensio, 2015). Siguiendo con esta línea, a partir del trabajo que a continuación se presenta, se quiere dar continuidad a la labor que viene realizándose en torno a este tipo de evaluación. En concreto, el estudio que se presenta pretende conocer algunos aspectos referentes al uso que se hace del patrimonio arqueológico como recurso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. En este caso, el estudio se ha desarrollado a partir de un programa dirigido al último ciclo de Educación Primaria y primero de Secundaria, el cual se enmarca en un contexto informal de aprendizaje.

El patrimonio arqueológico y la salida escolar como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales

Hoy en día, es reconocida la importancia de abordar la enseñanza de las ciencias sociales desde un planteamiento tanto teórico como práctico. A través de un correcto planteamiento conceptual y procedimental podría lograrse la comprensión de las ciencias sociales, favoreciendo el desarrollo de cambios actitudinales en el aprendiz. Sin embargo, uno de los grandes problemas que arrastra el área, es la dificultad para lograr un correcto planteamiento didáctico que favorezca el cumplimiento de estos objetivos, siendo una de las causas de estas dificultades la propia estructura del currículum escolar. Este resulta excesivamente cerrado y demasiado amplio en cuanto a contenidos, lo que conlleva dificultades tanto en el desarrollo de metodologías activas, como en el tratamiento de contenidos que no cuenten con una clara presencia en la programación curricular. Pero si nos centramos en pequeñas acciones, el tratamiento y uso del patrimonio arqueológico como recurso para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, podría resultar adecuado por las razones que se explicarán a continuación.

El patrimonio en general y, el patrimonio arqueológico como parte importante de éste, suponen una oportunidad para trabajar conceptos y aspectos actitudinales muy relacionados con las ciencias sociales, como son la interculturalidad, los valores de convivencia, la identidad o la participación ciudadana (Ibáñez-Etxeberría, Fontal, Vicent y Gillate, 2014). Aunque también se puede abordar de

manera transversal desde otras áreas diferentes, en el ámbito de la escuela legislada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), este tipo de cuestiones se han venido trabajando a través de las áreas de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* en Educación Primaria; *Ciencias sociales, geografía e historia* en Educación Secundaria; y *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* en ambas. Con la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se haría desde las nuevas áreas de *Ciencias Sociales y Valores sociales y cívicos* en Educación Primaria, y *Geografía e Historia y Valores éticos* en Educación Secundaria. Pero además de este tipo de cuestiones más transversales, el estudio del patrimonio arqueológico resulta especialmente útil para abordar otros aspectos más directamente relacionados con las propias disciplinas de las ciencias sociales, especialmente, de la historia.

El patrimonio supone una importante fuente primaria para el estudio de las disciplinas que conforman las ciencias sociales. Trabajar con él facilita conocer el método científico a partir del cual se obtiene información, permite conocer cómo se puede saber lo que pasó, invitando a preguntarse constantemente por el pasado, y motivando la búsqueda de respuestas a partir de prácticas de investigación. Especialmente interesante resulta la posibilidad que el patrimonio ofrece de abordar la cuestión de la continuidad y/o la transformación a lo largo del tiempo, así como las diferentes posibilidades de lectura que ofrece, dependiendo de la perspectiva desde la que se aborde la investigación del elemento patrimonial. Pero para que el uso didáctico del patrimonio que venimos indicando sea posible, resulta imprescindible que las entidades dedicadas a gestionar el patrimonio arqueológico den lugar a la transposición didáctica (Chevallard, 1991) de aquellos contenidos científicos obtenidos a partir de las investigaciones. Desde algunas de estas instituciones la información se presenta teniendo muy presente el método científico a partir del cual se obtienen los datos, a la vez que se presenta de manera comprensible para un público no experto. Esta manera de mostrar la información difiere de la metodología empleada en el aula, en la que se tiende a presentar los contenidos de ciencias sociales de manera lineal y cerrada. Esto provoca que el alumnado considere que conocer las ciencias sociales es saber repetir un discurso y unos datos concretos, sin importar los procesos que permiten conocerlos. Pero, para comprenderlos, es necesario trabajar desde la

corroboración, la documentación y la contextualización, resultando el patrimonio arqueológico un instrumento especialmente útil para abordar estas cuestiones, en cuanto que supone una fuente primaria del pasado pero perteneciente a la sociedad presente. Por otro lado, el patrimonio arqueológico permite completar o contrastar la información ofrecida por los textos históricos, en los cuales la historia queda reflejada de manera.

El patrimonio nos cuenta la historia de primera mano, pero también la geografía, dado que el legado patrimonial nos ofrece la oportunidad de conocer la transformación del territorio. Por lo tanto, a través de una metodología basada en la investigación y resolución de problemas, el patrimonio arqueológico permite desarrollar un aprendizaje activo en relación, tanto al método científico como al propio contenido de las disciplinas de ámbito social. E igualmente, resulta especialmente útil para conocer conceptos básicos en el entendimiento de la historia, como son la evolución, el cambio o la permanencia; u otros referidos a la geografía, como pueden ser la comprensión de un espacio que debe entenderse como dinámico, sistémico, diverso y vulnerable (Benejam, 2011).

Además, el hecho de que el patrimonio arqueológico ofrezca informaciones referidas a varias disciplinas (geografía, urbanismo, sociología, economía, historia, ciencias políticas, etc.) facilita la comprensión de las propias ciencias sociales como un campo multidisciplinar. Así, los temas a tratar pueden abordarse desde una única disciplina, pero también desde varias, a través del trabajo interdisciplinar o multidisciplinar.

Siendo así, podemos afirmar que una de las aportaciones más importantes que el patrimonio arqueológico ofrece desde un punto de vista didáctico, es la posibilidad de indagar en el medio y de aprender de manera activa a través del descubrimiento y la resolución de problemas, reduciendo la separación entre lo que se enseña en los centros educativos y lo que el alumnado vive fuera del mismo. En este sentido, la salida escolar puede resultar un recurso imprescindible para trabajar y conocer este patrimonio, ya que es sabido que el aprendizaje resulta mucho más eficaz cuando nos encontramos con un contexto real -siempre que este resulte un entorno positivo y adecuado para el aprendizaje-, permitiendo encajar lo que se ve, lo que se oye y lo que se lee (Dierking, 1991 citado en Weber, s.f.), además de lo que se siente. A esto habría que añadir los beneficios

relativos a la motivación porque, como dice Weber (s.f.), "el encuentro con el objeto real ayuda a ampliar horizontes, causa asombro, curiosidad y deseos de aprender".

Varias investigaciones alaban las actividades desarrolladas fuera del aula como un elemento clave en el aprendizaje (Anderson, Storksdieck, y Spock, 2007). Pero, este tipo de metodología también se ha visto en entredicho cuando la propuesta parte de un aprendizaje basado exclusivamente en la observación y experimentación, al considerarse que de esta manera no se logra una interpretación profunda de los fenómenos. Así, hoy en día parece evidente que la intervención del educador resulta imprescindible en la consecución de las salidas escolares, dando lugar a un método de descubrimiento guiado (Benejam, 2003), basado en una metodología de investigación en la que la salida del aula juegue un importante papel en favor de la motivación y como estrategia útil tanto en la introducción a un tema, como en la ampliación o en la consolidación del mismo. Sin embargo, esta propuesta se encuentra actualmente con un problema y es que, si en épocas pasadas era el profesorado el encargado de organizarlas dependiendo de las necesidades, cada día más, los docentes delegan esta labor en los educadores de las distintas instituciones que diseñan este tipo de programas educativos (Chee, 2006). Y esto puede resultar un problema, ya que el personal externo a la escuela desconoce al alumnado, así como sus ideas previas e intereses. Por lo tanto, para que los procesos de aprendizaje resulten satisfactorios dentro del ámbito escolar, la colaboración entre profesorado y educadores externos parece imprescindible. Sin embargo, las investigaciones siguen señalando que la vinculación curricular de las actividades realizadas fuera de la escuela no resulta del todo ideal (Molina, 2011; Vicent, 2013). Como bien señala Chee (2006), las consecuencias de esta falta de planificación y de estructuración repercuten negativamente. El alumnado no tiene claros los propósitos y objetivos de la visita, provocando que se la tomen como una actividad lúdica y desviando la atención del objeto de aprendizaje a otro tipo de cuestiones que resultan irrelevantes (Griffin y Symington, 1997; Ramey-Gassert, 1997). Por el contrario, en los casos en los que se han realizado en el aula ejercicios que se relacionen con lo trabajado en la visita, el alumnado parece

encontrar un sentido a la actividad, obteniendo mejores resultados de aprendizaje (Falk y Dierking, 1992).

Dicho esto, y considerando el impacto a largo plazo que pueden ejercer estas experiencias (Anderson, Storksdieck y Spock, 2007), lo realmente importante es que no se haga un uso indebido de las mismas, dado que esto podría suponer un prejuicio para el futuro. Por lo tanto, uno de los retos de los espacios de presentación del patrimonio debiera ser el diseño de actividades que puedan ser fácilmente abordadas por los docentes, obteniendo un verdadero beneficio de las mismas. Para lograrlo, resulta imprescindible la realización de evaluaciones que nos permitan conocer mejor los resultados que ofrecen los programas de educación patrimonial.

Tras las huellas romanas

Bajo este trabajo se ha evaluado el programa “Tras las huellas romanas”. Éste ha sido ofertado durante los cursos 2012-13, 2013-14 y 2014-15 por Suspergintza Elkarte, una entidad sin ánimo de lucro que cuenta con una larga trayectoria en el diseño y gestión de proyectos socio-educativos. Está dirigido a grupos escolares de Educación Primaria y del primer ciclo de Educación Secundaria, que durante dos noches se alojan en un albergue y realizan distintas actividades y talleres. Para ello cuentan con la colaboración del Museo Romano Oiasso y del albergue Martindozenea, ambos situados en Irún, Gipuzkoa. El objetivo de la salida es doble: primero, profundizar en el conocimiento de la romanización, en especial del País Vasco, mediante el acercamiento de forma lúdica al mundo romano, aprovechando el patrimonio local que ofrece Irún, la antigua Oiasso; y segundo, perfeccionar el conocimiento de la lengua vasca de los participantes, ya que todas las actividades se hacen en euskera.

Se realizan tres talleres – mosaicos, arquitectura y juegos de mesa - de una hora y media de duración cada uno. La dinámica varía según la naturaleza del taller, pero en general es la siguiente: actividades grupales introductorias para motivar y detectar los conocimientos previos del grupo, visionado de vídeos, explicaciones... A continuación, en pequeños grupos, realizan trabajos relacionados con el tema; y por último, juegos colectivos. El alumnado del tercer ciclo de Primaria y de

primero de Secundaria realiza el mismo taller en lo que a contenidos básicos se refiere, pero adaptado a cada ciclo en lo que respecta a las exigencias y dificultad de los trabajos a realizar.

Metodología

Este estudio parte de unos objetivos iniciales relacionados con un mejor conocimiento del aprendizaje dado a través de la participación en el programa evaluado. En concreto, hemos pretendido conocer las siguientes cuestiones:

1. Analizar la efectividad del programa en términos de conocimiento sobre la romanización.
2. Conocer la percepción de los participantes sobre su mejora del aprendizaje en torno a la romanización.

Para ello, se han seguido las fases propuestas para la Evaluación de Programas de Educación Patrimonial (Figura 1). En este caso se ha optado por llevar a cabo un estudio descriptivo entre diferentes etapas educativas y, también, entre los conocimientos previos y los adquiridos gracias al programa para lo que se ha empleado una metodología cuantitativa de tipo cuasi-experimental (León y Montero, 2007) de formato pre y post-test (Colás y Buendía, 1998).

La herramienta empleada para la recolección de datos es un cuestionario realizado *ad hoc* para cada etapa educativa. Así que, dependiendo de los contenidos del currículum previstos para cada etapa (Decreto 97/2010) se ha elaborado un cuestionario para cada ciclo. Ambos cuestionarios fueron sometidos a una prueba piloto.

Los cuestionarios del pre-test constan de 20 preguntas dicotómicas para medir la adquisición de conocimiento, las primeras 10 hacen referencia a conocimientos generales sobre el mundo romano, mientras que el resto se centra en temas específicos trabajados en los talleres del albergue. Los cuestionarios del postest, además de medir la adquisición de conocimientos tienen por objetivo conocer la satisfacción hacia el programa y la percepción de aprendizaje que el propio alumnado tiene tras su participación. Para ello, se han incluido en el cuestionario

postest 5 preguntas que utilizan la escala Likert con 5 niveles de gradación, donde 1 es muy poco y 5 muchísimo.

La recogida de datos para este estudio se realizó durante el curso 2014-15. En concreto, el pre-test se pasaba acto después de que llegaran al albergue y el post-test el último día después de comer. Por lo tanto, la diferencia entre los resultados de los dos test es de dos días.

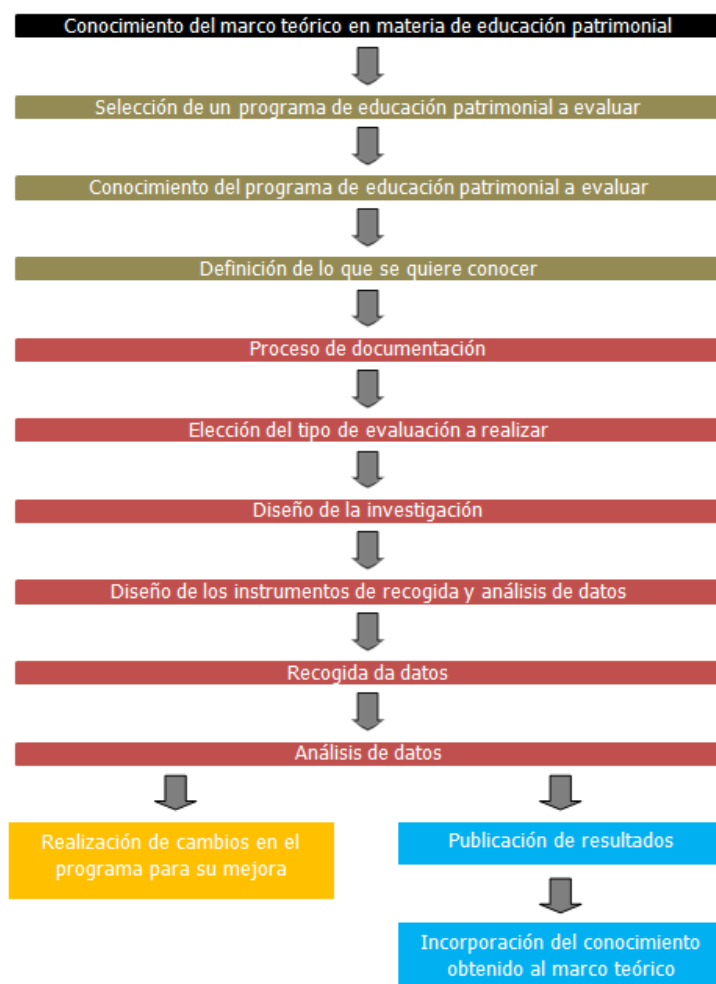


Figura 1. Propuesta de pasos a seguir en la Evaluación de Programas de Educación Patrimonial (Vicent et al., 2015).

La muestra está compuesta de 205 escolares, 70 de 6.º de Educación Primaria y 135 de 2.º de Educación Secundaria. Se trata de una muestra de conveniencia ya que pertenecen a cinco centros escolares vascos participantes en el programa educativo.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Objetivo 1. Analizar la efectividad del programa en términos de conocimiento sobre la romanización

La media de preguntas bien contestadas por el alumnado de Primaria es de 13,49 (d.t.=2,394) y la de Secundaria de 11,58 (d.t= 2,323). Aún así, como puede verse en la Tabla 1, comprobamos que sí han ampliado sus conocimientos gracias a la salida escolar.

Tabla 1. Índice de Mejora

	Índice de Mejora de preguntas generales	Índice de Mejora de temas específicos
6.º de Educación Primaria	.13 (d.t= 2.219)	.89 (d.t=2.089)
2.º de Educación Secundaria	.45 (d.t=1.790)	..01 (d.t=2.089)

En los dos grupos se producen cambios en los conocimientos sobre la romanización tras participar en el programa educativo. Pero, los cambios no se producen en relación a los mismos temas. Así, mientras que en el alumnado de Educación Secundaria observamos un índice de mejora de .45 (d.t=1.79) en contenidos dedicados a temas generales, apenas comprobamos mejoría en los específicos (.01 [d.t=2.089]). En cambio, en los grupos de 6.º de Educación Primaria la tendencia es la contraria: obtienen mejores resultados en las preguntas específicas, donde el índice de mejora es de .89 (d.t=2.089) puntos frente a los .13 (d.t=2.219) de los resultados observados en las preguntas generales. En definitiva, sí se observan mejoras en el aprendizaje de contenidos pero estos cambios son diferentes en cuanto al tipo de contenidos y al aprendizaje producido en los grupos participantes en la investigación.

Objetivo 2. Conocer la percepción de los participantes sobre la mejora del aprendizaje en torno a la romanización

En el Gráfico 1 se presentan los resultados sobre la percepción que el propio alumnado participante tiene sobre su aprendizaje, los cuales indican que hay diferencias entre el alumnado de 6.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria. Así, el alumnado de 6.º de Educación Primaria percibe que ha aprendido “mucho” y “muchísimo” en un 75.7 %, mientras que el alumnado de 2.º de Educación Secundaria sólo ha elegido estas dos respuestas en un 28.2 %, aunque hay que señalar que la opción más elegida ha sido la respuesta “bastante” con un 43 %. Otro dato que nos llama la atención es que entre el alumnado de 2.º de Educación Secundaria un 13 % no contesta y que se corresponde con el alumnado que piensa que su aprendizaje ha sido “poco”. En cambio, el alumnado Educación Primaria responde solamente en un 5.7 % “no contesta”, “muy poco” y “poco”, siendo la respuesta “bastante” de un 18.6 %.

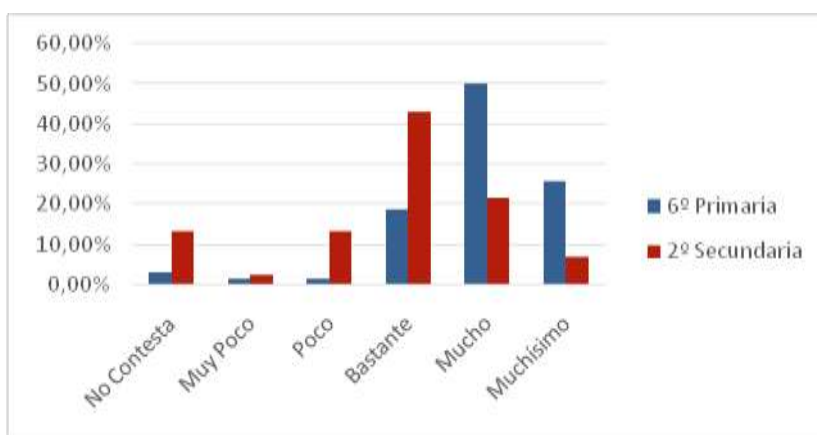


Gráfico 1. Percepción del alumnado sobre su aprendizaje

Discusión y conclusiones

De los resultados expuestos en el apartado anterior se desprenden diferentes conclusiones. En primer lugar, los datos obtenidos en el pre-test en relación a los conocimientos previos del alumnado parecen indicar que el tema de la romanización había sido trabajado en clase con anterioridad tanto entre el alumnado de Primaria como de Secundaria, dado el elevado número de respuestas contestadas correctamente. La época que se aborda en el programa

evaluado es tratada, según el currículum, en tercer ciclo de Primaria y en el 1.^{er} curso de Secundaria, por lo tanto, parece lógico que, frente al grupo de 2.º de Secundaria, sea el grupo de 6.º de Primaria el que ofrezca un mejor conocimiento previo de la época. Por otro lado, observamos que, tras la participación en el programa, en los dos grupos aumentan las repuestas correctas en lo que a contenidos se refiere. Es decir, la participación en el programa educativo da lugar a una ampliación de conocimientos sobre la romanización, que podemos relacionar con la efectividad del aprendizaje cuando nos encontramos en un contexto real, en el que el alumnado puede contrastar lo estudiado en clase con lo realizado en el programa educativo y, donde el contacto con el patrimonio arqueológico puede suponer un plus en la motivación.

Por lo tanto, siendo conscientes de que las actividades desarrolladas fuera del aula son un elemento importante en el aprendizaje del alumnado, creemos que esta afirmación debe ser matizada teniendo en cuenta los objetivos didácticos de la salida, claramente relacionados con la preparación previa del alumnado y la vinculación curricular. De esta manera, los resultados vendrán marcados por una correcta planificación y estructuración de la salida y, en consecuencia, por los conocimientos previos del alumnado. En este sentido, los resultados sobre mejora del aprendizaje ofrecen mejores resultados para el grupo de Primaria, el cual ha podido obtener mayor rendimiento del programa. Dicho esto, podemos deducir que, siguiendo las directrices marcadas por el currículum, el programa educativo parece resultar más adecuado para este grupo que para el de Secundaria, o al menos para los grupos de 2.º de Secundaria, dado que la romanización es tratada en el 1.º curso de Secundaria.

Por otro lado, las educadoras introducen algunos cambios según el grupo, como el nivel de exigencia o el nivel de dificultad en las actividades del programa, pero la base de las actividades y de los contenidos es la misma. Mientras que si tenemos en cuenta la diferencia de edad y curso del alumnado de cada uno de los grupos de la muestra, los aprendizajes previos de cada uno debieran ser muy diferentes. No solamente en cuanto a contenidos conceptuales sino, principalmente, a los procedimentales y actitudinales, directamente relacionados con este tipo de actividades de base más experimental, en donde el papel activo del alumnado y su motivación para adquirir una permeabilidad adecuada de los

contenidos son claves. Por ello, entendemos que el alumnado de 2.º de Educación Secundaria tiene una percepción menor de aprendizaje que el de Primaria y su índice de mejora en los contenidos específicos (de tipo más procedimental y actitudinal) es menor.

En definitiva, las salidas escolares son un recurso que bien utilizado ayuda al alumnado en su aprendizaje y al profesorado a trabajar contenidos que son difíciles de desarrollar correctamente dentro de un aula. En este sentido, el acercamiento al patrimonio arqueológico es una actividad que resulta especialmente útil para conocer conceptos básicos de la historia y la geografía, como pueden ser la evolución y transformación. Pero como toda actividad didáctica necesita de planificación y comunicación entre los/as actores participantes (gestores y profesorado), para que así, los buenos resultados que, en el caso de la investigación que presentamos, ha tenido el alumnado de Educación Primaria, fuesen también los del grupo de Secundaria.

Teniendo en cuenta estos resultados nos surgen nuevos interrogantes relacionados con el aprovechamiento que se hace de las salidas escolares dependiendo de la vinculación que se les ofrezca en relación a lo trabajado en la escuela. ¿Qué resultados hubiese obtenido un grupo de 1.º de Secundaria que ha trabajado el tema en el aula? ¿Cómo han trabajado los grupos la temática en el aula? ¿Qué tipo de contenidos relacionados con la romanización han abordado en la escuela: conceptuales, procedimentales, actitudinales? ¿Influye la manera y la intensidad en que se trabaja en el aula con los resultados obtenidos? ¿De qué manera?

Referencias bibliográficas

- Anderson, D., Storksdieck, M. y Spock, M. (2007). Understanding the long-term impacts of museum experiences. En J. H. Falk, L. D. Dierking y S. Foutz (Eds.), *In principle, in practice: Museums as learning institutions* (pp. 197-216). Lanham, MD: AltaMira Press.
- Asensio, M., y Pol, E. (2011). Evaluación de exposiciones. *Museografía didáctica* (2.ª ed., pp. 527-631). Barcelona: Ariel.

- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-12.
- Benejam, P. (2011). Conceptes bàsics sobre l'espai en l'ensenyança i aprenentatge de la geografia. *Perspectiva Escolar*, 358, 2-13.
- Chee, M. F. (2006). Training Teachers for the Effective Use of Museums. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 6. Recuperado de centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal11/Chee.doc
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio. Al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Colás, M. P. y Buendía L. (1998). *Hezkuntzaren Ikerkuntza*. Leioa: EHU Argitalpen Zerbitzua.
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington: Whalesback Books.
- Fontal, O. (2016). El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación*, 28 (1), 254-266.
- Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32.
- Griffin, J. y Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81 (6), 763-779.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., Vicent, N. y Gillate, I. (2014). Educación y patrimonio: Análisis de la oferta educativa de museos para la formación de la ciudadanía en la etapa 0-6 en España. *Museologia e Patrimônio*, 7 (2), 3-14. Recuperado de <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br>
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67, 79-86.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.

- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97 (4), 433-450.
- Tal, R., Bamberger, Y. y Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89 (6), 920-935.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/128684>
- Vicent, N., Ibáñez-Etxeberría, A. y Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, 6 (13), 20-27. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/var/issue/view/482/showToc>
- Weber, T. El aprendizaje en los centros escolares y en los museos: ¿qué métodos favorecen más el aprendizaje activo? En SMEC Project, (s.f.) *A place to discover. A Manual of Good Practice based on the collaboration bwetween science museums and schools*. Recuperado de http://www.museoscienza.org/smec/index_manual.html

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL MUSEO ESCOLAR DE PUSOL (ELCHE): APROXIMACIÓN A UNA INICIATIVA EJEMPLAR DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Luis Pablo Martínez Sanmartín

Dirección Territorial de Cultura. Alicante

Introducción: teoría y praxis en los proyectos de educación patrimonial

Recientemente se ha señalado un déficit en los estudios de educación patrimonial en cuanto al análisis de las claves programáticas del diseño de proyectos y de la historicidad de su desarrollo (Fontal e Ibáñez, 2015). El hecho constituye una suerte de imagen especular de las dificultades experimentadas por los educadores en la definición e implementación de sus proyectos de acuerdo con objetivos, metodologías y mecanismos de evaluación explícitos y bien trabados, al tropezar con obstáculos epistemológicos, metodológicos y teleológicos que dejan entrever un déficit de formación (Cuenca, 2014; Estepa, 2001; Estepa y Cuenca, 2006). El bajo nivel de formalización proyectual debe guardar relación, asimismo, con el grado en que la dinámica cotidiana consume las energías de los equipos docentes y con la inercia de las prácticas heredadas.

Medio siglo de educación patrimonial aplicada

El 1 de octubre de 2009, la UNESCO reconoció el proyecto pedagógico desarrollado desde 1968 en la escuela de Pusol (Elche) por reflejar del modo más adecuado los principios y los objetivos de la Convención de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, siendo inscrito en el Registro de Mejores Prácticas de Salvaguardia. La distinción UNESCO vino a reconocer el extraordinario mérito de un proyecto educativo de base comunitaria construido en torno a la escuela de Pusol a lo largo de cuatro décadas, capaz de sobreponerse de manera creativa y enriquecedora a las recurrentes crisis de crecimiento derivadas de su propio éxito (Martínez, 2014). La escuela de Pusol, cuya denominación oficial es Colegio de Educación Infantil y Primaria n.º 49, es un centro público sito en la partida rural de Pusol (*Puçol*), en el Campo de Elche (*Camp d'Elx*). En la actualidad cuenta con sesenta y tres alumnos, distribuidos en cuatro grupos, uno de Infantil (dieciocho alumnos) y tres de Primaria (1.º y 2.º, quince alumnos; 3.º, nueve alumnos; y 4.º, 5.º y 6.º, veintiún alumnos), que usan tres aulas. De los seis maestros, cuatro son itinerantes: los especialistas en Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Religión. Pusol conserva la impronta de su modelo de origen: la escuela unitaria. Pero son enormes las diferencias con el centro donde, en origen, una maestra y un maestro atendían en sendas aulas a dos grupos multinivel segregados por sexo.

Conocí la escuela en 1999, al coordinar la candidatura del Palmeral de Elche a la Lista del Patrimonio Mundial. Me recomendaron Pusol como centro de referencia para el trabajo con materiales documentales, bibliográficos, artísticos, fotográficos y cartográficos acerca del Palmeral y su agricultura de regadío. Como valenciano de la ciudad de Valencia formado en su *Estudi General*, y como técnico de patrimonio cultural, conocer Pusol me produjo un doble choque cognitivo: el primero, producto de mi ignorancia, al descubrir que la escuela no estaba en la localidad de Puçol cercana a Valencia, sino en la partida rural homónima del municipio de Elche; el segundo, producto de mis preconcepciones, no exentas de prejuicios, al comprobar la magnitud de la obra de salvaguardia patrimonial que había sido capaz de llevar a cabo la pequeña escuela rural. En una nave paralela al inmueble original de la escuela, en la antigua casa de los maestros, e incluso en el exterior, se desplegaba una fantástica colección de instrumentos agrícolas.

El colegio contaba con una completa biblioteca etnológica y de historia local, y un archivo que custodiaba la documentación producida por el centro y la reunida en desarrollo de su acción patrimonial. Sobre la entrada a las aulas desde el patio exterior, un cartel indicaba “Museo Escolar Agrícola de Pusol”. Conocí entonces al maestro Fernando García Fontanet, quien me advirtió que disponían de muchos más objetos, que no podían custodiar y exhibir en Pusol por falta de espacio. Don Fernando no dejó de insistir en que el Museo, reconocido por la Generalitat Valenciana en 1992, no era un centro museístico al uso, sino expresión y parte del proyecto pedagógico de integración en el medio desarrollado en la escuela desde su incorporación, en 1968. Todavía hoy, recibe a los visitantes afirmando que lo que ven no es un museo, sino un proyecto pedagógico. Según el maestro, los protagonistas del proyecto eran los propios escolares, que contaban con la guía del profesorado del centro, y la colaboración de la comunidad educativa en el sentido más amplio: familiares, vecinos, educadores de otros centros, y ciudadanos comprometidos.

Pusol prestó una inestimable colaboración en la preparación de la candidatura UNESCO del Palmeral, mediante generosos préstamos de bibliografía y material gráfico, y la impagable labor de guía e interpretación del paisaje local desarrollada por Fernando García Fontanet y Antonio Ródenas Maciá, profesor del IES La Torreta de Elche. Sin ser consciente de ello, experimenté la clase de vivencias de aprendizaje en contacto con el medio que los alumnos de Pusol venían disfrutando desde hacía décadas. Y devine un colaborador más del proyecto.

Supervivencia, reconocimiento internacional y formalización retrospectiva

Mediada la primera década del nuevo siglo, se avecinaba una grave crisis. A las recurrentes tensiones económicas y logísticas, en 2009 se añadiría la jubilación de Fernando García Fontanet. Se apostó entonces por lograr el reconocimiento internacional del proyecto en aras de su continuidad. Se preparó una candidatura al premio Europa Nostra, en su modalidad 4 (Educación, Formación y Concienciación), que obtuvo una mención honorífica del jurado (UNESCO, 2009). Siguió la candidatura UNESCO, con pleno éxito (UNESCO, 2009). Fue un gran reto. Había que describir el proyecto en unos formularios altamente formalizados

ajustándose a espacios muy tasados. El mayor problema, no obstante, era que el proyecto pedagógico no se apoyaba tanto en documentos programáticos sujetos a actualización periódica, como en una amplia, compleja y longeva tradición de prácticas educativas. Pusol había acumulado decenas de miles de objetos y centenares de documentos audiovisuales en desarrollo de su acción educativo-patrimonial, pero únicamente había producido cinco documentos de naturaleza proyectual: el “Proyecto: Centro Escolar del Camp d'Elx para la integración al medio” (García y Pérez, 1986), el “Proyecto 93 para Enseñanzas Medias” (Pusol, 1993), el “Proyecto para la Iniciación a la Investigación en la Enseñanza” (Pusol, 1994), el “Proyecto para la creación de un centro socio-cultural dirigido a grupos con disfunciones nucleado en este museo” (García Chamizo, 1998), y el “Proyecto para un centro pedagógico de etnología” (García Fontanet, 1998). Por otro lado, ni el proyecto educativo de centro ni la programación de actividades complementarias y extraescolares daban cuenta de la complejidad del proyecto pedagógico, cuyos principios, objetivos y metodología de trabajo se implementaban, transmitían y revisaban más por vía de la práctica que por vía de la formalización escrita.

La redacción de los mencionados proyectos no respondió, de hecho, a una necesidad de autoconocimiento y autoevaluación, sino que fueron concebidos como documentos estratégicos en momentos cruciales: la extensión del “modelo Pusol” a cinco partidas del Campo de Elche, con la creación del C.A.E.S. Els Garrofers, actual C. P. Comarcal Els Garrofers (García y Pérez, 1986); la inauguración, en 1993, de la primera ampliación con funcionalidad museística del centro escolar (Pusol, 1993 y 1994); y la perspectiva de una segunda ampliación museística del centro, de gran magnitud, inaugurada en 2001 (García Chamizo, 1998; García Fontanet, 1998). El carácter metodológicamente contingente de las expresiones formalizadas del proyecto se advierte asimismo en la disparidad de los documentos. Tres de ellos desarrollan aspectos parciales: la proyección educativa del proyecto pedagógico mediante la oferta al profesorado de otros centros de una didáctica investigativa del patrimonio (Pusol, 1993 y 1994), y la afirmación del potencial inclusivo del proyecto en beneficio de las personas con discapacidad psíquica (García Chamizo, 1998). Los dos documentos restantes abordan el proyecto pedagógico de manera general, pero el “Proyecto para un

centro pedagógico de etnología” pone el énfasis en el balance de resultados y los medios necesarios para el fortalecimiento de la acción educativo-patrimonial, dejando poco espacio para el contenido axiológico y metodológico. A la postre, el “Proyecto: Centro Escolar del Camp d'Elx para la integración al medio” es el único documento programático donde el equipo de Pusol ha tratado de manera sistemática y con perspectiva analítica la formalización del proyecto global. El documento aporta valiosa información acerca de los principios, los objetivos y la metodología del proyecto educativo a implementar en las partidas rurales de Puçol, Algoda, Matola, Algorós y Pla de Sant Josep. Pero las candidaturas internacionales no podían fundamentarse sólo en él, porque no informa sobre el origen del proyecto pedagógico de Pusol, ni su evolución tras el fracaso de la experiencia de Els Garrofers. Para responder al reto, Pusol se vio abocado a un proceso de autorreflexión, orientado a la identificación de los fundamentos del proyecto desde una perspectiva diacrónica, en el marco de un esbozo de planificación estratégica.

Metodología para el análisis retrospectivo del proyecto pedagógico

La indagación acerca de la evolución del proyecto combinó la investigación histórica basada en fuentes documentales y la pesquisa etnográfica. La primera se apoyó en el control de los trabajos dispersos y el vaciado de fuentes seriadas, como la hemeroteca de Pusol (con noticias desde 1982) y el boletín editado por el centro desde 1993, *El Setiet*. En sus páginas encontramos artículos de los maestros de Pusol acerca de la epistemología y la metodología del proyecto (García Fontanet, 1994, 2000b, 2001; Pegalajar, 2001, 2007 y 2008; Siesto, 2009; Siesto, Irlés y Pegalajar, 2005; Picó, 2013), reflexiones de colaboradores y simpatizantes de la experiencia (Carmona, 2001; Fernández, 2005; Furnell, 2008; Gregori, 2002; López, 2013; Martínez, 2000 y 2002; Ramos, 2002; Rico, 2002; Soriano, 1994), e incluso una aproximación al análisis pedagógico del proyecto, debida a la profesora de didáctica y organización escolar Amparo Martínez Sánchez (2002). En cuanto a los trabajos dispersos, destacan las contribuciones de María Dolores Peiró y Fernando García Fontanet a los catálogos de las exposiciones *Entregeneraciones* y *La Escuela en Elche* (Peiró, 1994a y 1994b;

García Fontanet, 2000a); la descripción de la experiencia de Pusol publicada por don Fernando en la revista *Cabás* (García Fontanet, 2009); el apartado de Maria Dolores Peiró en el libro *Museus d'Elx* (Peiró, 1995); el trabajo de Rafael Martínez García publicado en la obra colectiva *Ocio, inclusión y discapacidad* (Martínez, 2004); el capítulo dedicado a Pusol por el periodista Antonio G. Pomata en su obra *Partidas, personajes y cosas del Elche rural* (Pomata, 1984), y las notas sobre Pusol del agricultor y polígrafo ilicitano Baltasar Brotons (1986, 1998, 2003).

La investigación etnográfica recurrió a la observación participante y a la realización de entrevistas semiestructuradas. Como inspector de patrimonio y colaborador, practico la observación participante en Pusol desde 1999: de manera inconsciente primero, y consciente a partir de mediados de la década de 2000. La realización de las entrevistas, que dista de haber culminado, es una empresa conjunta del equipo de Pusol fundamentada en guiones adaptados a los roles desempeñados por los entrevistados. Ello ha permitido recabar el testimonio oral de una muestra representativa de actores, desde Fernando García Fontanet a algunos de los antiguos alumnos, pasando por profesores colaboradores de otros centros, caso de María Dolores Peiró, y profesionales de la educación comprometidos con el reconocimiento y la difusión de proyecto, como José López Duro, inspector de educación, que visitó Pusol en 1974. La contradictoria integración de distanciamiento metodológico y empatía personal característica del trabajo de campo etnográfico ha facilitado el acceso cognitivo a los principios rectores del proyecto mediante la observación crítica de su reproducción formal e informal en el día a día de la escuela. La contrastación de la información histórica y etnográfica ha generado evidencia empírica de calidad para el estudio de la evolución del proyecto. Las entrevistas, en particular, resultan imprescindibles para la aproximación a su primera década de existencia; un período escasamente representado en la documentación escrita.

Naturaleza e historicidad del proyecto pedagógico de Pusol

A lo largo de su casi medio siglo de existencia, la experiencia de Pusol ha mantenido unas constantes que permiten su caracterización como un proyecto educativo escolar comunitario de educación integral en valores e integración en el

medio, que ha hecho de la salvaguardia del patrimonio cultural y natural su herramienta primordial, pero no exclusiva. El sentido de “salvaguardia patrimonial” aplicado por el proyecto es el del artículo 2.3 de la Convención de 2003: “Se entiende por 'salvaguardia' las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión –básicamente a través de la enseñanza formal y no formal– y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos” (UNESCO, 2003). Esta noción reconoce el papel central de la educación para la salvaguardia del patrimonio, y lleva implícito el círculo virtuoso característico de la secuencia significativa de procedimientos en educación patrimonial propuesta por Olaia Fontal: “conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para transmitir, y transmitir para conocer” (Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015, p. 12, citado en Fontal, 2003). De los análisis practicados hasta la fecha se desprende que el proyecto de Pusol reposa en los siguientes principios:

- (a) La escuela debe contribuir activamente a la mejora de la calidad de vida de la comunidad donde se encuentra inserta, con la certidumbre de que la comunidad apoyará a su vez a la escuela.
- (b) La escuela unitaria está especialmente adaptada para la implementación de un proyecto educativo de formación integral en valores en el que los alumnos han de ser los protagonistas activos del proceso de aprendizaje, al facilitar la asunción de responsabilidades por los de mayor edad.
- (c) La apertura de la escuela al medio favorece los procesos educativos, por ofrecer a los alumnos referentes de su propio entorno cultural y natural sobre los que construir y aprehender nuevos conocimientos, y por permitir al profesorado un mayor conocimiento del medio familiar y sociocultural del alumnado, facilitando la atención personalizada en la acción educativa.
- (d) La humanización de la enseñanza mediante la potenciación del contacto del alumnado con educadores internos y externos a la institución, profesionales y no profesionales, en un ambiente lúdico, mejora el rendimiento educativo; lo que implica un reconocimiento de la relevancia del factor emocional interpersonal en la

educación, además del derivado de la identificación con el patrimonio próximo.

(e) La escuela debe constituir una institución generadora de situaciones educativas formales, no formales e informales.

El proyecto parte de una epistemología constructivista fundamentada en el aprendizaje significativo, que se apoya metodológicamente en la enseñanza mutua basada en alumnos monitores, de raigambre lancasteriana (Martínez, 2014), el “aprender haciendo” de John Dewey (Martínez, 2002), y el aprendizaje investigativo, aspecto en el que Fernando García Fontanet ha hecho siempre mayor énfasis.

Las herramientas educativas empleadas son muy diversas. Entre las genéricas se cuenta la atribución de responsabilidades específicas a los alumnos de mayor edad con relación a los de menor edad y a la atención de parcelas determinadas de la vida escolar (materiales, jardinería, reciclaje, etc.). La mayor diversidad se da en las herramientas del proyecto de integración en el medio, marco de la acción educativo-patrimonial de Pusol. Los escolares han practicado el trabajo de campo etnográfico (con salidas programadas al medio rural cuyo resultado se reflejaba en los trabajos escolares), y labores de museografía, como el inventario, el cuidado de las exposiciones, la conservación de los objetos y la visita guiada. Son asimismo característicos del proyecto los talleres con participación de colaboradores externos (como los de trenzado de esparto y palma blanca), y la celebración contextualizada de las fiestas tradicionales.

Los resultados patrimoniales del proyecto son impresionantes, y no es exagerado decir que la escuela de Pusol ha hecho la etnografía de Elche. Pero su objetivo primordial es la transmisión a los alumnos de valores como el afán por aprender, la responsabilidad, la solidaridad, el espíritu de cooperación, el respeto mutuo, el altruismo y el aprecio por la identidad propia. Sin embargo, la gran visibilidad de la dimensión patrimonial ha oscurecido su inserción en un proyecto integral que entiende la educación no como instrucción, al viejo estilo académico, sino como “transmisión de valores” y “construcción de conocimientos por parte del sujeto que aprende” (Zabala y Roura, 2006, p. 235). La notoriedad del trabajo patrimonial es producto del éxito de un aspecto discreto del proyecto global. El proyecto de Pusol debe entenderse, pues, a la luz de su historicidad, reflejo de los cambios

producidos en la interacción de la escuela con el medio. Así, en la actualidad las salidas del centro se han reducido considerablemente con relación a lo habitual en los años setenta y ochenta, debido, según don Fernando, a las dificultades creadas por los cambios en la normativa del sector educativo; a la evolución del entorno, cuyo tejido agropecuario se ha empobrecido y resulta menos accesible al peatón (al proliferar el tráfico rodado y el vallado de propiedades); y a los cambios en la mentalidad de los padres, que según él prefieren las actividades extraescolares desarrolladas en instituciones ajenas a la escuela, antes que fomentar la permanencia de sus hijos en el colegio fuera de las horas lectivas (como sucedía en las primeras décadas). Mutaciones producto del cambio social, económico y cultural general contra las que poco puede hacer la escuela de manera aislada. Otros cambios han sido producto de la evolución interna del proyecto. Frente a la completa asunción por los alumnos de la secuencia de salvaguardia patrimonial en origen, el crecimiento exponencial de las colecciones y la construcción de nuevos espacios expositivos indujeron, desde mediados de los noventa, la creciente participación de colaboradores adultos en la ejecución de fases del proyecto patrimonial, como el inventario y la museografía.

Conclusión

Pusol constituye un referente privilegiado para la investigación sobre educación patrimonial. Pusol, por su parte, necesita progresar en el análisis retrospectivo con finalidad prospectiva, en pro de la mejora y la continuidad del proyecto, y para dar satisfacción a la demanda de mecanismos de evaluación de su rendimiento social implícita en su reconocimiento por la UNESCO. La pequeña gran escuela rural de Elche espera con los brazos abiertos a los investigadores.

Referencias bibliográficas

- Brotons, B. (1986). Un museu per al camp d'Elx. En *S'ha perdut una cultura del camp d'Elx* (pp. 99-104). Elche: Caja de Ahorros de Alicante y Murcia.
- Brotons, B. (1998). Puçol. En *Les pedanies del Camp d'Elx* (pp. 113-116). Elche: Ayuntamiento de Elche.

- Brotons, B. (2003). El Museo de Pusol. En *Estampas campesinas* (pp. 81-86). Elche: Segarra Sánchez.
- Carmona, D. (2001). Didáctica y Etnografía en el Museo Escolar de Pusol. *El Setiet*, 12, 13-16.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-95.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber*, 30, 93-106.
- Estepa, J. y Cuenca, J. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Ediciones Trea.
- UNESCO [Europa Nostra Award] (2009). *Centre for Traditional Culture – School Museum of Pusol Pedagogic Project*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/ich/en/BSP/centre-for-traditional-culture-school-museum-of-pusol-pedagogic-project-00306>
- Fernández, E. (2005). Antropología y museos. El discurso de los objetos. *El Setiet*, 16, 22-29.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Educación y patrimonio: de las prácticas a las reflexiones o el pensamiento sobre la acción pensada. En O. Fontal, S. García y A. Ibáñez (Coords.), *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas* (pp. 15-18). Gijón: Ediciones Trea.
- Furnell, J. (2008). El museo Escolar Agrícola de Pusol en Elche. Transformación de un patrimonio cultural de 'restos sin vida' a 'cultura viva'. *El Setiet*, 19, 13-14.
- García Fontanet, F. (1994). La escuela unitaria: su función integradora en el área rural. Su situación actual. *El Setiet*, 2, 28-29.

- García Fontanet, F. (1998). Proyecto para un centro pedagógico de etnología. *El Setiet*, 9, 19-40.
- García, Fontanet F. (2000a). Pusol, una Escuela adaptada al medio. En V. M. Díaz, R. Martínez y M. D. Peiró (Coords.), *La escuela en Elche. Una mirada histórica al mundo de la enseñanza* (pp. 231-243). Elche: Caja de Ahorros del Mediterráneo y Museo Escolar Agrícola de Pusol.
- García Fontanet, F. (2000b). Reconocimiento de nuestro Museo como escuela integrada en el medio. *El Setiet*, 11, 19-20.
- García Fontanet, F. (2001). Hacia nuevas metas. *El Setiet*, 12, 5-12.
- García Fontanet, F. (2009). Museo Pusol: Un proyecto singular. *Cabás*, 1. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias1/74-un-proyecto-singular>
- García, F., y Pérez, J. (1986). *Proyecto: centro escolar del Camp d'Elx para la integración al medio*. Elche.
- García Chamizo, J. M. (1998). Proyecto para la creación de un centro socio-cultural dirigido a grupos con disfunciones nucleado en este museo. *El Setiet*, 9, 41-69.
- Gregori, J. (2002). Un museu molt singular. *El Setiet*, 13, 46-48.
- Ibáñez, A., Fontal, O., y Cuenca, J. M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 11-14.
- López, J. (2013). Una mirada hacia atrás y un salto hacia adelante. *El Setiet*, 21, 5-7.
- Martínez, A. (2002). El museo de Pusol. Notas autobiográficas. *El Setiet*, 13, 55-59.
- Martínez, L. P. (2014). El projecte pedagògic del Centre de Cultura Tradicional - Museu Escolar de Puçol: una iniciativa exemplar de salvaguarda comunitària del patrimoni des de l'escola al Camp d'Elx. *Memòria Viva*, 6, 57-65.
- Martínez, R. (2000). El Museo Escolar Agrícola de Pusol Etnografía Rural y Proyecto Social. *El Setiet*, 11, 59-61.

- Martínez, R. (2002). Veinte años después. *El Setiet*, 13, 34.
- Martínez, R. (2004). El proyecto educativo de la escuela de Pusol (Elche). En Y. Lázaro (Coord.), *Ocio, inclusión y discapacidad* (pp. 441-450). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pegalajar, A. M. (2001). Pusol: Un proyecto de integración en el medio llevado a sus últimas consecuencias. *El Setiet*, 12, 17-20.
- Pegalajar, A. M. (2007). La implicación de los alumnos de las Escuelas de Pusol en el Museo. *El Setiet*, 18, 56-60.
- Pegalajar, A. M. (2008). Comunidad educativa desde siempre. *El Setiet*, 19, 23-25.
- Peiró, M. D. (1994a). Filosofía para una escuela integrada en el medio. En F. García (Dir.), *Entregeneraciones. Exposición. Museo Escolar Agrícola de Pusol* (pp. 7-11). Elche: Ayuntamiento de Elche y Fundación Cultural Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Peiró, M. D. (1994b). Orígenes del Museo. En F. García (Dir.), *Entregeneraciones. Exposición. Museo Escolar Agrícola de Pusol* (pp. 13-20). Elche: Ayuntamiento de Elche y Fundación Cultural Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Peiró, M. D. (1995). Museu Escolar Agrícola de Puçol. En R. Ramos, I. Chinchilla y M. D. Peiró, *Museus d'Elx* (pp. 29-37). Elche: Ayuntamiento de Elche.
- Picó, I. (2013). El secreto (pedagógico) de Pusol. *El Setiet*, 21, 18-19.
- Pomata, A. G. (1984). Pusol. En *Partidas, personajes y cosas del Elche rural* (pp. 45-48). Elche: Sociedad Cooperativa del Campo y Caja Rural de Elche.
- Pusol (1993). *Proyecto 93 para Enseñanzas Medias*. Elche: Museo Escolar Agrícola de Pusol.
- Pusol (1994). *Proyecto para la Iniciación a la Investigación en la Enseñanza*. Elche: Museo Escolar Agrícola de Pusol.
- Ramos, R. (2002). El museo de Pusol: Presente y futuro. *El Setiet*, 13, 62-64.
- Rico, M. (2002). Los ecomuseos en la Unesco y el museo etnográfico de Pusol. *El Setiet*, 13, 65-69.

- Siesto, I., Irles, T., y Pegalajar, A. M. (2005). Nuestro proyecto educativo. *El Setiet*, 16, 52-58.
- Siesto, M. I. (2009). Mis comienzos en la Escuela de Pusol. *El Setiet*, 20, 38-40.
- Soriano, P. (1994). La LOGSE en la Escuela de Pusol: Veinte años de implantación anticipada- *El Setiet*, 2, 4-5.
- UNESCO (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/es/convención>
- UNESCO (2009). *Centre for traditional culture – school museum of Pusol pedagogic project. Proposal of a programme, project or activity to be selected and promoted as best reflecting the principles and objectives of the Convention in 2009 (Reference No. 00306)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/download.php?versionID=33072>
- Zabala, M. E. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.

MUSEOS VIRTUALES: UNA HERRAMIENTA PARA ENSEÑAR A PENSAR HISTÓRICAMENTE A TRAVÉS DE LA PINTURA¹

Leire Macazaga Lanas, Enrique Gudín de la Lama

Universidad Internacional de La Rioja - UNIR

Introducción

El esfuerzo digitalizador de los últimos años ha dado un vuelco a la accesibilidad tanto de archivos como de fondos de los museos que pueden disfrutarse a través de las visitas virtuales que ofrecen las propias plataformas web de las instituciones.

Para el profesor de Ciencias Sociales -sea del nivel que sea: Primaria, Secundaria, Bachillerato o Universidad- esa accesibilidad constituye una enorme ventaja que permite por una parte facilitar una enseñanza más rica de los contenidos propios de su área y por otra entablar relaciones con otras áreas de aprendizaje mediante proyectos multidisciplinares y actividades más versátiles que las que hasta ahora han podido proporcionar los libros de texto. El acceso a tantos contenidos que antes estaban reservados a una visita presencial, permite no solo que el profesor pueda diseñar una “visita virtual” a aquellos contenidos con los que esté trabajando, sino ir un paso más allá y hacer de esos contenidos

¹ Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación 3 [2015- 2017], grupo de investigación INCISO *Didáctica de las Ciencias Sociales e innovación pedagógica en la sociedad digital*.

el material didáctico base para trabajar determinados planteamientos didácticos concretos como pueden ser los relativos a la enseñanza por competencias. En el caso de esta comunicación y en referencia a los archivos digitales y museos virtuales queremos centrarnos de manera específica en la competencia histórica partiendo de una perspectiva similar a la que plantean Gómez y Rodríguez (2014, p. 311):

Enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo. Por esta cuestión es tan importante la introducción de métodos de indagación y estudios de caso relacionados con su entorno social. Cuando los alumnos y alumnas aprenden las bases metodológicas y las técnicas de la historia o la geografía, pueden aplicar esos conocimientos a otras situaciones del pasado o del presente y comprenderlas adecuadamente.

Otro aspecto que nos parece clave para entender el enfoque que pretendemos implementar en nuestra aportación son las características propias que posee el lenguaje icónico que lo hacen idóneo para introducir y desarrollar la competencia histórica en alumnos no iniciados en el quehacer de la historia. Tal y como proponen Carretero y Montanero (2008), el lenguaje icónico tiene unas características propias y de particular aplicación a las clases de Historia.

Competencia histórica, pensar históricamente

En términos generales la historia no busca justificar sino entender el hecho, la época que estudia, por tanto, desde el punto de vista didáctico, la intención del profesor al enseñar historia, tal como sugiere Domínguez (2015), no implicará tanto conseguir que los alumnos sepan “de” historia como que sepan “hacer” historia, o sea que el alumno aprenda a poner en marcha los mecanismos que le permitan entender la realidad histórica.

Hace ya años que especialistas norteamericanos y canadienses de Didáctica de la Historia hablan de “pensamiento histórico” o de “enseñar a pensar históricamente”, es decir, partiendo de la base de que la historia es una ciencia con su metodología propia y es esa metodología, junto con los planteamientos en

los que se basa, lo que habría que enseñar a los alumnos. En nuestro entorno, autores como Arteaga (2013), Gómez, Ortuño y Molina (2014), Sáiz y Facal (2014) o Domínguez (2015) han adoptado esos planteamientos y de sus investigaciones han surgido propuestas muy interesantes. Domínguez (2015) ha relacionado acertadamente ese concepto (pensamiento histórico) con otro horizonte educativo actual: las competencias. “La expresión *pensamiento histórico* equivaldría así a la de *competencia histórica*, en la acepción utilizada por PISA en *scientific literacy* y que se ha traducido por *competencia científica*” (Domínguez, 2015, p. 35).

La enseñanza de ese “pensar históricamente” habría que centrarlo en dos grandes campos de la Historia: por un lado la transmisión de lo suelen llamarse *conceptos de primer orden* o sustanciales que es lo que habitualmente se ha llamado saber *de* historia y que se refiere básicamente a los procesos históricos en sí (qué pasó, cuándo y cómo ocurrió) y al vocabulario específico del campo semántico de la historia: términos como “revolución”, “Estado”, “independencia”, que van asociados a un contenido conceptual específico relativo a la Historia y a una época concreta.

Por otra parte, habría que enseñar a los alumnos a saber *sobre* historia, es decir hacerse a la mentalidad del historiador, conocer y manejar las conceptualizaciones propias de la historia, su forma de investigar, inferir y validar los conocimientos alcanzados. Este saber sobre historia se centraría en la correcta asimilación (y utilización en el ámbito histórico correspondiente) de lo que es “tiempo histórico”, “cambio y permanencia”, “causalidad”, “evidencia”, “fuente histórica”, “relevancia” y “empatía”, todos ellos aspectos en los que coinciden los principales estudiosos de este planteamiento de la enseñanza de la historia a los que nos hemos referido antes.

El trabajo con las fuentes

Trabajar cada uno de esos conceptos de segundo orden requiere estrategias específicas que no son objeto de esta comunicación, aunque es imprescindible tenerlas en cuenta. No obstante, y coincidiendo con otros autores, el trabajo con

las fuentes puede ser no solo una buena base, sino un buen punto de partida para la enseñanza de la historia ya que:

Es uno de los temas que más pone en relación al pensamiento histórico con un proceso metodológico (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010). En la construcción del objeto de estudio (el pasado) por los historiadores existe cierto grado de subjetividad, consecuencia del contexto social, cultural, económico o político. Por ello es tan importante insistir en que las huellas, fuentes y evidencias del pasado son muy útiles para la reconstrucción histórica (Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 17).

Por su parte, Carretero y Montanero (2008) ven el trabajo con las fuentes - valorarlas e interpretarlas críticamente-, como una habilidad histórica fundamental que hay que enseñar.

El planteamiento didáctico que nos ha parecido más conveniente a la hora de enfocar la presente comunicación es el de Arteaga (2013) que propone un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia fundamentándolo en evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias) mediante las que se pueden trabajar entre otros objetivos didácticos la formulación de interrogantes, el planteamiento de hipótesis, identificación de evidencias y validación de argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente, mediante el uso de conceptos históricos de primer y segundo orden. Asimismo otros objetivos se centrarían en la capacidad de desentrañar, a partir de conceptos históricos de segundo orden, las fuentes históricas para advertir la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos.

Así pues, estamos ante un panorama muy diferente de la pedagogía tradicional de la historia. El reto, de alguna manera, consistirá en adecuar esos objetivos con el trabajo con las fuentes, y en concreto con un tipo de fuente histórica específica que es la pintura. Nuestro objetivo no es tanto el que suelen plantear los museos web o páginas del tipo <http://www.histoire-image.org> en los que se ofrecen explicaciones históricas y artísticas de las distintas obras, sino usar la pintura como fuente histórica para que puedan saber como se “hace” historia.

Algunas ideas sobre el trabajo con las fuentes

El trabajo con las fuentes requiere una sistemática adecuada y coherente. Domínguez (2105) habla tres grandes objetivos que, a su vez, implican diversas destrezas:

- Analizar las fuentes críticamente y en profundidad
- Contextualizarlas
- Cotejarlas con otras fuentes

Analizar críticamente: fuentes y pruebas

Las fuentes solo podrán hablarnos del pasado si sabemos “hacerles las preguntas adecuadas”, para ello, en primer lugar habrá que ayudar a distinguir a entre fuentes y pruebas. Tal como explica Domínguez (2015, p. 68), las fuentes:

Tienen una realidad objetiva independiente del historiador o historiadores que las utilizan, pero por si mismas no dicen lo ocurrido en el pasado, o lo que dicen no puede ser tomado sin más como “lo ocurrido”. Solo cuando el historiador las interroga, les plantea preguntas en el contexto de su investigación [...], solo en ese momento las fuentes pueden dar respuestas y decirnos algo razonablemente cierto sobre lo ocurrido.

Es decir, no basta con haber localizado una fuente hay que “hacerla hablar” para que se convierta en la prueba de lo que pretendamos afirmar sobre el pasado.

En el caso de las fuentes escritas puede resultar más complicado “hacerlas hablar” pues dependen más de la lectura que se haga de ellas. Sin embargo en el caso de las fuentes materiales y en las icónicas, la distinción es más clara y resultará más sencillo conseguir que esas fuentes se conviertan en pruebas de las afirmaciones que se quieran hacer (Domínguez, 2015).

Contextualizar las fuentes

Situar las fuentes en su marco espacial y temporal es imprescindible para poder interpretarlas adecuadamente. Esta labor de transmisión de los principales acontecimientos, fechas, personajes y conceptos históricos es la que suelen

realizar los libros de texto. En algún caso se pueden ampliar esos conocimientos mediante alguna fuente secundaria. Después se podrá solicitar al alumno que interprete el sentido adecuado de los datos, circunstancias, acciones, pensamientos, etc. que proponen las fuentes.

Wineburg (2001) considera imprescindible atender a dos aspectos para contextualizar adecuadamente una fuente: el momento, la situación concreta en que se crea la fuente y las formas de pensar, actitudes y convenciones sobre el comportamiento de aquella época.

Destrezas historiográficas: obtener información de las fuentes

Aparte de quién es el autor y la fecha de composición del documento, habrá que indagar su finalidad y resaltar algún aspecto que puede tener especial significación que permitan esclarecer y valorar el punto de vista del autor. Por otra parte, es posible acceder a la información implícita que nos puede facilitar una fuente, para obtenerla es clave que los alumnos realicen una lectura minuciosa de la fuente para ver lo que dice y como lo dice, que sepan hacerle las preguntas convenientes que les permitan inferir conocimientos de los que hablan esos documentos explícitamente. Wineburg (2001) considera que es imprescindible interrogarlas e interpretarlas en su contexto en lugar de valorarlas precipitadamente con criterios del presente o aceptar sin más sus datos y conclusiones como hechos realmente ocurridos. Puede ser a través de preguntas del tipo ¿por qué escribió este documento el autor?, ¿para apoyar una opinión? ¿para atacar la posición contraria?, ¿alguna expresión permite pensar que fue testigo directo de los hechos, o se los contó alguien?

La pintura como fuente primaria de la historia

Todas las posibilidades del trabajo con fuentes que hemos analizado son perfectamente aplicables a la pintura como fuente histórica, sin embargo a día de hoy todavía son escasos los trabajos que hay al respecto a pesar de que se trata de un recurso histórico de primer orden. Quizá el hecho de que requiera un tratamiento historiográfico distinto, pero de igual contundencia que las fuentes

documentales haya limitado el número estudiosos que se hayan planteado su uso desde el punto de vista de la didáctica de la historia (Carretero y González, 2008). De alguna manera las principales dificultades con las que se encuentran los estudiantes, de acuerdo con los estudios realizados por Wineburg (1991) y Fasulo *et al.* (1998) citados por Carretero y González (2008, p. 219), se pueden resumir así:

En un caso, los estudiantes-novatos parecen enfrentarse con las imágenes históricas sin poner en marcha marcos interpretativos específicos y realizan lecturas más directas y descontextualizadas; en el otro, en cambio, los estudiantes parecen reflexionar más activamente sobre lo representado, sobre los límites de la información proporcionada y sobre las necesidades de “ir más allá” de ella.

También hay que tener en cuenta, como señala Valls (2001), que el uso que se le ha dado en los libros de texto a las pinturas que acompañan a los contenidos quizá no haya sido del todo adecuado, pues, además de considerar la pintura un mero complemento de los contenidos, en ocasiones conviven representaciones consideradas fuentes primarias con otras que son reinterpretaciones posteriores de esos acontecimientos, con lo que se fuerzan las claves interpretativas de los alumnos.

Propuesta didáctica. El uso de la pintura como fuente histórica: la España del siglo XIX en 4.º de ESO

Aunque los planteamientos que hemos realizado consideramos que pueden aplicarse a cualquier curso desde infantil a la enseñanza universitaria, para nuestra propuesta hemos escogido el currículo de 4.º de ESO por reunir una serie de condiciones que facilitan hacer más ilustrativa la idea que pensamos desarrollar, en concreto sobre Historia de España del siglo XIX. Tal como se ha ido anotando más arriba, el uso de preguntas para que el alumno vaya generando su propio conocimiento puede resultar clave. De alguna manera hemos seguido el planteamiento que utiliza Domínguez (2015, anexos) y que Artega (2013) considera eficaz pero centrado en el uso de las fuentes pictóricas. Por ello, hemos planteado una posible secuencia de actividades atendiendo a los siguientes parámetros:

- Analizar fuentes iconográficas.
- Describir imágenes.
- Contextualizar el cuadro en su marco espacial y temporal.
- Análisis crítico-histórico de la pintura.
- Cotejar la representación pictórica con otras fuentes que tengan relación para detectar lagunas, errores, sesgos o contradicciones.

Secuencia de actividades históricas sobre el comienzo de la guerra de Independencia a través de los cuadros del Museo del Prado

Actividad 1

Contextualización general: Repasa el libro de texto atendiendo sobre todo a cómo empezó la guerra de Independencia española: años, causas remotas y próximas, principales protagonistas, cómo fue el planteamiento de invasión que preparó Napoleón. También debes de consultar la página web del Museo del Prado² en la que en encontrarás abundante información acerca de las obras de Francisco de Goya correspondientes a la serie de escenas de la Guerra de Independencia: *La lucha con los mamelucos* y *Los fusilamientos*.

A continuación, intenta responder a las siguientes cuestiones que aluden al cuadro *La lucha con los mamelucos*. Posteriormente, en la actividad n.º 6 se te propone que la compares con *Los fusilamientos de la Moncloa*.



Figura 1. La lucha con los mamelucos. Fuente: <https://www.museodelprado.es>³

² <https://www.museodelprado.es>

³ <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-2-de-mayo-de-1808-en-madrid-o-la-lucha-con-los/57dacf2e-5d10-4ded-85aa-9ff6f741f6b1>

Actividad 2

Contextualización del cuadro: localiza en la página web del Museo del Prado los siguientes datos del cuadro la *La lucha con los mamelucos* y trata de responder a las siguientes cuestiones:

- Autor del cuadro
- Fecha de la composición
- Acontecimiento al que se refiere
- ¿A qué serie del autor corresponde esta obra?
- ¿Con qué otro nombre se conoce a la obra?
- Trascendencia que tuvo
- Fecha en la que sucedieron los acontecimientos
- ¿Qué ciudad representa y qué calle concreta piensas que pueda representar?
- ¿Qué repercusión tuvo este suceso en la Historia de España?
- ¿En qué momento, quién y para qué se “pinta” la batalla?
- ¿Conoces alguna otra obra del mismo autor que refleje esta temática bien sea en pintura o en grabado?, ¿la actitud ante dicha situación es la misma?

Actividad 3

Análisis crítico: Observa atentamente el cuadro e intenta responder de manera justificada a las siguientes preguntas:

- Técnica (¿cuál es la técnica empleada?)
- Forma (¿cuál es la forma empleada: figurativa o abstracta?)
- Temática (¿qué temática representa: mitológica, religiosa, militar, costumbrista,...?, ¿qué representa la escena?)
- Paisaje (¿en qué ciudad tiene lugar la escena?)
- Personajes (¿qué dos bandos se enfrentan?, ¿quién piensas que es el protagonista, el personaje principal, ¿por qué?)

- Posición de los personajes en el cuadro y en relación de unos con otros
- Acciones, gestos de los distintos personajes
- Indumentaria (¿cómo es el tipo de indumentaria de cada uno de los bandos enfrentados?, ¿qué tipo de armas emplean cada uno de los bandos?)
- Movimiento (¿qué hacen, hacia dónde van, están quietos?, ¿cómo se transmite el movimiento a través de las pinceladas?)
- Miradas (¿dónde mira cada uno?, ¿de qué forma: curiosidad, miedo, valentía, de manera inquisitiva, etc.?)
- Color (¿qué paleta de colores predomina: la gama de fríos o de cálidos?, ¿cuáles son los colores que más destacan por su valor simbólico?)
- Luz (¿a dónde va dirigida y por qué?, ¿qué desea resaltar?)
- Perspectiva (¿cómo se consigue la sensación de profundidad?)
- Composición (¿qué tipo de líneas predominan en la composición: lineal, diagonal, en cruz, etc.?)
- Proporción (¿cómo son los tamaños y las relaciones que se establecen entre los elementos que componen la obra?)
- Estilo (¿a qué estilo artístico se adscribe la obra?, ¿piensas que esta manera de pintar repercute en épocas venideras?, ¿se le podría considerar a su autor como un adelantado a su tiempo?)

Actividad 4

Interpretación: usa la pintura como prueba de lo que has entendido al leer el tema.

- El protagonista de la pintura es...
- El suceso que representa es...
- Y tiene lugar en (ciudad y fecha)
- ¿Hay algún personaje que te haya llamado más la atención? ¿Por qué? Explícalo.
- ¿Qué hizo que los ciudadanos se echasen a la calle?

- ¿Hay algo en el cuadro que te indique qué tipo de personas son las que se enfrentan a los soldados?
- ¿Se puede decir que los españoles estuviesen organizados? ¿Por qué?
- Y los franceses ¿estaban organizados? ¿Les pilla por sorpresa el ataque? Justifícalo.
- ¿Piensas que es una escena bélica como otra cualquiera? ¿Es más cruel o menos cruel? ¿En qué detalles se nota?
- ¿Crees que el autor tuvo intención de representar las cosas así, con ese dramatismo? ¿por qué? ¿en qué estaría pensando Goya cuando lo pintó?
- ¿Es coherente lo que transmite, es decir, piensas que se ajusta al hecho histórico que representa?
- ¿Qué personaje quiere destacar el autor y por qué?, ¿qué simboliza?
- ¿Lo que representa el cuadro se haría hoy de la misma manera?
- ¿Piensas que el realizar esta obra tuvo alguna consecuencia para el artista?
- Si la hubiese representado hoy en día, ¿cómo crees que hubiese reaccionado el público español y el francés?

Actividad 5

Causas / consecuencias: observa atentamente el cuadro e intenta responder de manera justificada a las siguientes preguntas:

- ¿Hay algún elemento que te permita pensar que el autor de la obra fue testigo directo de los hechos?
- Al observar la obra, ¿quién de los dos bandos te parece que sale victorioso y por qué?
- ¿Qué repercusión tuvo este suceso en la Historia de España y cómo afectó a la vida del autor?
- ¿Qué había pasado antes y qué sucedió después?

Actividad 6

Comparación: observa el cuadro *Los fusilamientos* que trata del mismo tema e intenta responder a las preguntas que te proponemos:

- ¿Están los mismos personajes?
- ¿Ambas representan el mismo contexto histórico?
- ¿Representan el mismo año? Y ¿el mismo día?
- ¿Se encuentran en la misma ciudad?
- ¿Se trata de la misma localización?
- ¿El foco de luz a quién va dirigido?
- ¿Cuáles son los colores dominantes en cada una de ellas y qué simbolizan?
- ¿Quién o quiénes aparecen como los vencedores?
- ¿Con qué bando crees que el autor se siente más identificado y por qué?
- ¿Concuerda la pintura con otras que hay sobre ese tema, con algún grabado o algún texto escrito que hay al respecto?

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos tratado de poner de manifiesto las ventajas que supone para el profesor de Ciencias Sociales servirse de las posibilidades que ofrece el realizar una vista virtual al museo, como herramienta para enseñar a sus alumnos a pensar históricamente a través de la pintura. De esta manera, se trabaja la competencia histórica, prestando especial interés en que el alumno aprenda a pensar históricamente, es decir, que sepan “hacer” historia y no tanto “de” historia. Y, por otro lado, que adquiera la destreza de trabajar con fuentes históricas, centrando nuestra atención en las pinturas que encontramos en la página web del Museo del Prado.

Lógicamente la limitación de páginas nos ha obligado a reducir la propuesta a un solo ejemplo (el estallido de la Guerra de Independencia), pero en la misma colección del Museo del Prado hay fondos más que suficientes para estudiar otros momentos de la historia de España (como fuente primaria), por ejemplo

Espartero, Carlismo, Isabel II, la Gloriosa. Y lo mismo puede decirse de otros museos de pintura también digitalizados como el Museo Nacional del Romanticismo, el Museo Sorolla, el Museo Thyssen-Bornemisza o el Museo Nacional d' Art de Catalunya, entre otros, que albergan no sólo representaciones de momentos concretos, sino ambientes, tipos y personajes cuyo estudio posibilita trabajar este mismo planteamiento.

Este modo de hacer permite una enseñanza más eficaz en cuanto al logro de los contenidos propios de su área y por otra, facilita establecer vinculaciones con otros ámbitos de aprendizaje a través de propuestas multidisciplinares y actividades más versátiles que las que, hasta el momento, ofrecen los libros de texto.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, B. y Camargo, S (2013). La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Hernández-Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- Carretero, M., y González, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20 (2), 217-227.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.

- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5–27.
- Gómez, C. y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.
- Moreno, M. (2010). Aprender Historia en ambientes virtuales. *Tejuelo*, 9, 58-82.
- Prats, J y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales. *Enciclopedia General de la Educación* (Vol. 3). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Shemilt, D. (1987). Adolescents Ideas About Evidence and Methodology in History. En C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (39-61). Londres: The Falmer Press.
- Trepat A. C. y Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University.

EL MUSEO DE AULA PARA EL TRATAMIENTO GLOBALIZADO DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ainoa Escribano-Miralles

Universidad de Murcia

Introducción

Este trabajo¹ presenta una propuesta de actividades para trabajar las ciencias sociales (otorgándole relevancia al aprendizaje de la historia) de manera interdisciplinar en el aula de Educación Infantil (EI), teniendo en cuenta el *enfoque* de *Museos de aula y museos para el aula*. Dicho planteamiento surge de un proyecto más amplio desarrollado con niños de cinco años del segundo ciclo de EI². En él se tiene en cuenta el trabajo con fuentes primarias (otorgándole mayor importancia al patrimonio cultural), el papel del museo de aula y la salida a un museo de arte, para el aprendizaje de las ciencias sociales, en general, y de la historia, en particular (Escribano-Miralles, 2015 y Miralles-Escribano y Molina, 2015).

Se ofrecen una serie de estrategias, metodologías, recursos y conjunto de actividades que han permitido trabajar (basándonos en un caso concreto) todas las áreas de conocimiento que establece el currículum de Educación Infantil,

1 Este trabajo es fruto del contrato predoctoral FPU, percibido por la Universidad de Murcia a la autora Ainoa Escribano-Miralles.

2 El proyecto recibió el primer premio del sexto concurso de experiencias educativas de la revista *Pulso* en 2015.

desde el punto de vista de las ciencias sociales (Feliu y Jiménez, 2015). Para ello, si ha utilizado el museo como elemento para el tratamiento interdisciplinar de las ciencias sociales y el trabajo con fuentes primarias que permite un aprendizaje científico de la historia y contribuye al desarrollo del pensamiento histórico del niño (Aranda, 2016, Cooper, 2015 y Domínguez, 2015).

Una proposición que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de Educación Infantil. En concreto, se van a dar las claves que han contribuido al desarrollo de la metodología didáctica de las ciencias sociales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en EI, a partir del museo de aula, el patrimonio cultural, entendido como la relación entre las fuentes primarias y el alumnado (Fontal, 2012).

El enfoque educativo: museo de aula y museo para el aula

Entendemos este enfoque como la interacción que se produce cuando incluimos el museo como recurso didáctico, en el proceso de enseñanza aprendizaje y se integra su visita como actividad sistematizada dentro de la programación docente. Esta interacción integra el uso de metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza concretas, la organización de espacios y tiempos y los recursos utilizados. De este modo, el elemento museístico se convierte en un componente de la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales (Martín, 2012).

Pero ¿cómo percibimos el museo? ¿Qué es para nosotros el museo? El museo puede ser considerado un cajón o, mejor aún, una vitrina. Una vitrina que, a pesar de estar llena de elementos (bienes de naturaleza material o inmaterial), es una vitrina vacía, pues no tiene ningún significado para el alumnado, si no les ofrecemos un ambiente de aprendizaje que sea efectivo.

Pero ¿Qué debemos hacer para que esa vitrina, continente de conocimiento, pueda despertar en el alumnado todo su potencial? Fontal (2013) considera el museo como continente potencial de patrimonio y el patrimonio como el vínculo que se produce entre una persona o grupo de personas y un bien. Como docentes debemos propiciar esos vínculos entre el museo y nuestro alumnado, con el fin de contribuir a su desarrollo personal, que valore la herencia histórica,

se convierta en ciudadano crítico y activo, conocedor de cultura... que pueda conocer el pasado para comprender el presente.

Para que esos vínculos sean efectivos debe otorgarse importancia a la educación patrimonial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando el modelo de didáctica del patrimonio que más se aproxime a nuestra proposición. En este caso, hemos tenido en cuenta el “Modelo de Educación Patrimonial centrado en el discente” (Fontal y Marín, 2011, p. 94). El alumnado que aprende es el protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente se propone como guía de ese aprendizaje y es el encargado de que el alumnado construya nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos previos que ya posee.

El uso del método: el proyecto de investigación

En el aula debe aplicarse un método, estrategia o modelo didáctico que sea capaz de ayudar al alumnado en su aprendizaje. La aplicación de un método didáctico determinado no debe ser resultado de la tradición o la moda, ni deben descalificarse si no sigue la secuencia considerada estándar. Es nuestra responsabilidad desarrollar en el aula las estrategias o métodos didácticos que permitan “el desarrollo de las competencias para la vida y las condiciones para que se produzca el aprendizaje” (Zabala, 2015, p. 14).

Zabala y Arnau (2014) defienden la combinación de diversas metodologías en el aula en función de las necesidades del contexto educativo en el que se aplica el método. Freinet (1973) ya defendía esta postura y consideraba que en el aula debían desarrollarse una diferenciación clara y estricta entre el método y la técnica. El método entendido como algo estático, fruto de la construcción teórica. Y la técnica, como la pedagogía más dinámica que se adapta a las situaciones y necesidades del momento, para permitir la progresión en el aprendizaje del alumnado.

La propuesta de actividades que planteamos se sustenta en el método de proyectos de trabajo, la técnica utilizada es el proceso investigativo. La enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales se organiza siguiendo un proceso de investigación, organizado en varias fases. La organización de las tareas de

búsqueda y acceso al conocimiento se desarrollan a través de una secuencia de enseñanza (eje de la investigación en el aula).

El alumnado, a través del método científico como proceso de investigación, accede al aprendizaje. En el aula se utilizan las siguientes estrategias de aprendizaje: el trabajo con fuentes, el diálogo, el debate, la indagación, la creatividad, la exposición y el juego. Todas ellas contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. La secuencia de enseñanza se organiza en las siguientes fases:

Fase 1 o inicial: Motivación, interrogantes, intercambio de ideas y propuestas

La finalidad de esta etapa es captar el interés de los niños para que se impliquen en el aprendizaje; averiguar las ideas de los alumnos; conseguir que sean conscientes de ellas al verbalizarlas y precisar la propuesta de trabajo.

Fase 2 o de desarrollo: Obtención de nueva información (confrontación con nuevas ideas)

En esta fase se pretende transformar o ampliar sus ideas iniciales mediante actividades que permitan enfrentarlas con la realidad e identificar nuevos elementos, fuentes de aprendizaje.

Fase 3 o de síntesis: Estructuración (Reflexión y conclusiones)

El alumnado debe reflexionar colectivamente para comparar las ideas iniciales con los nuevos conocimientos y concretar, guiados por el docente, los aprendizajes producidos.

Fase 4 o final: Utilización de lo aprendido

La última etapa permite consolidar las nuevas ideas y aplicarlas en nuevas situaciones para comprobar su utilidad.

Esta secuencia permite integrar las actividades dentro del proyecto. Las tareas cobran un gran sentido en la organización y planificación de la enseñanza y los contenidos de aprendizaje se convierten en el medio y no en el objeto de estudio (Zabala, 2015).

El espacio de clase: el museo de aula

El aula está organizada siguiendo la metodología de rincones de trabajo: se encuentra dividida en varios espacios, delimitados por las características del trabajo que se desarrolla en cada uno de ellos. Todas estas zonas tienen un nexo en común, el museo. Autores relevantes en la didáctica de las ciencias sociales han considerado que para trabajar historia en el aula una estrategia didáctica muy idónea es a través del museo de aula (Cooper, 2002 y Murphy, 2011). Considerado como un espacio delimitado del aula, un rincón dónde se exponen instrumentos u objetos antiguos que pueden ser objeto de estudio en el aula y forman parte de una investigación

Nuestra propuesta se caracteriza principalmente por que el museo abarca todo el espacio del aula. A partir de las concepciones previas de los alumnos sobre museos, se indaga sobre las características que estos presentan y se organiza de manera grupal el espacio de nuestro museo de clase.

La visita al museo (Museo Ramón Gaya) es el detonante para el desarrollo del proyecto de investigación. El objetivo principal del proyecto es conocer cómo se comunicaban el pintor estudiado (Ramón Gaya) y los familiares del alumnado en la década de los ochenta. La finalidad de la investigación desarrollada en el aula puede variar dependiendo de las características y necesidades del grupo. Adaptándose, de este modo, todas las claves de la metodología didáctica.

El aula se convierte en un museo y cada espacio del aula es una sala de nuestro museo. Cada sala tiene una característica diferenciadora, de la que deriva la finalidad y el modo de trabajo:

- Asamblea: Espacio dedicado a las tareas de debate, reflexión, establecimiento de conclusiones en gran grupo.
- Sala Morada. *La casa de nuestros abuelos*: Se estudia cómo eran las casas de los años ochenta y cuáles eran los medios de comunicación más usuales.
- Sala Roja. *Exposición de obras*: El alumno realiza diferentes actividades relacionadas con el proyecto, construye, decora, diseña carteles de publicidad, realiza puzzles de las obras de Ramón Gaya, clasificaciones... El uso del iPad y las distintas aplicaciones de arte digital.

- Sala Verde. *El escritorio del pintor*: El alumno se convierte en un verdadero escritor. Hay una estantería con libros y cuentos sobre Ramón Gaya, folletos e información del Museo, postales y cartas que escribió a compañeros y amigos, poemas del autor.
- Sala Azul. *El estudio de dibujo y pintura*: Organizados todos los materiales que usaba el pintor (pasteles, tinta china, acuarela, témpera, carboncillo), diferentes soportes y materiales, los alumnos se dirigen a este espacio para trabajar con la pintura, convertirse en verdaderos pintores. Conocen, reflexionan e indagan sobre la obra del pintor y establecen sus propias conclusiones.

El trabajo con fuentes primarias: el patrimonio cultural

Una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la historia requiere el trabajo con fuentes del pasado, que permita el inicio en el aula del estudio científico: convertir al alumnado en pequeños historiadores, que traten de conocer el pasado, accediendo a fuentes orales, familiares y del entorno local. Para ello, se debe tener en cuenta el trabajo sobre el patrimonio, que es entendido por Feliu y Hernández-Cardona (2011) como el estudio de elementos del pasado, que se conectan para comprender el presente.

Fontal (2015) determina que la etapa educativa donde más se aborda el patrimonio es la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), seguida de la Educación Primaria (EP), donde a pesar de no tener tanta presencia en el currículo si se están desarrollando numerosos proyectos de innovación orientados a la enseñanza del patrimonio. En cambio, en El el trabajo con el patrimonio cultural y su divulgación podría considerarse escaso o, en ocasiones, anecdótico, a pesar de la gran potencialidad que posee.

El trabajo con el patrimonio más cercano, fuentes a las que tengan acceso el alumnado de infantil, va a favorecer esa relación que nos permita observar y reflexionar sobre la historia y conocer las formas de vida del pasado. En las etapas educativas iniciales proponemos el estudio de las siguientes fuentes:

Tabla 1. Trabajo con fuentes en Educación Infantil

Trabajo con fuentes	
Naturaleza de la fuente	Tipo de fuente
Iconográficas o audiovisuales	Fotografías, vídeos, pinturas, música, obras de arte, leyendas, cuentos, poemas.
Textuales	Carteles de publicidad, postal, carta, periódico, material bibliográfico.
El entorno local	Salidas a museos y sitios históricos, emplazamientos arqueológicos, centros de interpretación, el paisaje, la arquitectura de la ciudad, el arte público.
Objetuales	Instrumentos, utensilios, materiales, juguetes.
La memoria o historia oral	Entrevista a familiares y personas cercanas.

Cada espacio del museo del aula (rincón de trabajo) permite el trabajo con un tipo de fuentes distintas: *La casa de nuestros abuelos* con fuentes objetuales y sonoras; La sala *Exposición de obras* con fuentes iconográficas; *El estudio de dibujo y pintura* con fuentes del patrimonio artístico y *El escritorio del pintor* con fuentes textuales.

El alumnado debe participar en la recopilación de estas fuentes de estudio y recoger información de su contexto más cercano, lo que incluye la participación de las familias en este proceso. También es tarea del docente buscar y ofrecer al alumnado otras maneras de acceso a las fuentes primarias: el museo y otros espacios históricos, repositorios digitales, archivos históricos municipales y regionales.

La relación con los espacios museísticos: museos para el aula

Frecuentemente el trabajo con y a partir de fuentes exige el desarrollo de actividades fuera del aula. Las salidas de investigación a museos, nos permiten acceder de primera mano al manantial de conocimiento con el que trabajamos, ya sean obras de arte, restos arqueológicos, textos, objetos... Estas actividades fuera del aula son un elemento esencial en la enseñanza-aprendizaje de las

ciencias sociales y reciben el nombre de trabajo de campo (Hernández-Cardona, 2002).

La relación con los espacios museísticos exige establecer líneas de acción conjuntas entre los docentes y los educadores de museos. Pautas de actuación previas que se deben explicitar y aceptar por ambas partes. Algunos aspectos que debe tener en cuenta el docente para planificar el trabajo de campo son:

- Conocer previamente la salida de campo a desarrollar
- Detectar las necesidades del grupo y sus conocimientos previos
- Comunicar al personal del museo de la salida a desarrollar
- Seleccionar la información y fuentes primarias que se van extraer del medio socio-cultural
- Debatir con el alumnado la finalidad y requerimientos de la salida
- Diseñar y planificar la salida de campo
- Informar al educador de museo de la finalidad de la salida
- Establecer líneas de cooperación con el personal del museo para la preparación de la salida. Delimitar horario, recursos, acceso a las fuentes de información, actividades.

A partir de todas estas premisas se desarrolla una propuesta de actividades, cuyo nexo de unión es el trabajo a partir de fuentes del pasado, que permiten el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de infantil. Estas actividades vienen acompañadas de ejemplos, basados en el objetivo general del proyecto de investigación, pero que pueden ser replicados en otras situaciones y contextos de enseñanza-aprendizaje.

Propuesta didáctica

El diseño de las actividades realizadas en la secuencia de enseñanza se organiza teniendo en cuenta las fases de la estrategia y el espacio de trabajo:

Fase 1: Motivación, interrogantes, intercambio de ideas y propuestas

Tabla 2. Actividades en la primera fase de la propuesta. Uso de la asamblea

Actividades de Asamblea	
<i>Conocemos sus ideas, gustos,...</i>	<i>¿Qué es un Museo?</i>
Coloquio grupal en la asamblea. Pregunta: ¿Qué pensamos que es la historia? Análisis de la palabra y debatimos. Dibujo individual para plasmar sus ideas, gustos y preferencias.	En la asamblea se les informa sobre la salida al Museo. Pregunta: ¿Sabéis que es un museo? ¿Qué sabéis de...? A partir de estas preguntas exponen sus ideas de manera grupal, realizan un dibujo y lo describen. Elaboración de mural grupal.
<i>¿Podemos hacer un Museo en clase?</i>	<i>¿Cómo se vivía en aquella época?</i>
Se recoge información sobre el museo que vamos a visitar. Planteamos ¿se puede hacer un museo en clase? Proponemos las normas que puede tener nuestro museo. Tratamos de organizar de manera conjunta el espacio del aula.	Debate en asamblea. Preguntas sobre el tema a trabajar. Por ejemplo: ¿Cómo creéis que se comunicaba el pintor? ¿Y vuestros abuelos? ¿Cómo hablaban con otros familiares que vivían lejos? Juego de las tarjetas: tarjetas con objetos de ahora y de antes. Realizan clasificaciones.

Fase 2: Obtención de nueva información (confrontación con nuevas ideas)

Tabla 3. Actividades durante la segunda fase de la propuesta

Actividades de Asamblea	
<i>Entrevistamos a un familiar (La historia oral)</i>	<i>¿Qué hemos recogido de la entrevista? (Deducciones a partir de fuentes orales)</i>
Recogida de información sobre los modos de vida del pasado a partir de la entrevista a familiares. Elaboración de un modelo de entrevista semiestructurada que se llevan a casa y cumplimentan a través de un dibujo o escribiendo.	Exposición y debate sobre lo que los alumnos han recogido de la entrevista realizada a sus familiares. Comparamos las ideas previas con la información extraída. Elaboramos un libro con todas las entrevistas realizadas por los alumnos.
<i>¿Quién fue...? ¿Por qué tiene un Museo?</i>	<i>Construimos nuestro museo de clase</i>
Aproximación a la vida y obra del autor. Lectura adaptada de un cuento que narra la vida del autor. Se les muestran algunos folletos y materiales que nos han enviado del museo al que acudimos.	Tras el primer contacto con los materiales e información del museo. Organizamos nuestro museo de clase. Asignamos el nombre de cada rincón, que serán las salas de nuestro museo.

<i>Preparamos la visita al Museo</i>	
<p>Actividad de <u>recogida de información</u> sobre el tema a trabajar: <i>¿A quién se lo podremos preguntar? ¿Qué tendremos que preguntarle?</i></p> <p>- Qué funciones tiene el guía del museo y el director; tipo de cuadros que pintó el autor; qué medios utilizaba para comunicarse...</p> <p>Actividad de <u>observación</u> en el museo: <i>¿Qué tendremos que observar?</i></p> <p>- Las salas del museo; los cuadros; qué hacía el autor para comunicarse...</p>	
Trabajo de campo	
<i>Visita al Museo</i>	<i>Repaso de la visita al Museo</i>
Obtener información acerca de lo que estamos investigando en clase. A través de la observación, la realización de preguntas y el registro de fotografías. El docente actúa de guía de este proceso.	Repasamos toda la información recogida en el museo. Visualizamos las fotografías realizadas. Recogemos toda la información en la pizarra digital.
Actividades en las salas del museo	
<i>La casa de nuestros abuelos</i> Trabajo con fuentes objetuales y sonoras	<i>Exposición de obras</i> Trabajo con fuentes iconográficas
<i>Manipulamos objetos de la época.</i> Medios de comunicación de los 80	<i>El puzle. Reconstruimos las fuentes utilizadas.</i> Carteles de publicidad
<i>Juegos de simulación a partir de situaciones.</i> ¡Lláname! El uso de la agenda telefónica	<i>Manipulación de fuentes iconográficas:</i> Los carteles del pintor. Decoramos y modificamos.
<i>El memory con los objetos que trabajamos</i>	<i>El uso del iPad:</i> El dibujo digital: "Hello!" ³ Museos en 3D: 3D Art Galley y MUSMon
<i>El escritorio del pintor</i> Trabajo con fuentes textuales	<i>El estudio de dibujo y pintura</i> Trabajo con fuentes del patrimonio artístico
<i>Creamos el cartel de las normas del museo</i>	<i>Conocemos algunas obras del pintor</i>
<i>Manipulamos fuentes textuales:</i> La carta, la postal.	<i>Creamos nuestras propias obras a partir de las del pintor:</i> Carbón sobre papel El autorretrato con espejo en caballete El bodegón (óleo sobre lienzo) en caballete La huerta de Murcia. La acuarela El paisaje. Salimos al patio a dibujar el paisaje.
<i>Elaboramos nuestras propias fuentes.</i> Uso de la carta y la postal. Procedimiento de envío del correo postal.	

3 Conjunto de apps denominadas "Hello!", creadas por Raysoft Co: Hello! Watercolor; Hello! Chalk; Hello! Painter; Hello! Color pencil y Hello! Crayon.

Otras actividades
Actividades en la sala de usos múltiples
<p><i>Google Maps –street View-</i>: recorrido de la parada del autobús hasta el museo</p> <p><i>Museos on-line</i>: visita páginas webs de museos</p> <p><i>Audioguías infantiles del Museo del Prado</i></p>

Fase 3: Estructuración de la información (reflexión y conclusiones)

Tabla 4. Actividades desarrolladas en la tercera fase de la propuesta

Actividades de Asamblea	
<i>Confrontamos la información obtenida</i>	<i>Discriminamos la información</i>
Exposición y debate: Comparamos e identificar las diferencias entre el pasado y el presente, partiendo de los objetos. Debatimos por qué han cambiado.	Tarjetas con distintos objetos. Identificación de cuáles se usaban antes y cuáles ahora. Realización de conjuntos y clasificaciones. Creación de libros de catálogo de objetos.
<i>Preparamos la visita a nuestro Museo de clase</i>	<i>¿Qué hemos aprendido?</i>
Diseño de la visita de los compañeros de infantil de nuestro museo: Repaso de las salas y contenidos de ellas. Planificación de actividades: crear carteles de información, leyendas, folletos, invitaciones.	Repaso de todo lo que hemos trabajado durante el proyecto. Se expone en la pizarra aquello que hemos aprendido. Se relaciona con las ideas previas.
<i>Revisión y organización de la actividad final: ¡Niños de infantil venid a nuestro museo!</i>	
Revisamos los aspectos y pasos que se van a seguir durante la visita: - Presentación de nuestra función en el museo. Guías, directores, personal de acceso... - Repaso de las normas de nuestro museo - Obtención del ticket de entrada - Presentación de actividades del museo y folletos explicativos - Paseo por cada una de las salas de nuestro museo: en pequeños grupos se explica cada sala - Realización de una foto grupal	
Actividades en las salas del museo	
<i>La casa de nuestros abuelos</i> Trabajo con fuentes objetuales y sonoras	<i>Exposición de obras</i> Trabajo con fuentes iconográficas
<i>Arreglamos el Museo para la visita:</i> Realización de carteles y leyendas para	<i>Carteles de publicidad</i> Diseño y elaboración de carteles para

los objetos antiguos que tenemos en el Museo de clase.	anunciar la visita al museo: ¡Niños venid a nuestro museo! Se pegan por el pasillo y espacio del centro.
<i>El escritorio del pintor</i> <i>Trabajo con fuentes textuales</i>	<i>El estudio de dibujo y pintura</i> <i>Trabajo con fuentes del patrimonio artístico</i>
<i>Folletos como invitación</i> Elaboración de folletos como invitación al museo: fecha, horario, lugar y mensaje.	<i>¿Qué es lo que más te ha gustado?</i> Realización de un dibujo sobre aquello que más le ha gustado del proyecto.
<i>Diseñamos las entradas</i> Cada niño diseño su propia entrada. Se fotocopian para que haya tantas entradas como niños vayan a visitar nuestro museo.	
Otras actividades	
Actividades en la sala de usos múltiples	
<i>Visionado de “Peppa Pig en el Museo”</i> Tras el visionado se hacen preguntas: ¿Qué había en el Museo? ¿Había tele cuando vivían esos “Reyes de hace mucho tiempo”? ¿Qué hay de parecido ese Museo con el que tenemos nosotros en clase?	<i>Uso del correo electrónico</i> Reflexionamos y extraemos conclusiones sobre las diferencias que hay entre enviar cartas portales y el uso del correo electrónico. Ventajas e inconvenientes.
Invitamos a nuestros compañeros al Museo	
El alumnado consensúa aquello que le va a decir a sus compañeros para invitarles a nuestro museo. Acuden a las distintas clases para invitarles a nuestro museo y darles un folleto. En la asamblea de clase cuentan y exponen la respuesta de los compañeros.	

Fase 4: Utilización de lo aprendido

Tabla 5. Actividades para utilizar lo aprendido en la propuesta

<i>¡Niños, venid a nuestro museo!</i>
Preparamos toda la clase. Nuestros compañeros de ciclo entran a nuestro museo y debemos explicarle todo lo que hemos aprendido en él.
Elaboración del dossier del proyecto con las aportaciones de cada uno.

Discusión y conclusiones

En el trabajo se ofrecen herramientas para trabajar en las etapas educativas iniciales las ciencias sociales, de manera globalizada e interdisciplinar, abarcando todo el espacio del aula.

Los diseños curriculares que en el aula se determinan, exigen trabajar y conocer el método y el mejor modo de hacerlo es llevándolo a cabo (Hernández-Cardona, 2002). Esta propuesta es una opción para trabajar el método científico dentro del aula de infantil. La combinación de la pedagogía de proyectos, el proceso de investigación y el uso de técnicas y estrategias de enseñanza variadas (como la secuencia de enseñanza) convierte al alumnado en investigador y protagonista activo de su enseñanza-aprendizaje. El alumno accede al conocimiento a partir del análisis y discusión de la información extraída de fuentes primarias, usando el método científico como primera aproximación al trabajo de investigación (Hernández-Cardona, 2002). Al docente se le otorga el papel de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo momento debe ser orientador de este proceso para que todas las fases puedan producirse.

La organización de los espacios del aula nos permite configurar y aplicar la metodología desarrollada, brindando armonía al proceso de enseñanza-aprendizaje y ofreciendo los medios necesarios para que se produzca el desarrollo de las estrategias de aprendizaje que se utilizan.

Las salidas a museos y la exploración de elementos patrimoniales se consideran una herramienta educativa interdisciplinar relevante. El estudio del patrimonio más cercano, debe realizarse a partir de la experiencia, las ideas previas del alumnado y la indagación.

En definitiva, se puede llegar a la conclusión de que el tratamiento de la historia desde la perspectiva interdisciplinar en las etapas educativas iniciales es posible. Para ello, la enseñanza tiene que sobrepasar las cuatro paredes del aula, establecer vías de comunicación y relación con otros agentes educativos. El valor del entorno como fuente de aprendizaje, la apertura al diálogo, la indagación y la reflexión son las estrategias principales que propician un escenario de aprendizaje óptimo. La dicotomía de museos de aula y museos para el aula, exige la necesidad de establecer una buena relación conjunta entre las aulas y los

espacios museísticos, para garantizar la consecución de las finalidades didácticas y la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la historia en edades tempranas.

Referencias bibliográficas

- Aranda, A. M. (2015). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 16-31.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Hernández-Cardona, F. X. (2002). Análisis de Fuentes. En F. X. Hernández-Cardona, *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (pp. 105-119). Barcelona: Graó.
- Escribano-Miralles, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en infantil. Experiencia educativa «¡Esta clase es un museo!». *Pulso Revista de Educación*, 38, 179-206.
- Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío. History and History teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/EscribanoMolina2015.pdf>
- Feliu, M. y Hernández-Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Feliu, M., Jiménez, L. (coords.) (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6) Cuando despertó el mundo estaba allí*. Barcelona: Graó
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.

- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, (33) 1, 15-32.
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI.
- Martín, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. (Tesis doctoral). Recuperada de Arias Montano repositorio institucional de la Universidad de Huelva.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2015). La pedagogía de proyectos. *Aula de innovación educativa*, 247, 12-18.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

EL MUSEO COMO ESPACIO INTERDISCIPLINAR: UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA ICONOGRAFÍA MUSICAL EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Carmen Zavala Arnal¹, Jorge Ramón Salinas²

*Conservatorio Profesional de Música de Huesca¹, IES Sierra de Guara de
Huesca²*

Introducción

Si bien se han utilizado de manera tradicional las imágenes de obras artísticas con representación de elementos musicales para ilustrar algunos conceptos en la área de Música, ya sea en libros de texto o a través de soportes audiovisuales, conviene reflexionar sobre la conveniencia de ver estas obras *in situ* en su lugar de conservación, favoreciendo de esta forma no sólo los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales sino también aquellos que intervienen en el ámbito de la didáctica del patrimonio cultural y artístico.

En términos generales, y siguiendo la definición de iconografía musical del musicólogo Howard Mayer Brown (1980, pp. 11-18) como “la rama de la historia de la música que se dedica al análisis y a la interpretación del contenido musical en las obras de arte”, podemos resumir que la iconografía musical estudia las representaciones musicales en las artes visuales. Se trata por tanto de una materia que se encuentra a “medio camino” entre la historia del arte y la música,

pues utiliza los procedimientos de la primera y los conocimientos de la segunda (Álvarez Martínez, 1997). La propia naturaleza interdisciplinar de la iconografía musical, que encontramos en sus bases epistemológicas y metodológicas, facilita su aplicación didáctica en varios ámbitos del conocimiento, y contribuye a la realización de actividades de aprendizaje que encuentran su espacio en el museo.

En las últimas décadas, la iconografía musical ha experimentado un importante auge, pasando de ser un campo parcial de la musicología a convertirse en una asignatura presente en los planes de estudios de algunas universidades españolas (Zavala, 2015). Sin embargo, a pesar del extendido uso didáctico-musical de esta materia como recurso en la educación primaria y secundaria, no existen tan apenas estudios de investigación teórico-didáctica sobre su aplicación por lo que, desde estas líneas, pretendemos contribuir a su fundamentación con el fin de realizar futuras experiencias didácticas en el ámbito de la Educación Secundaria ambientadas en museos.

Propuesta teórica

Desde la investigación y práctica docente, especialmente desde hace algunos años, se ha pretendido unificar el conocimiento a través de las estrategias de la interdisciplinariedad y de estructuras curriculares flexibles que interrelacionen diferentes áreas de conocimiento (Cobo Suero, 1986) en las que, hasta el momento, la iconografía musical ha encontrado su lugar. Planteada como una materia que opera en un medio interdisciplinar de renovación y de innovación en el ámbito de la docencia, la iconografía musical propone superar el aislamiento de los espacios académicos que aparecen divididos en las disciplinas musicales y de las ciencias sociales, favoreciendo la flexibilidad y la movilidad de los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza e investigación educativa. Recurrir a materias interdisciplinares como la iconografía musical en el ámbito de la Enseñanza Secundaria que permita la realización de actividades didácticas, implica la mejora de otros aspectos no solo referidos al ámbito musical, sino también a la consecución de determinados objetivos vinculados a la formación cultural integral de los alumnos y al conocimiento del patrimonio histórico-artístico.

Por otro lado, la fuerte presencia de la cultura audiovisual y los nuevos sistemas

audiovisuales, así como el creciente auge de realización de actividades transversales que permitan la experiencia de visualizar las obras artísticas *in situ*, han contribuido a formar determinadas estructuras de pensamiento, competencias y formas de comunicación.

En el contexto educativo de la Educación Secundaria, la implicación de la iconografía musical en otras materias que forman parte de la formación de los alumnos, esto es, la educación plástica y visual, y las ciencias sociales, favorece la realización de experiencias didácticas de tipo interdisciplinar que vengán a enriquecer estas áreas de conocimiento. De esta manera, la iconografía musical se presenta como un recurso para la interrelación de la música con las artes plásticas, con la finalidad de profundizar en el conocimiento de la música, la historia, y el patrimonio artístico, a la vez que proponer nuevas vías de enriquecimiento para la formación de los alumnos a través de la adquisición de competencias.

Desde el punto de vista metodológico, el patrimonio artístico se integra completamente en el proceso educativo, no sólo como recurso, sino también como contenido de la enseñanza, y encuentra su espacio educativo en el museo (Fontál, 2003; Juanola y Colomer, 2005; Montenegro, 2005; Ubieto, 2007). A pesar de que todavía muchos docentes prescinden de la realización de actividades en estos espacios, incómodos ante la incapacidad de generar lecturas adecuadas del hecho artístico por la complejidad que éste genera (Huerta, 2011), cada vez es más frecuente el diseño de actividades en ellos. La visualización directa de la obras de arte en su actual ubicación, que previamente los alumnos pueden conocer en el aula a través de medios audiovisuales, les permite hacer un análisis directo de la realidad artística a través de un enfoque integral, lo que favorece la interdisciplinaridad, la “ambientalización” de los contenidos (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005), y la “sensibilización”. De esta forma, el museo se convierte en un escenario de educación y de disfrute.

Como fruto de estos procesos señalados, dejando a un lado los aspectos didáctico-musicales pues no es nuestro presente cometido, podemos subrayar las siguientes contribuciones transversales del empleo de la imagen musical como soporte funcional en el ámbito de la Educación Secundaria:

- Contribuir en la formación integral de los alumnos a través de la realización de

experiencias didácticas de carácter interdisciplinar desde el área de Música, que integren las ciencias sociales, y la adquisición de sus competencias.

- Realizar actividades motivadoras para aprender y profundizar con otras fuentes complementarias de conocimiento.
- Promocionar la cultura y el patrimonio artístico contribuyendo a su difusión y conservación.
- Mejorar el conocimiento y comprensión del patrimonio histórico-artístico con el fin de contribuir a la mejora de la cultura humanística de los alumnos.
- Realizar actividades didácticas de tipo interdisciplinar en los museos que contribuyan al conocimiento del patrimonio local y regional.
- Contribuir a que los alumnos valoren el patrimonio artístico como fuente de conocimiento musical.
- Fomentar el adecuado uso de la iconografía musical como recurso en el ámbito educativo.

Para que estas contribuciones conduzcan de manera exitosa a la adquisición de contenidos y a la consecución de objetivos y competencias, es necesario el paso previo de enseñar a los alumnos a *leer* las imágenes (Abramowski, 2009; Augustowsky, 2011; Llorente, 2000), hecho que representa uno de los actuales desafíos educativos. La observación e interpretación de imágenes pasa en ocasiones de manera desapercibida para los alumnos, especialmente en los libros de texto. A pesar de que la proyección de la imagen en un soporte audiovisual mejorar su atención, esto no garantiza que la reconozcan como fuente de información. La incorporación de las imágenes en las secuencias de enseñanza y en la realización de actividades en los museos viene a completar este proceso, que requiere una previa planificación a través de un conjunto de estrategias didácticas entre las que predomine “enseñar a mirar”, esto es, contribuir a que el alumno descifre y comprenda el mensaje visual (Rigo, 2014).

Conclusiones

Todo lo que aquí expuesto lleva a referir el papel de la iconografía musical como materia interdisciplinar desde sus aspectos epistemológicos y metodológicos, y cómo ésta puede contribuir a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de distintas áreas curriculares de la Educación Secundaria. Su aplicación como herramienta educativa versátil nos muestra una perspectiva centrada en el desarrollo de las capacidades de los alumnos desde un planteamiento integral e interdisciplinar desde área de Música, que atienda al objetivo de formar en competencias.

El uso del museo como espacio para la realización de actividades relacionadas con la iconografía musical permite una sustancial mejora en el ámbito educativo musical y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la de otros ámbitos relacionados con las ciencias sociales.

Sirva esta reflexión como antecedente para futuras experiencias didácticas desde el área de Música que permitan la obtención de resultados sobre la mejora en la calidad de la enseñanza integral.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2009). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?. *Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía*. Recuperado de <http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar>
- Álvarez, R. (1997). Iconografía musical y organología. *Revista de Musicología*, XX (2), 767-782.
- Cobo, J. M. (1986). *Interdisciplinariedad y Universidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Augustowsky, G. (2011). Imagen y enseñanza, educar la mirada. *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, 68-84. Buenos Aires: Tinta Fresca Ediciones.

- Estepa, J., Wamba, A. M. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- Fontál, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 55-72.
- Juanola, R., y Colomer, A. (2005). Museos y educadores. Perspectivas y retos de futuro. En R. Huerta y R. Calle, *La mirada inquieta: educación artística y museos* (21-40). Valencia: Universitat de València.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 119-135.
- Mayer, H. (1980) Iconography of music, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, vol. 9 (pp. 11-18). Londres: MacMillan.
- Montenegro, J. (2005). *La utilización didáctica del museo: hacia una educación integral*. Zaragoza: Egidó.
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 6. Recuperado de <http://asri.eumed.net/6/educacion-imagenes.html>
- Ubieta, A. (2007). *Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Zavala, C. (2015). *Iconografía musical en la pintura gótica aragonesa (ca. 1300-1500): catálogo y estudio histórico-artístico. Una aplicación en la enseñanza musical universitaria*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

EDUCACIÓN PARA EL AULA EN LAS SALAS DE GRECIA DEL MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL

Ana Valtierra Lacalle

Universidad Camilo José Cela

Introducción

Desde su fundación en 1867, el Museo Arqueológico Nacional da respuesta a la necesidad social de reunir las colecciones de antigüedades. Sin embargo, a lo largo de este más de un siglo, el sistema expositivo de las salas, y por ende educativo, ha ido evolucionando en función de la demanda social existente. De unas salas con las piezas amalgamadas y casi carentes de explicación, donde eran prácticamente los eruditos los que podían realizar una aproximación exitosa a las piezas; a unos criterios mucho más didácticos, donde el museo se acerca a la sociedad como un método de reconocimiento de su pasado y su identidad regional. En este sentido, las salas de mundo griego han jugado un papel determinante, en tanto en cuanto que funcionan como germen pasado cultural que nos identifica con unas raíces comunes mediterráneas. Nos reconocemos en ellas, y este proceso el que potencia la pertenencia dentro de un sistema organizativo, el europeo, sobre el que asentamos las bases hoy.

En los últimos años, son numerosas las instituciones museísticas que han dado un gran impulso a sus gabinetes didácticos. Niños y adolescentes se han convertido así en un engranaje fundamental para determinar el sistema expositivo. No sólo de manera directa en las salas, sino que además a través de

talleres y actividades se les integra como parte activa de la institución. Los museos han entrado en el aula, y el aula se ha metido en los museos trazando una línea que a veces es difícilmente diferenciable. En este sentido, es necesario destacar el gran esfuerzo que ha hecho el Museo Arqueológico Nacional, quien después de su reforma y reapertura, ha adaptado sus salas, cada una con su propia personalidad, para convertirlas en un recurso educativo potente.

Las salas de mundo griego son sin lugar a dudas una de las partes del Museo Arqueológico Nacional con más dificultades, y paradójicamente más posibilidades también es este paradigma educativo. Han dejado de ser vitrinas llenas de vasos uno al lado de otro, para ser agrupadas por temas: religión, banquete, mundo funerario... Son palabras fácilmente entendibles para cualquier estudiante hoy, y de esta manera permiten un discurso legible para ellos que les haga entender de dónde vienen. Es cierto que la cercanía en el tratamiento, y el protagonista de la educación es evidente, pero las perspectivas didácticas son mucho mayores de lo que ni siquiera podemos imaginar a día de hoy. El museo se convierte así en uno de los elementos más útiles de la educación formal por los recursos didácticos ofrecidos.

Propuestas teóricas. Evolución didáctica

El Museo Arqueológico Nacional comienza su andadura en un edificio ubicado en la glorieta de Embajadores de Madrid. Era conocido como el *Casino de la Reina*, una casa de recreo dotada de grandes jardines que el Ayuntamiento de Madrid regaló a Isabel de Braganza. Allí donde durante años se había cocinado, rezado, dormido, comido y realizado un sinnúmero de actividades de la vida cotidiana para las que el edificio había sido concebido, se conformó como sede para albergar nuestras colecciones arqueológicas. La *Real Orden del 20 de marzo de 1867* es la que da pie a la creación de este museo, cuyo primer director fue Ventura Ruiz de Aguilera, a quien además debemos el impulso desde 1872 de la revista *Museo Español de Antigüedades*. El que se eligiera a un escritor con formación médica, nos da una buena pista sobre las inquietudes de la época.



Figura 1. Sala clásica en el Casino de la Reina. Viñeta de La Ilustración Española y Americana, n.º 33, 1872, pp. 520-521 publicada por el MAN.

La colección griega se ubica dentro de una de las cuatro secciones en que queda conformado el museo, la correspondiente a *Tiempos Primitivos y Antiguos*. Es lógico pensar en las adaptaciones que hubo que hacer en el edificio para que la exposición fuera medianamente aceptable. En el caso de la cerámica griega, se reparan armarios para exponerla, y se añade un mero número que coincide con el del catálogo. Se ubican en la planta baja del palacete, un espacio que pronto se les queda pequeño por la ampliación de sus fondos. Pensemos, que las obras públicas que se promovieron por el Estado en estos años, como carreteras o el ferrocarril, produjeron importantes descubrimientos arqueológicos que fueron a parar (en parte) al recién inaugurado Museo Arqueológico Nacional (Mora, 2014). Pero el criterio expositivo es por acumulación, según la funcionalidad del objeto y su cronología, siguiendo los preceptos de la época. El Casino de la Reina es ante todo, un edificio no adaptado para su visita didáctica. Siguiendo el criterio de aglomeración y exposición de todos los fondos, las obras se abigarraban excesivamente unas al lado de otras, sin ninguna eficacia educativa. Todo ello comandado por un nutrido grupo de facultativos, que trabajan sobre todo para su conservación (Papí, 2004). Con razón, la prensa de la época decía que el museo arqueológico en aquellos años “hallábase instalado en el vetusto casino de la Reina, más que como museo, como montón confuso de trastos viejos” (El Imparcial, 1895, p. 1). Como consecuencia “los extranjeros, los forasteros, que por las guías tenían noticia de la existencia del Museo, han sido durante mucho tiempo casi los únicos visitantes que se veían en aquellas desiertas salas”

(Mélida, 1896, p. 84). En general, podemos afirmar siguiendo a Alonso (2006) que el destino del museo ha sido siempre el público, y que la clasificación de los fondos expuestos tiene que ver con el sistema científico que se ha ido determinando en cada época. Hasta por lo menos mediados del siglo XX la estética estaba por encima de la didáctica.

En 1895 las colecciones se trasladan a un nuevo edificio: El *palacio de Biblioteca y Museos Nacionales*, ubicado en el Paseo Recoletos. En esta primera exposición, se busca una decoración por ambientes de las colecciones, que se expusieron por *Historia, Trabajo Humano y Vida Social*, y dentro de esto por cronología y tipologías. Muchas salas se decoran con pinturas situacionales, teóricamente relacionadas con su contenido. No hay textos explicativos, salvo alguna pequeña cartela para la vitrina. Tan sólo aparece el número de inventario, que nos remite al catálogo (Salve, Muro y Papí, 2014). No existía por tanto un concepto de patrimonio didáctico, en tanto en cuanto se consideraba que el visitante potencial del museo eran eruditos, personas con conocimiento alto. El museo en consecuencia no era un ámbito educativo, ni democratizado, sino destinado al disfrute de un sector selecto de la población. Las piezas siguen abigarradas. Se exponen de tal manera que se optimice el espacio al máximo: escalonadas y las más pequeñas cosidas a cartones. La falta de espacio, unida al afán acumulativo hace que resulte imposible un discurso. La cerámica griega se muestra en la sala XXI, que fue decorada con tal fin por Joaquín Martínez Lumberras, quien la decoró emulando las figuras de los vasos bajo la dirección de José Ramón Mélida. En estos años de la segunda mitad del siglo XIX, el conocimiento de cerámica griega en España no era muy amplio, y este gran impulsor de la arqueología hizo un esfuerzo grande de catalogación de la misma (Mélida, 1882). Los principios defendidos son los del historicismo, según los cuales las manifestaciones culturales se encuadran dentro de procesos históricos, lo que explica el auge de los sistemas de clasificación de piezas y catálogos (Casado Rigalt, 2011-2013).



*Figura 2. Vasos griegos, etruscos e italo-griegos en 1905. Hauser y Menet.
Fondos de la Biblioteca Nacional de España.*

La didáctica comienza a ser centro de atención entre 1940 y 1951, el período que se conoce como *Museo Breve*, por el pequeño montaje que se hizo tras la guerra civil con una selección de piezas. Blas Taracena, entonces director, comenzó su preocupación por la didáctica de las colecciones expuestas. De esta manera introduce vitrinas diáfanas con maquetas y fotografías que contextualizaran lo que uno estaba viendo (Salve Quejido, Muro Martín-Corral y Papí Rodes, 2014). Era lo que se estaba imponiendo desde Europa, pero que en el caso del MAN pasaba más por ser una buena voluntad que una realidad. Efectivamente las piezas se seguían acumulando distorsionando la visión de las mismas. En los siguientes años la sala de vasos griegos se va medio preservar, pero Antonio Gallego Burín, nuevo director de museos, toma de nuevo la determinación de exponer toda la colección. Los vasos griegos se pusieron en vitrinas-escaparate, formando pasillos con falso techo sin luz (Museo Arqueológico Nacional, 2016).

El gran punto de inflexión en la museografía del museo, y en la manera de mostrar sus piezas, hay que marcarlo en 1968, cuando asume la dirección Martín Almagro. Boch El museo se somete a una amplia remodelación, tanto física como conceptual. Lo científico y lo didáctico, en la línea de pensamiento del genial catedrático, cobran un gran protagonismo. Es evidente que el potenciar el aspecto

didáctico de los museos, en su lado más educativo y como conformador de ciudadanos, incide en la crecida de público. En estos años el número de visitas aumentó a 200000 al año, a pesar de estar abierto sólo una parte del día por falta de personal (Ripoll, 1984). En consonancia con lo impuesto por el ICOM, se procura hacer una selección de objetos basada en intereses estéticos y didácticos (Almagro y Casal, 1976). La iluminación deja de buscar efectos dramáticos; las vitrinas son estandarizadas y sencillas; y el material didáctico aumenta en proporciones considerables. Aparecen cartelas individuales, en las vitrinas y en las salas; así como reproducciones, fotografías y todo el material que se considera oportuno para que se entienda lo que se ve. Las paredes se pintan de colores neutros, y se evita en general las distracciones de la pieza. En el caso del mundo griego, es importante resaltar la labor de Ricardo Olmos Romera, quien fue su conservador entre los años 1973 y 1986. La elegancia con la que expuso las salas, así como su afán por difundir el conocimiento de la cerámica griega, sigue calando a día de hoy a varias generaciones.

Educación tras la reapertura: museo para el aula

Desde el 2008 hasta el 2015, el museo estuvo cerrado (parcial o totalmente dependiendo del año), para poder acometer en él una importante reforma. Tras ella, las salas de vasos griegos constituyen un ejemplo crucial de este componente didáctico-escolar que se ha potenciado desde la institución. De esta manera, el museo ha pasado a tener un papel preponderante en la formación de los alumnos en todas sus etapas, convirtiéndose en un elemento tremendamente útil y complementario a la formación en el aula. En este sentido, se han desarrollado notablemente los talleres y visitas guiadas, que amenizan de manera educativa las visitas escolares. Los materiales y los recursos educativos han mejorado notablemente, con espacios innovadores que facilitan la visita. Las salas de Grecia son el mejor reflejo de esta renovación, donde su discurso gira en torno a la vida a través de las imágenes de cerámica. De esta manera, las piezas tienen en su planteamiento un fin didáctico en sí mismo, como es ser cultura visual de una forma de vida, narrada de manera amena. El vaso griego deja de ser ejemplo de un estilo y cronología, y se intenta tal y como señalan sus actuales

conservadoras, “ofrecer una visión del mundo griego más atractiva, en la que los argumentos científicos, los objetos y su presentación crearan una interacción dinámica con el público” (Cabrera, Castellano y Moreno, 2014, p. 526).

Grecia fue una cultura visual, en la que los códigos de representación fueron un aspecto crucial. En este sentido, la exposición de las nuevas salas es inminentemente concebida para ser disfrutada con los ojos. Se ha contratado de manera específica para el montaje a Nivio López Vigil, un ilustrador de libros infantiles con una larga experiencia profesional. Quiero resaltar especialmente la elección de esta persona para configurar estas nuevas salas, en tanto en cuanto acentúa su carácter educativo para el aula. Es evidente que elegir un profesional que trabaja en este ámbito infantil, con experiencia en ilustración gráfica de textos clásicos, es una apuesta segura por desplazar el aula al museo. Y que desde la óptica del docente, es un acierto para hacer atractiva la visita a nuestros alumnos. A los dibujos de los vasos, ricos en significados e ilustrativos por sí mismos, se sumaron por tanto la inclusión de los dibujos de López Vigil, que le dan colorido y le suman atractivo a la sala. Es un punto favorable para la visita con alumnos, que perciben este espacio no como una sucesión de piezas, sino como algo rico y me atrevería a decir que hasta divertido.



Figura 3. Vitrina de la unidad expositiva “Gymnasion. La educación” (Cabrera, Castellano y Moreno, 2014, p. 531 [Figura 3]).

Las nuevas tecnologías, tan presentes para todos en el ámbito educativo, también han cobrado protagonismo. El inicio de la visita es el audiovisual *Grecia del 2000 a. C. al 2000 d. C.* El objetivo es tratar de unir el pasado con el presente, un esfuerzo que todo docente del ámbito de las ciencias sociales realiza con su alumnado. Muchos de los sucesos de hoy en día, que son plena actualidad y que nuestros alumnos conocen por su entorno social y familiar, tienen una explicación germinativa en el aula. Resulta tremendamente útil hilar este tipo de explicaciones en las escuelas. Es la manera de despertar su interés, no sólo en ese asunto puntual, sino que a partir de ahí seguirán ese tipo de noticias por su propia iniciativa. En este sentido este vídeo, que remarca los aspectos que construyeron la civilización occidental, permite entender cómo muchos de los aspectos más relevantes de nuestra cultura provienen de la Grecia antigua. Cada vez son más los docentes que nos preocupamos por huir de los sistemas tradicionales de enseñanza de las ciencias sociales, donde primaba la clase magistral y el aprendizaje memorístico. Luchamos por evidenciar la relevancia de las relaciones entre pasado y presente, en nuestra historia (Muñoz, 2014), pero también de nuestro patrimonio como mejor aliado para su plasmación. Otro audiovisual de corte más ambicioso y complejo se desarrolla al final de la sala. Pretende plasmar la *Cosmogonía* de Hesíodo, tarea que no es fácil, sobre todo para intentar visualizar las fuerzas primigenias. Así, usando fluidos y partículas para generar formas abstractas, acompañadas de música impactante, se ha creado un diseño de calidad (Piñas, 2014). Creemos sin embargo, que bajo el punto de vista estrictamente escolar, le cuesta retener la atención de los más jóvenes, quienes no entienden una presentación tan conceptual. Nuestros alumnos, quienes reciben con avidez todo lo relacionado con las nuevas tecnologías, no son los mejores receptores de un trabajo que sin duda ha supuesto un gran esfuerzo.

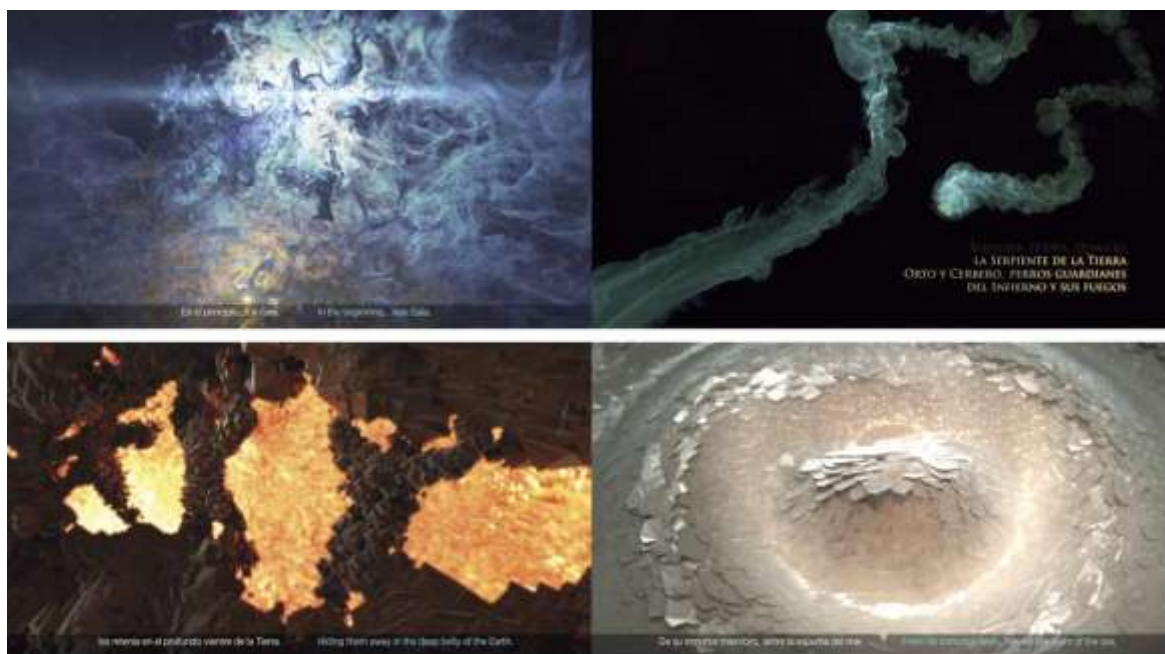


Figura 4. Audiovisual de Grecia El Cósmos (Piñas, 2014, p. 186).

La primera unidad que se desarrolla, *Grecia en la historia*, es quizá la más anclada en el discurso tradicional museográfico. Expuesto bajo el fundamento de la cronología, el alumno puede ver la evolución de las piezas en su forma y estilo. El tiempo histórico es una de las preocupaciones tradicionales de los maestros y profesores, que ha conquistado bastantes publicaciones (Guibert, 1994; Rodríguez y Simón, 2014; Santisteban y Pagès, 2011) o de tesis doctorales más o menos recientes (Blanco Rebollo, 2008; Torres Bravo, 1997). No deja de ser paradójico, bajo nuestro punto de vista, que el convencionalismo creado por nosotros humanos, se convierta en un *handicap* de nuestro sistema didáctico que en ocasiones intentamos imponer a las generaciones que vienen detrás.

La exposición de Grecia a partir de este punto, pega un giro muy interesante para la aplicación docente del aula. El eje en torno al cual pivota es la construcción de la identidad, que se dibuja en un juego de modelos y contramodelos (Cabrera, Castellano y Moreno, 2014). Son dos vías las que se toman: *oikos* y *polis*, como ejes vertebradores de la cultura griega. La parte de *oikos* es una evidente aproximación a la historia desde la perspectiva de género, que intenta visibilizar el papel que tuvo la mujer en dicha configuración. Tal y como señala Izquierdo (2015), los museos realizan una contribución magnífica en la educación en la

igualdad. En este sentido es loable el empuje que se ha dado en las salas de vasos griegos para contribuir a una historia más global, no realizada desde una única óptica tradicional masculina. La subdivisión en la boda, el hogar y las edades, recorren aspectos fundamentales de la vida femenina. Es de resaltar un aspecto ya mencionado y que es común con las zonas restantes de exposición: la decoración preciosa y minuciosa de cada apartado, concebida como una obra de arte en sí misma. En cada vitrina escaparate hay una imagen de gran tamaño extraída de alguna cerámica que contextualiza la narración, y focaliza la atención del visitante (Cabrera, Castellano y Moreno, 2014); así como algunos versos. Es de justicia atribuirle también un enorme componente didáctico, porque atrapa la atención de niños y adolescentes. Está decorado en los mismos tonos que la cerámica, y en ocasiones con el juego de integrar dibujo y pieza, como figuras pintadas que sostienen en su mano piezas reales. No sólo cerámicas, sino también en la parte de la *polis* un estrígilo, casco o greba. De esta manera, piezas que nuestros alumnos pueden contemplar dibujadas en los vasos, toman una existencia pausable para ellos. Una forma lírica de entender cómo funcionan estas obras.

La *polis*, se articula en las partes que muestran la vida ciudadana: política, religión, guerra, teatro, competición, comercio, ocio y ciencia. El sistema expositivo es el mismo, pero nos resulta de particular interés la parte del *Gymnasion*. *La educación*. Imágenes donde maestros y adultos aprenden música, se entrenan en escritura y lectura, y cuidan su preparación física, ilustran un precioso texto: “una juventud preparada para la paz y para la guerra, y esforzada para lograr los objetivos más nobles” (Luciano, *Anacharsis*, 30). Culmina la visita con las salas de la muerte y el mito, dos ejes claves de la mentalidad griega antigua.

Un último elemento, si bien es común a todo el museo, es de destacar. Nos referimos al esfuerzo de educación inclusiva que ha hecho el museo, que se materializa en una estación táctil al final de la visita (Rubio y Fernández, 2014) y recursos auditivos y de acceso a lo largo de la misma. La visita formativa a un museo es un derecho que tiene que estar al alcance de todos. En tanto en cuanto se reconoce la no discriminación en las diferentes legislaciones europeas, el Estado, especialmente en los espacios cuya gestión depende de él, tiene que ser

garante de este derecho. En Europa se estima que la demanda de potenciales turistas con discapacidad es de 127 millones, a lo que hay que sumar las personas que les acompañan (Sibina, 2013-2014). Es cierto como han señalado otros antes que yo, que no tenemos por qué renunciar a un número tan alto de visitantes (Espinosa y Bonmatí, 2013). Sobre todo cuando es una realidad en los centros educativos que puede suponer la diferencia entre la asistencia de un grupo de nuestros alumnos, o no.

Discusión y conclusiones

Es fundamental el uso del patrimonio material en la enseñanza de la historia. Se convierte en un recurso fundamental del docente, que ejemplifica el aprendizaje de manera eficaz. El museo se convierte de esta manera en un instrumento eficaz en la enseñanza de la historia, que tiene que estar en continua relación con la formación en el aula. No sólo participa en la creación de identidades colectivas, sino que en el caso de las salas de Grecia del Museo Arqueológico Nacional identifica las identidades y la interculturalidad en su propia forma expositiva. Es largo el camino que ha recorrido esta institución, adaptándose a las exigencias de cada tiempo. A día de hoy, la sociedad demanda una educación inclusiva, y que los museos se conviertan en parte activa de la formación de ciudadanos, complementando la formación en el aula. En este sentido, por los recursos que nos ofrece, el Museo Arqueológico Nacional en general, y las salas de Grecia en particular, son un elemento clave como complemento didáctico.

En conclusión, la importante remodelación que se ha producido en el Museo Arqueológico Nacional, ha conllevado un esfuerzo que lo convierte en referente para la didáctica de la historia. Las salas de Grecia, organizadas de manera muy visual, son elementos de enorme atractivos para niños y adolescentes. Es evidente que el equipo profesional que lo ha conformado, ha creado un espacio didáctico y rico en recursos, que lo convierte en un complemento indispensable para la formación en el aula.

Referencias bibliográficas

- Almagro, A. y Casal, J. M. (1976). Alumbrado en el Museo Arqueológico Nacional. *Óptica Pura*, 9, 127-139.
- Alonso, L. (2006). *Museología y museografía*. Madrid: El Serbal.
- Blanco, Á. (2008). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de Primero y Segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cabrera, P., Hernández, Á. y Moreno, M. (2014). Descubrir la Grecia antigua: un viaje por las nuevas salas del Museo Arqueológico Nacional. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 32, 525-540.
- Casado, D. (2011-2013). Cursus honorum en el Museo Arqueológico Nacional: el ejemplo de José Ramón Mélida (1876-1930). *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 29-31, 235-271.
- El Imparcial. (6 de julio de 1895). En el Museo Arqueológico. La inauguración. *El imparcial*, p. 1.
- Espinosa, A. y Bonmatí, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Trea.
- Guibert, M. E. (1994). *Tiempo y tiempo histórico: un saber que se aprende, un saber que se enseña*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Izquierdo, I. (2015). Género, Arqueología y Museología. La contribución de los museos arqueológicos a la educación en igualdad. En A. Domínguez y R. M. Marina, *Género y enseñanza de la Historia* (págs. 57-83). Madrid: Silex.
- Mélida, J. R. (1882). *Sobre los vasos griegos, etruscos e italo-griegos del Museo Arqueológico Nacional*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=485598>
- Mélida, J. R. (1896). Extérieur -Bulletin Archéologique d'Espagne. *Revue des Universités du Midi*, 1, 105-118.

- Mora, G. (2014). Arqueología y coleccionismo en la España de finales del siglo XIX. En R. C. Recio Martín, *Museos y Antigüedades. El coleccionismo europeo a finales del siglo XIX*(pp. 8-28). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Muñoz, E. (2014). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia. En J. Pagès i Blanch y A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 2, pp. 229-236). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Museo Arqueológico Nacional. (8 de marzo de 2016). *Nuevas instalaciones: cerámica griega*. Recuperado de <http://www.man.es/man/museo/historia/antiguas-museografias/1950-1970-nuevas-instalaciones/ceramica-griega.html>
- Papí, C. (2004). La creación del Museo Arqueológico Nacional: el Casino de la Reina, sus facultativos y sus fondos. *Zona Arqueológica*, 3, 389-398.
- Piñas, M. (2014). Animando la Historia. Estilos y técnicas de animación para los audiovisuales del Museo Arqueológico Nacional. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 32, 177-192.
- Ripoll, E. (1984). Prof. Dr. Don Martín Almagro Basch (1911-1984). *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 2 (1), 6-13.
- Rodríguez, R. y Simón, M. M. (2014). Construcción en la narrativa nacional española en los manuales escolares de educación primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 101-113.
- Rubio, M. J. y Fernández, D. (2014). La accesibilidad universal en el Museo Arqueológico Nacional. Un museo para todos. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 32, 570-591.
- Salve, V., Muro, B. y Papí, C. (2014). Espacios y objetos a través del tiempo: Museografía histórica de las salas del Museo Arqueológico Nacional. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 32, 59-80.

- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y J. Pagès, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Barcelona: Universitat Barcelona.
- Sibina, J. (2013-2014). La museografía de la felicidad. una museografía accesible para todos. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 9-10, 98-111.
- Torres, P. A. (1997). *Concepciones temporales del profesor de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HISTORIA LOCAL Y MUSEOS. MEDIO DE INNOVACIÓN DOCENTE

José Luis Giménez Vera

Universidad de Murcia

Introducción

En los últimos años podemos destacar la crecida oferta de recursos y servicios museísticos que ofrecen los mismos, aumentando la calidad y la accesibilidad de estos. Esto se debe a la aparición de factores como el desarrollo cultural de la sociedad, el aumento del turismo cultural y en gran medida “por el necesario desarrollo de propuestas de aprendizaje permanente a lo largo de la vida y de programas de alfabetización científica y cultural para todos los ciudadanos.” (Ibáñez, A.; Jiménez de Aberasturi, E.; Correo, J. y Noarbe, R., 2005, p. 36).

En la actualidad encontramos grandes estudios que demuestran que para una total comprensión del patrimonio, indistintamente sea su procedencia, es necesario conocer su entorno y/u origen. Pues lo mismo pasa con las piezas que podemos encontrar en un museo. Por todo esto es importante, y más cuando estamos hablando de un museo de ámbito local, introducir dentro del currículo escolar, algunos puntos de conexión entre la historia local y el temario de las distintas asignaturas.

En la mayoría de museos que se han sumado a la modernización de la que hablábamos antes, nos encontrábamos con programas didácticos, página web,

redes sociales, contenidos digitales y un cada día más visitas virtuales. Todo esto debe ser un recurso de apoyo para la enseñanza del patrimonio, pero esto no basta para “avanzar hacia un modelo de desarrollo, debe ofrecer un diseño coherente con un modelo de aprendizaje basado en la investigación y la construcción activa del conocimiento en el territorio, enfocado a la comprensión e interpretación de este.” (Correa, J.M. y Ibáñez, A., 2005, p. 880).

Con esta comunicación lo que se pretende es presentar una experiencia didáctica titulada *Conmemoración del Centenario de la Hidroaviación militar. Relevancia internacional de la base de Los Alcázares*. Con esta experiencia se propone una nueva forma de experimentación de la historia local a través del patrimonio museístico y su conexión con el currículo de Secundaria.

Para llevar a cabo esta experiencia didáctica, introduciremos dentro del currículo de segundo de bachiller dentro del apartado de Actividades complementarias y extraescolares, una visita a la Base Militar de Los Alcázares y su posterior visita al Museo Aeronáutico municipal de la misma localidad.

Propuesta didáctica

Para poner en marcha esta propuesta didáctica se llevará a cabo un total de cuatro sesiones con alumnos y alumnas de segundo de Bachiller con una clase no superior a treinta.

Sesión 1. Breve explicación por parte del docente y trabajo en clase del blog del museo <http://museoaeronauticoalcazares.blogspot.com.es/> (Giménez, J. L., 2013.). Búsqueda por grupo de la biografía y hazañas de los personajes más destacados.

Sesión 2. Exposición y debate de las biografías y hazañas de los personajes más destacados.

Sesión 3. Visita guiada a la Base Militar de Los Alcázares y al museo Aeronáutico Municipal.

Sesión 4. Debate y realización de test de evaluación.

Objetivos

Como ya hemos dicho anteriormente, la propuesta va dirigida a los alumnos de Secundaria, en concreto a alumnos de segundo de Bachiller. El problema que plantea es enseñar a los alumnos la historia a través de una actividad extraescolar complementaria, en este caso el estudio de un museo y su entorno, nos encontramos ante un claro trabajo interdisciplinar. El método que utiliza para resolverlo es marcar y conseguir los siguientes objetivos:

- Valorar la importancia de la cultura como instrumento de desarrollo personal y social;
- Valorar la diversidad cultural de España, con actitudes de tolerancia y respeto;
- Conocer los recursos culturales del municipio en el que se encuentra el centro.
- Fomentar las relaciones intergeneracionales mediante las técnicas de historia oral;
- Conocer y valorar los mecanismos de difusión cultural;
- Realizar pequeñas investigaciones aplicando métodos característicos de las Ciencias Sociales; y realizar tareas en grupo en actitud constructiva, crítica y tolerante.

Desarrollo de la actividad

Con esta visita el alumno comprenderá mejor los contenidos del temario en la materia Historia de 2º de Bachiller ya escenificará los conocimientos que los propios alumnos están estudiando en ese momento. Por lo tanto se trabajará el currículo de la asignatura, tanto por los contenidos, como por los objetivos y las competencias básicas. Además, la metodología es idónea, para que los jóvenes aprendan divirtiéndose y experimentando por ellos mismos los conceptos in situ.

El desarrollo de la actividad lo podemos clasificar en tres partes, una primera pre-visita en la que el profesor deberá seleccionar previamente los contenidos que tengan relación con el temario, que se encuentran en el blog del museo aeronáutico municipal anteriormente citado. Posteriormente tratarán en clase, con la visita del blog en la misma.

Para que la visita al blog sea productiva, el docente tendrá que realizar una clase magistral introductoria de la historia de la base militar y una comparativa cronológica de los acontecimientos que estaban ocurriendo en territorio nacional e

internacional. Buscando una fundamentación a los acontecimientos locales que en la base y su entorno ocurrieron.

Durante esta primera sesión los alumnos podrán trabajar con las TIC en el aula y conocer una parte de la historia del municipio que la mayoría no conocerán. Es importante enseñar un uso correcto de las TIC en el aula, ya que nos encontramos ante unos recursos que, si no se hace un uso adecuado de las mismas, pueden desmantelar esta experiencia.

Para terminar esta primera sesión se pedirá a los alumnos un pequeño trabajo de investigación por grupos, de los distintos personajes más destacados de la historia de la hidroaviación en Los Alcázares, destacamos como personaje principal a Ramón Franco.

La segunda sesión también estaría dentro de lo que hemos llamado periodo pre-visita, en esta los alumnos tendrán que exponer los pequeños trabajos de investigación que han realizado sobre los distintos personajes. Es importante que se busque la relación de los trabajos con el temario de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachiller que es a la que está dirigida esta propuesta didáctica.

El segundo periodo sería el momento de la visita, el objetivo de la misma es que los alumnos valoren el patrimonio material y su conservación a través de la musealización y familiarizarlos con la visita a los museos como medio de descubrimiento de nuestra historia.

Será primordial que los alumnos muestren un comportamiento adecuado en todas las actividades, siendo respetuosos con los trabajadores y guías de las diferentes instituciones y participando en todas las actividades que se les plantee, ya que serán evaluadas dentro de los criterios de calificación de la programación didáctica.

En primer lugar, se realizará una visita guiada a las instalaciones de la Base Militar de Los Alcázares, esta visita está basada en los hechos que acaecieron en este lugar desde su creación en 1915 hasta el fin de la Guerra Civil Española.

Debido al deterioro de muchos de los edificios y su mal estado de conservación y por el uso de carácter militar que tiene otros actualmente, la visita se realiza por las calles de la base y sus zonas exteriores. Por las que el guía nos adentra en la

historia de la época de la II República Española y los avances de la Guerra Civil Española. Es importante remarcar que la Base de Los Alcázares fue uno de los últimos fuertes en rendirse al finalizar la guerra.

Durante la visita, los alumnos situaran los acontecimientos que se explican en el temario de la asignatura y aquellos obtenidos en la fase previa a la visita con los trabajos de investigación realizados por ellos mismos.

Tras finalizar la visita guiada a las instalaciones de la base, comenzará la visita al Museo Aeronáutico Municipal, donde encontrarán piezas, maquetas e información sobre el entorno que ya ha sido explicado previamente, facilitando la comprensión de las distintas salas del museo.

Como complemento se pueden tomar fotografías o grabaciones, siempre en lugares autorizados, de los distintos puntos de la visita para realizar una recopilación final y que todos puedan tenerla. En este enlace podemos encontrar un ejemplo de esto <http://museoaeronauticoalcazares.blogspot.com.es/2012/12/visita-de-los-alumnos-del-colegio.html> (Giménez, 2012).

La última parte post-visita, es donde realizaremos la sesión final en la que se tratan los puntos más importantes de la visita y se llevan a debate de los alumnos, siempre moderado por el docente.

Además esta última sesión se completará con un test de evaluación que realizarán todos los alumnos que han participado, este tendrá tres partes, una primera de evaluación de la preparación de la salida, otro segundo de los contenidos adquiridos y finalmente una valoración personal bien argumentada.

El docente también tendrá que hacer un test de autoevaluación para saber si se han cumplido todos los objetivos marcados.

Discusión y conclusiones

El patrimonio, los museos y la tecnología en la actualidad están ofreciendo el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos y de innovación. Que pueden “potenciar formas de aprendizaje más activas, más multidimensionales desde el punto de vista sensitivo, kinésico, visual, auditivo a la vez que permite la reflexión

sobre la flexibilidad cognitiva y la comunicación” (Ibáñez, A.; Jiménez de Aberasturi, E.; Correo, J. y Noarbe, R., 2005, p. 38).

Es muy amplio el abanico de posibilidades que nos encontramos a la hora de plantear una propuesta didáctica sobre un museo o el estudio del patrimonio cultural, pero “Si además incluimos en los proyectos educativos entre museos y escuelas el compromiso expositivo, nos encontramos con un salto cualitativo en el que tanto alumnos como docentes pasan a sentirse agentes activos y plenamente integrados en la institución museística” (García, A. y Guillén, F. J., 2011, p. 95).

Son muchos los estudios que actualmente tratan el tema de estudio de este trabajo, también destacamos esta opinión “consideramos la exposición final de los proyectos educativos, como una oportunidad, de crear un espacio necesario de socialización y comunicación entre el museo y los más jóvenes” (Riera, Gamundik, y Rodrigo, 2005, p. 120).

El resultado es positivo, y es un proyecto interdisciplinar en el que están implicadas varias asignaturas, por lo que nos facilita ver el mismo tema desde planteamientos distintos. Hay una gran posibilidad de aplicar este método innovador en varios niveles y centros de forma simultánea y obteniendo datos de gran interés. En mi opinión sería una actividad muy enriquecedora para los alumnos e innovadora.

Destacar la importancia de propuestas didácticas así son de gran ayuda para el currículo ya que los alumnos no solo reciben la explicación de la historia en el aula si no, que la viven y la sienten en persona. Consiguiendo que los alumnos a la vez que relacionan los conceptos de las explicaciones en el aula con edificaciones o lugares que existieron, conocen la historia de sus poblaciones o de alrededores.

Referencias bibliográficas

Correa, J.M. y Ibáñez, A. (2005). Museos, tecnología e innovación educativa: aprendizaje de patrimonio y arqueología en territorio Menosca. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 880-894.

- García, A. y Guillén, F. J. (2011). Innovación educativa y compromiso expositivo en los Museos de Arte Contemporáneo. El caso de la Fundación de Serralves y su Proyecto anual con Escuelas. *Arte y política de identidad*, 5, 81-97.
- Giménez, J.L. (2012). Visita de los Alumnos del Colegio Al-kazar en Museo Aeronáutico Municipal. Los Alcázares, cuna de la hidroaviación militar española [Entrada a blog]. Recuperado de <http://museoaeronauticoalcazares.blogspot.com.es/2012/12/visita-de-los-alumnos-del-colegio.html>
- Giménez, J.L., (2013). Museo Aeronáutico Municipal. Los Alcázares, cuna de la hidroaviación militar española [Entrada a blog]. Recuperado de <http://museoaeronauticoalcazares.blogspot.com.es/>
- Ibáñez, A., Jiménez de Aberasturi, E.; Correo, J. y Noarbe, R. (2005). Aprendizaje del patrimonio: Una experiencia de integración del m-learning en el Museo del Arte e Historia de Zarautz. *Comunicación y pedagogía*, 203, 36-39.
- Pérez Pinto, C. (1995). *El siglo XIX: una experiencia didáctica audiovisual e interdisciplinar*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/38598>
- Riera, J., Gamundik, R. y Rodrigo, J. (2005). *Els dissabtes jugam amb Miró: 1995-2004: compartir art en família*. Palma de

EXPERIENCIA DIDÁCTICA: VISITA AL SANTUARIO DE LA LUZ, MURCIA

Almudena Cervantes Caballero

Universidad de Murcia

Introducción

Con la presente experiencia didáctica pretendemos planificar las diferentes actividades a realizar en relación a una actividad extraescolar como es la visita a un yacimiento arqueológico en tres fases: actividades de preparación de la salida, actividades de realización *in-situ* y actividades de consolidación de conocimientos tras la visita.

La visita sobre la que vamos a trabajar es la salida al Yacimiento Íbero del Santuario de La Luz en la pedanía de La Alberca, en Murcia.

El yacimiento se encuentra musealizado y aunque las piezas originales encontradas durante las excavaciones se encuentran en otros centros, como el Museo Arqueológico de Murcia, cuentan con réplicas de gran calidad y el atractivo que supone la visita del propio yacimiento que se encuentra junto al museo.

El museo cuenta con un audiovisual, que muestra una representación digital y en movimiento de la vida ciudadana diaria del yacimiento en tiempo íbero; textos y carteles informativos tanto dentro del museo como en el recorrido del yacimiento,

y un modelo en relieve del Santuario de La Luz reconstruido en una maqueta a escala.

Es aconsejable realizar la visita de dentro a fuera, es decir, visitar primero el museo y después el recorrido del yacimiento, ya que así se comprenderá mejor la reconstrucción del yacimiento y la diferenciación entre los materiales originales y la parte que corresponde a la reconstrucción actual.

Nuestro principal interés es trabajar de forma completa esta actividad, y no resumirla a una actividad extraescolar en la que los alumnos el único interés que encuentran es la salida del aula como una actividad de esparcimiento que les permite por un día no recibir la materia de las asignaturas, y apenas durará en sus memorias una semana. Es por esto que se trabaja en tres fases: antes, durante y después de la actividad, para aprovechar al máximo la salida y hacer partícipes a los alumnos durante todo el desarrollo de la misma.

Propuesta didáctica

Para esta propuesta didáctica nos vamos a centrar en un grupo de alumnos con unas características determinadas, a saber: un grupo de entre 15 y 25 alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 13 años).

La temporalización recomendada para la actividad es la siguiente:

Sesión 1: Bits lógicos de inteligencia y explicación magistral.

Sesión 2: Búsqueda de información en el aula de informática y organización de grupos de trabajo para la realización del póster.

Sesión 3: Entrega de pósters y organización de los grupos de trabajo para la realización de la guía del museo/yacimiento.

Sesión 4: Visita al museo.

Sesión 5: Debate en clase y aclaración de dudas.

Sesión 6: Presentación de los pósters y evaluación del trabajo de los grupos.

Sesión 7: Entrega y maquetación de las crónicas de la visita al museo/yacimiento.

Fases de la actividad

Las actividades que se relacionan con la visita al yacimiento íbero del Santuario de La Luz se dividen como ya hemos comentado en tres fases.

Las actividades de preparación de la visita, que se realizarán antes de asistir al museo, comenzarán con la visualización de bits lógicos de inteligencia, lo que nos permitirá crear una base de conocimiento sobre la que situar la nueva materia a aprender.

El sistema de los bits lógicos de información, también conocido como método Glenn Doman, se basa en tres aspectos: el primero es el neurológico, entendiendo que cuantas más conexiones realice el cerebro mayor inteligencia y mayor capacidad de acumular conocimientos alcanzará, los estímulos del exterior en el alumno provocan esas conexiones; el segundo aspecto es la capacidad, ya que el potencial humano para aprender que es infinito y es aún más fuerte conforme el niño es más pequeño, por ello este sistema ha sido el escogido para trabajar con el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria; el tercer aspecto es la curiosidad, pues se comprende que los alumnos siempre se mostrarán interesados por descubrir cosas nuevas más allá de lo que les enseñan (Estalayo y Vega, 2010).

Dado que el tema de los íberos apenas se estudia durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que en primer curso se estudia la Prehistoria y los primeros homínidos seguidos directamente de las primeras civilizaciones en el Próximo Oriente, creemos que es adecuado este sistema de bits lógicos de inteligencia que se puedan relacionar tanto con los contenidos ya obtenidos en relación a la Prehistoria, como se relacionarán con los contenidos de las siguientes unidades didácticas, los de las primeras civilizaciones del Próximo Oriente.

Las imágenes visualizadas se corresponderán con escenas cotidianas de la vida en el yacimiento íbero, imágenes de piezas arqueológicas reales tanto del propio yacimiento como piezas de otros yacimientos íberos de la zona, imágenes del alfabeto íbero, etc.

Una vez tomado el primer contacto con las imágenes, se dará una lección magistral sencilla y se pedirá a los alumnos que realicen una búsqueda por

internet guiada en el aula de informática del centro que estará centrada en comprender que existen distintos tipos de íberos según su localización geográfica. Cada alumno será libre de enfocar su búsqueda en la cultura íbera en general, o en los contestanos, aquellos que vivieron en el yacimiento que estamos trabajando, en particular.

La información recogida durante esta sesión se plasmará en grupos de 4 o 5 alumnos a modo de mural en cualquiera de las plataformas online que podemos encontrar hoy en día en la red para la realización de este tipo de actividades, siendo este un trabajo sencillo y entretenido para los alumnos. Todos los pósters deberán incluir un apartado de “Sabías que..” con alguna anécdota que les haya llamado la atención sobre los íberos.

Esta primera impresión sobre los íberos nos permitirá ser comparada con la visión posterior a la visita del museo.

El archivo se debe entregar impreso en una imagen, por lo tanto debe ocupar una sola página premiando la capacidad de síntesis.

En la segunda fase de actividades, las que corresponden a las actividades realizadas durante la visita al yacimiento y museo, el aula se volverá a dividir en grupos, a ser posible los mismos grupos en los que se dividieron para realizar el póster, y cada grupo se preparará la guía de una parte del museo/yacimiento.

Aunque esta actividad se debe preparar antes de la visita al museo, se desarrollará en el propio yacimiento.

El primer grupo se preparará la explicación de la sala que ofrece la maqueta con la vista general del valle, es decir, el entorno del santuario; el segundo grupo la parte de los exvotos; el tercer grupo la parte de las cerámicas; el cuarto grupo, ya en la parte exterior del museo, se encargará del corredero y los balcones del yacimiento; y el quinto grupo explicará los restos del propio santuario, situados en la parte más alta del yacimiento. El número de grupos se debe ajustar en relación al número de alumnos en el aula.

Es muy importante en esta etapa concienciar a los alumnos de la importancia de la conservación del patrimonio, ya que ellos mismos podrán comprobar cómo los carteles informativos del yacimiento se encuentran destrozados con pintadas y roturas a causa del vandalismo.

Este proceso nos supone una gran cantidad de beneficios ya que el esfuerzo de los alumnos es doble: por un lado deben esforzarse en preparar una buena explicación para sus compañeros, y a la vez deberán esforzarse en comprender las explicaciones del resto de los grupos de cara al sistema de evaluación de la unidad didáctica.

Además, no será de estas explicaciones únicamente de lo que dependa su propia evaluación, sino que los alumnos deberán en una tercera fase evaluar la información facilitada por el resto de grupos, así como discutirles posibles fallos y si fuera necesario consultarles dudas.

Pretendemos en esta segunda fase basarnos en el intercambio de información a partir de la teoría de Cody Blair (Figura 1), según la cual el 90% de lo que se enseña a los demás se recuerda pasadas las 24 horas, frente al 5% que se recuerda de lo que se escucha y el 10% de lo que se lee.

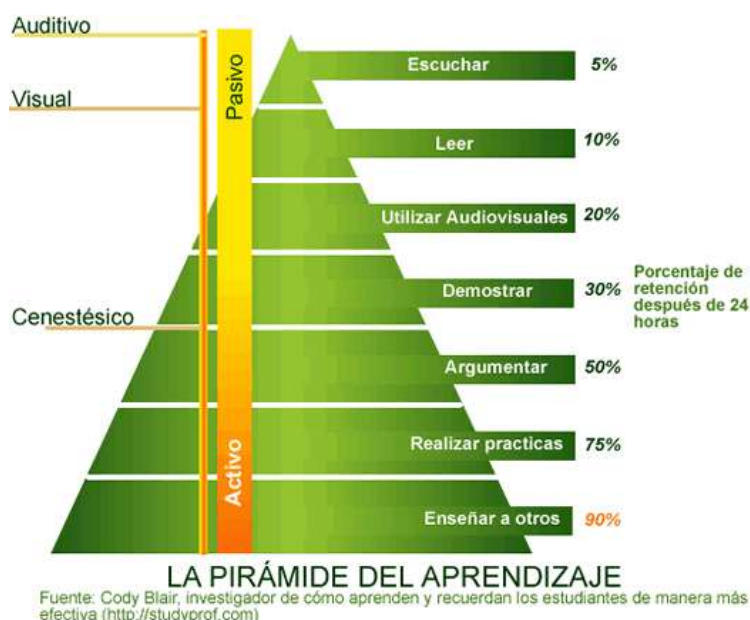


Figura 1. Pirámide de aprendizaje de Cody Blair.

En resumen, es en esta fase donde se consolida todo el conocimiento obtenido en la primera fase, dándole así un hilo conductor y un sentido a toda la información recogida durante los bits lógicos, la sesión magistral y la realización del póster.

Sería muy recomendable, si las horas lectivas lo permitieran, complementar la visita al yacimiento del Santuario de La Luz con la visita al Museo Arqueológico de

Murcia, el cual cuenta con numerosa información sobre la Cultura Íbera, además de tener piezas del yacimiento de La Luz que pueden ser muy útiles para que los alumnos amplíen su información.

Finalmente, en la tercera fase de actividades, se comenzará con un pequeño debate en clase donde cada grupo será evaluado por sus compañeros, como ya hemos indicado con anterioridad. Los compañeros podrán preguntar por turnos dudas sobre la parte del yacimiento/museo que el grupo explicó o si fuera necesario apuntar errores que observaron.

Al finalizar el debate el profesor también aclarará dudas que los alumnos puedan tener, puntos flojos que haya podido observar en los relatos de los alumnos o partes que hayan podido ser omitidas de manera voluntaria o involuntaria por los alumnos.

Una vez aclarados los conceptos cada grupo presentará a la clase los primeros murales que realizaron y expondrán que cambiarían del mural una vez conocido el yacimiento y habiéndose preparado su visita, a modo de autoevaluación.

Será tras esta autoevaluación cuando los grupos se puedan puntuar entre ellos, teniendo en cuenta tanto el trabajo para realizar el mural, como el esfuerzo y el interés mostrado para preparar la visita al museo.

Para finalizar todo el proceso se realizará una actividad de repaso que consistirá en la redacción de una “crónica de la visita al Centro de Visitantes de La Luz”, con información de interés, lo que les pareció interesante y lo que no, si fue novedoso lo que pudieron conocer y si recomendarían o no la visita.

La extensión de los relatos se estipulará mediante acuerdo entre el docente y los alumnos, dependiendo en gran medida del interés mostrado por los alumnos durante todo el proceso.

Puede ser muy recomendable publicar todas estas crónicas a modo de revista digital, igualmente que a modo de proyecto se puede colaborar con otras áreas de conocimiento de manera que cada salida del aula o actividad extraescolar se refleje en una revista digital, quedando una documentación para los alumnos de su paso por el centro muy interesante y que seguro querrán recordar pasados los años.

Conclusiones

Podemos decir que durante todo el proceso se prima la creación de contenidos por los propios alumnos, dando también mucha importancia al uso de las nuevas tecnologías ya que “el futuro que se atisba para los museos, al igual que el de toda la sociedad, parece estar marcado con fuerza por las tecnologías” (Bellido, 2012).

Además, se pretende trabajar una actividad extraescolar como si de una unidad didáctica se tratara, ya que se trata en bloque como un todo unido, con actividades de iniciación; actividades de adquisición de contenidos; y actividades de evaluación, y alejándonos lo máximo posible de caer en el aprendizaje de las Ciencias Sociales como un hecho necesariamente memorístico.

Uno de los aspectos más importantes sobre los que debemos incidir en todas las fases, pero especialmente en la segunda y la tercera fase, es la conservación del patrimonio. Según García, Jiménez y Moreno (2003), necesitamos que la sociedad entienda el potente recurso que supone el patrimonio para formar ciudadanos que se identifiquen con su pasado y se comprometan con su futuro, ciudadanos con capacidad crítica y de reflexión que respeten, protejan y conserven este patrimonio para las generaciones futuras (González, 2008).

Resulta evidente la importancia que el patrimonio, y en especial la conservación del patrimonio, tiene para el correcto desarrollo de la sociedad en la que vivimos, y debemos fomentar esta conservación desde la base de la educación no solo contra el vandalismo, que podemos observar tristemente en el yacimiento del Santuario de La Luz, sino también contra el expolio.

Creemos que acercando a los alumnos al patrimonio de una manera amena y divertida aprenderán a amar el patrimonio; que debe ser, más aún en la didáctica de las Ciencias Sociales, un pilar fundamental de la enseñanza. No obstante, Neus González (2011) realiza un estudio sobre la aparición del estudio del patrimonio en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre) del cual se extrae la conclusión de que, aunque en numerosas publicaciones se ha podido comprobar que los docentes de secundaria utilizan el patrimonio constantemente para su labor diaria, el currículo

solo lo refleja en cuanto a las competencias artísticas y culturales, habiendo solo un objetivo general de etapa y en ningún momento se relaciona con la formación ciudadana del alumno.

Estudios como éste demuestran el poco valor real que se le aporta al patrimonio y su conservación desde la comunidad educativa, de manera que resulta a todas luces evidente que es un campo que requiere de estudio y esfuerzo, y en el que debemos seguir trabajando día a día.

Referencias bibliográficas

- Bellido, A. (2012). Los últimos años de la Didáctica del Patrimonio en España. *Estudios del Patrimonio Cultural*, 8, 54-64.
- Estalayo, V. y Vega, R. (2010). *Los métodos para el desarrollo de la inteligencia de los Institutos para el desarrollo del Potencial Humano del Dr. Glen Doman aplicados a la escuela*. Recuperado de <https://quenosemeolvide.files.wordpress.com/2010/11/el-mc3a9todo-doman-adaptado-a-la-escuela-vc3adctor-estalayo-y-rosario-vega.pdf>
- García, C., Jiménez, M. y Moreno, C. (2003). El patrimonio arqueológico y su tratamiento en la enseñanza. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina, y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 443-452). Cuenca: AUPDCS Universidad de Castilla La Mancha.
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-26.
- González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, (5), 59-74.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia, BOE, número 5. 5 de enero de 2007.

BLOQUE II

ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA INTRODUCCIÓN DEL PATRIMONIO Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL AULA

FOTOGRAFÍA HISTÓRICA DIGITAL: UN MUNDO POR DESCUBRIR EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA¹

Susana Chávarri Pérez, Enrique Gudín de la Lama

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Introducción

El esfuerzo digitalizador de los últimos años ha cambiado radicalmente el panorama de acceso a multitud de recursos y archivos dando un vuelco a su divulgación y accesibilidad, restringida hasta hace poco tiempo a la presencia directa del usuario en los centros de investigación. Este impulso ha sido también formidable en la fotografía. Tanto particulares como instituciones públicas y privadas, han realizado un esfuerzo ímprobo por recuperar y digitalizar sus fondos procurando así su salvaguarda y puesta a disposición de los usuarios a través de Internet, con la única dificultad de saber dónde están y cómo buscarlos.

Resulta lógico, por tanto, que se incorpore esta realidad a los planteamientos educativos de Secundaria, Bachillerato o Universidad. Las propuestas didácticas alcanzarán mayor amplitud y viveza y se facilitará al mismo tiempo –si el educador sabe manejar los recursos con tino- el acercamiento del alumno a la

¹ Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación 3 [2015- 2017], grupo de investigación INCISO “Didáctica de las Ciencias Sociales e innovación pedagógica en la sociedad digital” y por el proyecto de Erasmus+ “E-Story: Media and History – From cinema to the web. Studying, representing and teaching European History in the digital era”.

historia directamente, a través de las fuentes primarias. De alguna manera se puede convertir el aula en un laboratorio virtual de experimentación e investigación al tiempo que se incorporan otros contenidos, conocimientos y habilidades. Así, se propone mejorar la Didáctica de la Historia poniendo a disposición del profesor un atractivo, accesible y eficaz recurso para la enseñanza y adquisición de la competencia histórica.

De la confluencia de estos dos procesos, la revolución digital del siglo XXI y la necesidad de facilitar la adquisición de la competencia histórica del alumnado, nace nuestra propuesta de recurrir directamente a los archivos y, en particular, a la fotografía, a través de las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías. Se pretende ofrecer al docente un material y una herramienta útil a su alcance, estrategias y metodologías capaces de orientar esa enseñanza-aprendizaje. La idea es promover el manejo y análisis creativo y científico de las fuentes primarias a través de las nuevas tecnologías y el acceso virtual a los archivos y qué mejor manera que hacerlo comenzando por las fotografías, de uso cotidiano, familiar y cercano a los estudiantes del siglo XXI; en última instancia, fomentar la práctica y la observación directa de la realidad histórica a través de las fotografías antiguas, con el fin de que los alumnos se inicien en el oficio del historiador siendo capaces de establecer sus propias conclusiones y pensar históricamente.

Fotografía e historia, una buena idea que lleva años siendo solo una idea

A pesar de que hace ya tiempo que los historiadores han admitido el estatuto de la fotografía como fuente primaria de la historia, no acaba de recurrirse a ella para fundamentar pruebas de la misma manera que se utilizan otros documentos: un manifiesto, un tratado internacional, una correspondencia, un parte de operaciones de guerra o un testamento. Es difícil encontrar trabajos de investigación histórica que hayan usado la fotografía como fuente principal a la manera en que lo hace Dewerpe (1987), uno de los pocos trabajos planteados explícitamente sobre las fotografías como fuentes, en el que se analizan la organización y el trabajo industrial a comienzos del siglo XX.

El uso de la fotografía (de la imagen, por extensión) como fuente histórica se ha venido teniendo en cuenta, al menos desde el punto de vista teórico, desde hace

tiempo: lo analizó (y experimentó) la escuela de Annales y continuaron esa línea los trabajos de Haskell (1994) y Burke (2001). Aquí en España dio lugar hace unos años a un monográfico de la revista *Ayer* (Díaz Barrado, 1996), pero desde entonces apenas se ha sobrepasado el umbral de la discusión epistemológica sobre la validez de la foto como fuente.

Prevalece en esos ensayos el interés de los autores por apoyarse en la fotografía y en las fuentes visuales como soportes del discurso histórico (Díaz Barrado, 2012). La utilización de la imagen para contar la historia es tan antigua como la propia humanidad y así la emplearon los primeros hombres que pintaron sobre roca las imágenes que podemos ver hoy en Altamira o Lascaux, transmitiendo sus vivencias a través de *historias* que plasmaban en la piedra. Esos relatos dibujados permiten retrotraernos a un tiempo ya perdido constituyendo una forma milenaria de enseñar historia.

Con la invención de la fotografía en la primera mitad del siglo XIX nace el primer procedimiento mecánico para reproducir una imagen original y con ese avance nace también una sociedad que por primera vez puede ver más allá de lo que alcanzan sus ojos.

La fotografía tiene en su origen la pretensión de reflejar la realidad tal cual es, de manera que permite poner rostro a las personas o aspecto a los lugares, sin haberlos visto nunca antes, y asomarnos con asombrosa facilidad a la ventana de la historia. La fotografía es capaz de detener el tiempo; nos permite reconocer cómo sigue fluyendo la historia pero también invita a contemplar un pasado estático que a la vez parece siempre presente (Díaz Barrado, 2012).

En realidad, podríamos hacer con las fotos la misma historia que se puede hacer con la documentación escrita. Hoy en día se tiende a que la investigación histórica sea global, apoyándola en diversas fuentes tales como archivos de instituciones públicas y privadas, testimonios orales de protagonistas (cuando es posible), hemerotecas, objetos y recuerdos personales... No podemos plantearnos hacer historia sin contar con la fotografía como fuente.

Sí que se ha estudiado la fotografía como forma de manipulación de la historia, es paradigmático el trabajo de Jaubert (1986), *Le Commissariat aux archives*, y en

nuestro país también es interesante el análisis que hace Ortiz-Echagüe (2010) sobre el papel de la fotografía en la propaganda sobre el bombardeo de Guernica.

No deja de resultar extraño que no haya tomado mayor impulso el esfuerzo por “dignificar” el uso de la fotografía como fuente histórica dado que el salto al mundo digital convierte a la fotografía en un poderoso instrumento para narrar el pasado. De momento, todo sigue en nuestra historiografía en ese plano teórico en el que los expertos aún andan a vueltas con la epistemología de la fotografía (como desentrañar la verdad, las posibles clasificaciones y las indicaciones para su interpretación), pero con dificultades para llegar a una historia que use la imagen del mismo modo que se usan las fuentes documentales.

Trabajar estos conceptos sobre la narración histórica a través de las fotografías requiere estrategias específicas que no son objeto de esta comunicación, más centrada en el uso de la fotografía como “prueba histórica” (Domínguez Castillo, 2015) y destinada a su recuperación, conservación, uso y manejo, un recurso para enseñar-aprender historia “haciendo” historia.

Coincidiendo con otros autores, el trabajo con las fuentes puede ser no sólo una buena base, sino un buen punto de partida para la enseñanza de la historia ya que:

[...] es uno de los temas que más pone en relación al pensamiento histórico con un proceso metodológico. En la construcción del objeto de estudio (el pasado) por los historiadores existe cierto grado de subjetividad, consecuencia del contexto social, cultural, económico o político. Por ello es tan importante insistir en que las huellas, fuentes y evidencias del pasado son muy útiles para la reconstrucción histórica (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

A su vez, Carretero y González (2008) ven el trabajo con las fuentes –valorarlas e interpretarlas críticamente-, como una habilidad histórica fundamental que hay que enseñar, en línea con el planteamiento didáctico que nos ha parecido más conveniente a la hora de enfocar la presente comunicación. Y lo mismo Arteaga y Camargo (2013), que proponen un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia fundamentándolo en evidencias mediante las que se puedan trabajar, entre otros objetivos didácticos, la formulación de interrogantes, el planteamiento de hipótesis, identificación de evidencias y validación de argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente, mediante el uso de

conceptos históricos de primer y segundo orden. Asimismo, otros objetivos didácticos podrían desarrollar la capacidad de desentrañar, a partir de conceptos históricos de segundo orden, las fuentes históricas para advertir la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos.

Un encaje para “enseñar y hacer” historia con la fotografía: pensar históricamente

Hasta hace muy poco se ha considerado que la enseñanza de la historia consistía en transmitir conocimientos históricos a los alumnos, narraciones del pasado y un elenco de datos y fechas fundamentado en los libros de texto o la autoridad del profesor. A pesar de las diferentes y recientes iniciativas legislativas, ese planteamiento sigue manteniéndose hoy en día en buena parte de nuestras aulas. En buena medida, la enseñanza de la historia consiste en que los alumnos conozcan los principales acontecimientos de una época o los rasgos más destacados de un tiempo histórico, así como la relevancia de sus personajes, sin embargo, es necesario cambiar la perspectiva de la didáctica de la historia, tal como recientemente han planteado algunos autores.

No procede analizar en este foro los fundamentos de ese planteamiento, pero si dar algunas pinceladas sobre la idea de que el aprendizaje de la historia desde ese punto de vista no implica tanto saber «de» historia como saber «hacer» historia (Dominguez Castillo, 2015), es decir conseguir que el alumno aprenda a poner en marcha los mecanismos que le permitan entender la realidad histórica que pretenda conocer. El elenco de investigadores que están trabajando alrededor de este planteamiento en nuestro entorno es cada vez mayor: Arteaga y Camargo (2013), Gómez, Ortuño y Molina (2014), Sáiz y López Facal (2015), y, más recientemente, Domínguez Castillo (2015) van rindiendo sus frutos en sugerentes trabajos y publicaciones.

Hay un aspecto a medio camino entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia histórica y el trabajo del historiador, esto es, la investigación desde «cero» en historia. Está claro que el dominio de todo el proceso de investigación hasta llegar a unas conclusiones históricamente probadas no es sencillo ni fácilmente realizable por estudiantes, ni siquiera universitarios. Pero lo mismo

sucede en el desarrollo de la competencia científica en el área de las ciencias naturales, y no por ello los docentes cejan en su empeño por ensayar diferentes experimentos en el laboratorio.

Conscientes de las limitaciones de nuestro alumnado y de que existe una diferencia sustancial entre el aprendiz y el «profesional» en historia, debemos procurar atenuar esa distancia proporcionando el conocimiento y las herramientas necesarias para adquirir la competencia de pensar históricamente. Se trata de lograr que el alumno sepa construir el relato histórico a partir de las fuentes, siendo capaz de interiorizar la historia desde la propia Historia, trabajando e interpretando él mismo las fuentes primarias. Y en este sentido, el docente no solo debe saber desempeñar correctamente el oficio sino que ha de ser capaz de orientar al alumnado en ese proceso de aprendizaje.

En este contexto pensamos que se puede abordar acertadamente el uso de la fotografía histórica desde el enfoque pedagógico de “enseñar a pensar históricamente”, ya que su versatilidad es enorme no solo en lo pedagógico, sino también en la tarea propiamente histórica. En este sentido creemos que resulta adecuado plantear una actividad de investigación histórica desde el aula, capaz de ayudar a los alumnos a desarrollar alguno de los conceptos metodológicos propios de la lógica histórica como pueden ser la explicación causal, la explicación contextualizada, el relato y la interpretación, o la relevancia de un acontecimiento. Se trata de que el alumno sea capaz de plantearse las mismas preguntas que el historiador, compartiendo sus inquietudes, en consonancia con el planteamiento de Arteaga y Camargo (2013).

Para obtener información de las fuentes es clave proporcionar al alumnado un conocimiento básico del contexto histórico y, solo a partir de este punto, el alumno podrá comenzar su labor de detective buscando pruebas sobre las que construir sus argumentos y armar un buen relato histórico. De esta manera, la historia se hace también más atractiva al alumno, capaz de motivar y saciar su afán por descubrir, indagar, bucear en el pasado, facilitando el proceso de su aprendizaje como punto de partida insoslayable para desarrollar posteriormente la actividad científica comprobando por sí mismo que existen diferentes lecturas, interpretaciones de una misma realidad, enriqueciendo su conocimiento y facilitando que pueda ir adquiriendo la competencia histórica. No obstante, y en

última instancia, la finalidad de esta propuesta no es lograr que los alumnos sean capaces de alcanzar resultados formalmente aceptables desde el punto de vista historiográfico, sino más bien que conozcan y aprendan a familiarizarse con las fuentes de investigación que utilizan a diario quienes manejan el oficio, los profesionales de la historia, a través de la infinitud de recursos que la comunidad científica digital pone a nuestra disposición y en particular, la fotografía histórica.

Prats y Santacana (2011a, 2011b) proponen como tareas constitutivas del «trabajo con las fuentes», localizarlas, analizarlas, clasificarlas e inferir la información que llevan implícita, esquema de trabajo muy similar al que específicamente propone Gervereau (2004) para la fotografía. A la dificultad de buscar y localizar las fuentes –aspecto muchas más veces clave para que la aportación histórica sea auténticamente inédita-, habrá que analizarlas y valorarlas pasándolas por el tamiz del juicio crítico para discernir su perspectiva, su fiabilidad o su nivel de tergiversación de los hechos y poder interpretarlas adecuadamente, de forma que permitan realizar inferencias razonables y coherentes en relación a los datos de que se dispone. De ellas saldrá con toda probabilidad la aportación histórica que se pretenda llevar a cabo.

Dado que la extensión de esta comunicación es limitada, en lo sucesivo nos centraremos únicamente en la oportunidad, localización, recursos, estrategias y metodologías indispensables en el uso y manejo, desde la propia aula, de la fotografía, entendida como fuente histórica, con el fin de convertir el espacio de aprendizaje de nuestros alumnos en un laboratorio de experimentación e investigación destinado a enseñar a hacer historia, esto es, mostrarles cómo se construye la ciencia a partir del trabajo directo con las fuentes.

Cómo localizar los archivos digitales. El océano de las fotos

Ya se ha aludido al gran esfuerzo digitalizador realizado en los últimos años prácticamente por todas las instituciones culturales del ámbito y del lugar que fuesen (desde los ministerios de los distintos países hasta corporaciones municipales, asociaciones culturales de menor entidad e incluso algunos particulares, pasando por los fondos archivísticos de algunos periódicos).

En España, la fotografía está recogida en la Ley 16/85 del Patrimonio Histórico Español como tipo de documento que integra este patrimonio y debe ser, por tanto, protegida. Este reflejo legislativo del valor patrimonial de la fotografía, viene precedido por la creación de una conciencia sobre la importancia de conservar la memoria visual de los registros fotográficos, conciencia sobre la fotografía como hecho cultural, que ofrece sus primeras manifestaciones a finales de la década de 1970, animada por las iniciativas al respecto en Europa y Estados Unidos (Argerich, 2015). Según Muñoz (1996), el volumen de los fondos del Archivo General de la Administración creado en 1969 superaba en la fecha del estudio los seis millones de imágenes ofreciendo un amplio potencial al mundo de la investigación.

Desde entonces, y en el ámbito del proyecto impulsado por el Ministerio de Cultura, entre otros muchos agentes, desde el portal de archivos españoles PARES, plataforma web destinada a facilitar el acceso on line al patrimonio cultural conservado en la red de archivos de titularidad estatal, no ha dejado de crecer. Hoy es un gigantesco catálogo en línea de los fondos de archivo de nuestro país entre los que también hay varios fotográficos.

La conservación del patrimonio fotográfico para su rescate, identificación, difusión y utilización se ha convertido en una carrera contrarreloj en los últimos años y, a día de hoy, se da acceso a una ingente realidad inédita, oculta hasta hace poco tiempo. La revolución tecnológica del siglo XXI ha jugado a favor de la difusión de estos contenidos en diferentes formatos y plataformas combinando a la perfección con la reciente sensibilización hacia la protección y difusión electrónica del vasto y rico patrimonio cultural en nuestro país.

Aquellas fotos antiguas llenas de polvo, tantas veces olvidadas en los propios archivos, indebidamente almacenadas en cajas o maletas viejas de algún recóndito almacén o desván están recobrando vida y proyección de la mano de infinitud de proyectos que trabajan cooperativamente en su máxima difusión. Muchas entidades han acudido al rescate fotográfico de la historia acercando al mismo tiempo los archivos -ese reducto casi exclusivo de los investigadores- a la población. Podría decirse -y ojalá fuera cierto- que la historia se está popularizando a través de la fotografía y el recurso a la imagen del pasado; no cabe duda que es un recurrente útil cada vez más demandado y difundido.

La mayoría de las imágenes están a disposición *online* del usuario y constituyen solo una pequeña muestra del ingente y apasionante Plan de Conservación de Patrimonio Fotográfico, organizado por el Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE). Es evidente que nos encontramos ante una herramienta de enorme potencialidad y de ahí que resulte imprescindible acercar esta realidad al aula. Ante una realidad de esa magnitud conviene tener claros algunos criterios que nos permitan navegar sin ahogarnos en el inmenso piélago.

Qué utilizar y cómo: estrategias y metodología

La didáctica de la historia no puede permanecer ajena e impasible ante esa realidad. Si bien es cierto que hasta ahora la fotografía se ha utilizado como un apoyo de las clases mediante el que ilustrar aspectos históricos que le permitan al alumno adentrarse en una época, la fotografía histórica es en primer lugar una fuente y como tal puede ser trabajada en el aula, con la ventaja respecto a las fuentes escritas de que la formación visual de los alumnos de hoy en día es superior a la de hace unas décadas.

Poco a poco, han calado entre los historiadores nuevas iniciativas investigadoras y docentes utilizando los recursos visuales digitales. Es el caso de los profesores Alfonso Braojos (Sevilla), Bernardo Riego (Cantabria), Fernando Arcas (Málaga) y también desde su responsabilidad como Facultativa de Archivos de la investigadora Teresa Muñoz Benavente (Díaz Barrado, 1996).

About y Chéroux (2001) hacen un análisis de cómo la fotografía cumple con los atributos de lo que debe constituir una fuente histórica perfectamente utilizable, sugiriendo además una metodología conducente al trabajo eficaz con las fotos como fuentes.

El trabajo en clase con las fotografías podría pasar también por mostrar a los alumnos el proceso de trabajo de los profesionales del archivo con la propia fuente desde el origen -su descubrimiento, selección y organización, las acciones necesarias para garantizar su conservación, digitalización del original con todas las garantías, análisis, catalogación, descripción y documentación...- hasta la puesta a disposición de la comunidad investigadora en una base datos online,

capaz de aumentar y facilitar enormemente la consulta de estos fondos disponibles a golpe de un “clic”.

Pensamos que este aprendizaje puede conducir a interesantes aportaciones en la adquisición de las competencias científicamente históricas. Así pues, en primer lugar habrá que establecer los datos relativos al origen y procedencia de la fotografía, al autor o fotógrafo, anotando también su relación con lo que ha fotografiado (familia, encargo de empresa o trabajo...).

En segundo lugar habría que atender al soporte y tipo de la imagen misma: (cristal estereoscópico, negativo, positivo, daguerrotipo). La técnica utilizada (film, enfoque, profundidad de campo, distancia...) indican, en parte, el sentido por el que se ha tomado la foto, y lo mismo sucede con los rasgos de estilo: encuadre, composición, luz, y si está preparada o no. En definitiva, el contexto iconográfico de la propia fotografía.

Por último, habría que centrarse en el contenido gráfico analizando el tipo de fotografía: retrato, paisaje, naturaleza, deporte, etc., así como la fecha y/o el contexto histórico de su realización, así como otros detalles. Por tanto, el trabajo con la fotografía histórica y otras fuentes, tal como lo definía Winerburg (2001), conlleva el ejercitar las destrezas propias del historiador: contextualizar las fuentes, analizarlas críticamente y cotejarlas con otras fuentes. En definitiva, se trata de interpretar, “hacer hablar” a las fotos, reflexionando sobre el pasado y aprendiendo a pensar racional y científicamente para pensar históricamente (Domínguez Castillo, 2015).

Para facilitar la búsqueda y consulta de las imágenes, la mayoría de los archivos que han digitalizado sus fondos han procurado seguir los criterios actuales para la disponibilidad de datos en lo que se viene llamando “big data”, sistema de acceso universal basado en el esquema de linked data, la web semántica, permitiendo enlazar todos los datos así introducidos en la *www*. Aunque todavía se está implementando ese sistema, muchos archivos y plataformas ya lo han adoptado (por ejemplo Europeana) de manera que se pueda consultar la documentación siguiendo esos criterios. Habrá que formar a los alumnos también en el uso de esos instrumentos.

Será el momento de enseñarles también que no se puede empezar una búsqueda a la ligera, introduciendo términos en los distintos buscadores sin ningún criterio, sino que es necesario tener muy clara la “tripla” que queremos buscar: objeto, atributo y valor, elaborando los campos semánticos mediante los propios tesauros empleados por los documentalistas para llevar a cabo su tarea. Se trata de colecciones de vocabulario controlado, formado por términos que están relacionados entre sí de forma semántica y genérica: de equivalencia, jerárquica y asociativa. Tendremos que empezar delimitando los temas de trabajo, el principal y los secundarios para después ponernos a recopilar (ayudados por los tesauros, diccionarios, libros de texto, manuales, etc.) los términos que tengan que ver con el tema de trabajo.

Cassany (2012a, 2012b), siguiendo a diversos especialistas, aunque refiriéndose a temas más generales que la historia, también sugiere que una búsqueda eficaz empezaría por «formular objetivos», es decir, a partir del tema sobre el que se va a investigar (es decir, tanto el acontecimiento como la época y el campo semántico correspondiente), «traducirlo» a los parámetros de búsqueda propios de los tesauros o de los lenguajes de búsqueda que se vayan a utilizar. Y en segundo lugar «elegir las palabras clave» teniendo en cuenta que la dificultad, en este caso, está en ignorar los términos precisos con que se ha indexado ese conocimiento, por lo que habrá que realizar búsquedas y consultas a diferentes recursos.

Acorde con las necesidades de la investigación y/o de aprendizaje de la historia, convendría comenzar por conocer lo que los alumnos tienen más cerca, aquello que les resultara más familiar vinculado a la historia local donde hunden sus raíces. El archivo de una institución, una familia o empresa de su entorno más cercano podrían ser de gran utilidad para iniciarse en el manejo de estas fuentes.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos tratado de poner de manifiesto la importancia que han adquirido en nuestros días las fuentes históricas y en particular la fotografía, así como su posibilidad de acceso a través de la realidad virtual. Nos hemos centrado también en las ventajas de su uso docente, no solo como

herramientas para adquirir una destreza técnica sino también para enseñar a los alumnos a pensar históricamente, es decir, que sepan “hacer” historia y no tanto “de” historia.

Nos encontramos ante un campo nuevo casi sin abonar que, aunque ha sido examinado desde el punto de vista teórico, apenas se ha explorado en el aula. La limitación de páginas nos ha obligado a reducir la propuesta a sugerencias teóricas, pero estamos convencidos de que este modo de trabajar con las fuentes permite una enseñanza más eficaz de los contenidos propios de su área y facilita establecer vinculaciones con otros ámbitos de aprendizaje a través de propuestas multidisciplinarias y actividades más versátiles que las que, hasta el momento, ofrecen los libros de texto.

En sucesivas líneas de investigación plantearemos trabajos prácticos sustentados en el trabajo de la fotografía como fuente en y desde el aula intentando adaptar la metodología que ya se utiliza en el trabajo con otro tipo de documentación.

Referencias bibliográficas

About, I. y Chéreau, C. (2001). L’histoire par la photographie. *Études Photographiques*, 10, 8-33.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2013, mayo). *La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. Comunicación presentada en el V Encuentro internacional de investigadores de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universitat de Barcelona. Recuperado de http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf

Argerich, I. (2015). Fotografía y archivo. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, 10, 101-117.

Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. Londres: Reaktion books.

- Carretero, M. y González, M. F. (2008). "Aquí vemos a Colón llegando a América". Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20 (2), 217-227.
- Cassany, D. (2012a). 10 claves para aprender a interpretar. *Leer.es* [versión electrónica]. Recuperado de http://leer.es/documents/235507/247059/art_alum_ep_eso_leereradigital_1_0clavesparaaprenderrainterpretar_danielcassany.pdf/735e147d-6499-4b80-9113-3656ec26b317
- Cassany, D. (2012b). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Dewerpe A. (1987). Miroirs d'usines : photographies industrielles et organisation du travail à l'Ansaldo (1900-1920). *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 42 (5), 1079-1114.
- Díaz Barrado, M. P. (Ed.) (1996). *Imagen e historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Díaz Barrado, M. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de las fuentes visuales en Historia. *Historia Actual Online*, 29, 141-162.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : La Découverte.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6 (11), 5–27.
- Haskell, F. (1994). *La historia y sus imágenes: el arte y la interpretación del pasado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaubert, A. (1986). *Le Commissariat aux archives: Les photos qui falsifient l'histoire*. París: Barrault.
- Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 155, del 29 de junio de 1985 (pp. 20342-20352).

- Muñoz, T. (1996). Posibilidades de investigación de archivos visuales: Los fondos fotográficos del Archivo General de la Administración. En M. P. Díaz Barrado (Ed.), *Imagen e historia* (pp. 41-68). Madrid: Marcial Pons.
- Ortiz-Echagüe, J. (2010). «Esto no es Guernica...»: fotografía y propaganda de la destrucción de Guernika en la prensa durante la Guerra Civil española. *Zer: Revista de estudios de comunicación. Komunikazio ikasketen aldizkaria*, 28, 151-168.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 67-87). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Métodos para la enseñanza de la historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 51-66). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y de futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

LA IDENTIDAD MEDIADA POR LA MIRADA DEL OTRO: EL PATRIMONIO CULTURAL EUROPEO EN LOS ÁLBUMES DE MITSUMASA ANNO

Leonor Ruiz Guerrero

Universidad de Murcia

Introducción

Se hace preciso comenzar este texto con una cita del Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales 2008, Tzvetan Todorov (2008): “Ser civilizado significa ser capaz de reconocer plenamente la humanidad de los demás (*des autres*), aunque tengan rostros y hábitos distintos a los nuestros; saber ponerse en su lugar y mirarnos a nosotros mismos como si nos viéramos desde fuera”.

La necesidad viene dada porque es justamente eso lo que nos va a enseñar el autor que hemos seleccionado en la presente comunicación. Aunque él, Mitsumasa Anno, no se limite a los rostros y los hábitos, sino que su deseo de reconocimiento se haga extensible a una gran diversidad de riqueza patrimonial europea. Para Anno, nosotros somos los otros. Para nosotros, él es el otro que nos mira, y que se mira a sí mismo a través de nuestros ojos. En esa circunstancia enraíza precisamente el valor de su obra, y la relevancia consiguiente de su estudio.

Anno, no obstante, no es un historiador, ni un teórico, ni siquiera un antropólogo, más bien un viajero que, como ya se hiciera en el siglo XIX, recorre el mundo y

narra lo visto. Pero, a pesar de lo dicho, se diferencia radicalmente de aquellos otros con los que lo hemos comparado, pues su visión no está cargada de etnocentrismo.

El objetivo de la presente investigación, centrada como se ha dicho en este autor, será mostrar la utilidad de los álbumes ilustrados de Anno como recurso para la enseñanza/aprendizaje del patrimonio, en este caso europeo. Además, desde diversas perspectivas (arquitectónica, artística, etc.). En un sentido más amplio, podríamos decir que el uso de estos álbumes persigue la adquisición de una conciencia del patrimonio a partir de una nueva mirada, la del otro. Vinculando esa conciencia a los procesos de construcción identitaria.

Tomando como punto de partida los libros de Anno, podemos dar pie a la pregunta: “¿cómo nos ven los otros?”, que a su vez puede provocar la germinación de esta otra: “¿cómo nos vemos nosotros?”. Estas cuestiones abundan en el concepto de identidad, que siempre necesita de una alteridad para concretarse y definirse.

Al hilo de esta idea, recogemos aquí las palabras de Jorba (2011, p. 13):

Nos identificamos en la medida en que existe el otro, la alteridad. Y hemos de empezar a convenir que la identidad, que ha sido sincrónica en la historia de los pueblos, se expresa además, en la Unión Europea y el mundo globalizado, en un marco polifónico de pluralidad de identidades.

Por otra parte, esta investigación surge casi de forma natural al albor de dos cuestiones: el limitado uso que se hace de la literatura para abordar esta temática en el ámbito de las ciencias sociales; y, paradójicamente, el potencial de empleo que este tipo de recursos presenta. Más aún en el caso de los álbumes ilustrados, donde lo visual alcanza cotas nunca vistas, con lo que el patrimonio puede resultar plenamente accesible, sin someterse a las constricciones del espacio o el tiempo.

Por último, señalar que este estudio enlaza con otros precedentes sobre educación patrimonial, como el de Olaia Fontal y Alex Ibáñez (2015) o el de Helena Pinto y Sebastián Molina, del mismo año. De forma más específica, está ligado a la investigación de Evelyn B. Freeman y Linda Levstik (1988), centrada en el uso de la literatura en el área de ciencias sociales.

Marco Teórico

1. Los álbumes ilustrados: el caso de Mitsumasa Anno

Si pretendemos dar una breve definición de lo que es un álbum ilustrado, podemos remitirnos a dos de las principales teóricas en este campo: María Nikolajeva y Carole Scott. En su reconocida obra *How picturebooks work* exponen: “The unique character of picturebooks as an art form is based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal.” (2006, p. 1). De modo que se trata de una obra literaria, de una extensión aproximada de 32 páginas, en la que se establece un diálogo entre las imágenes, de carácter predominante, y el texto, que suele ser breve. Dicho diálogo se produce incluso en los casos en los que la parte verbal esté implícita, como ocurre en los ejemplares que aquí se van a proponer.

Una vez explicado esto, es momento de centrar la atención en el caso de Mitsumasa Anno. Se trata de un autor japonés de álbumes, nacido en 1926, con una amplia trayectoria creativa. Su obra ha sido internacionalmente reconocida, como demuestra el hecho de que en 1984 recibiera el premio Hans Christian Andersen en la categoría de ilustración. Sus dos pasiones, reflejadas en su obra, son las matemáticas y otros países y sus culturas. De esta última surge la serie de la que se va a hablar en esta comunicación.

Dicha obra consiste en cuatro volúmenes agrupados bajo el título *El viaje de Anno*. Los tres primeros se centran en el ámbito europeo y Gran Bretaña, y en el cuarto se desplaza a Estados Unidos. Aunque fueron publicados en su primera edición en 1977, a España no llegarían hasta un par de años después, traídos por la editorial Juventud (Barcelona). Fueron reeditados hasta los años 90, y a pesar de que actualmente están descatalogados, es fácil encontrarlos en las bibliotecas públicas, y aún se pueden adquirir en diversos portales de venta por Internet.

Una particularidad de estos álbumes es que no presentan texto alguno (salvo el del título). Esto no los priva de narrativa, pues hay un hilo conductor, que es el personaje que va viajando a través de todas las páginas, y pequeñas historias secundarias que se desarrollan a lo largo del libro. Por otro lado, al final de cada ejemplar encontramos una pequeña reseña de la editorial, a veces incluyendo una

cita del autor, en la que se nos apuntan varias de las sorpresas que el texto depara.

La trama de estas obras se articula, como se ha dicho, en torno a un viajero que recorre Europa y va encontrándose con ciudades, paisajes naturales, habitantes trabajando o realizando otras labores,... A su vez, el autor introduce pequeños anacronismos y cruces espacio temporales que le permiten jugar con quien lee el libro. Así, hallamos la representación de la pasión de Cristo en plena Italia; o a Don Quijote y Sancho luchando contra los molinos en el norte de Europa. Con este último ejemplo vemos también cómo Anno mezcla la ficción con la realidad, insertando aquí y allá personajes tanto del folklore como de la literatura universal.

El escritor e ilustrador se recrea en el patrimonio cultural europeo desde diversos puntos de vista: arquitectónico, literario y artístico (artes plásticas, musicales y cinematográficas), sin dejar de lado el patrimonio de carácter inmaterial: juegos, costumbres, etc.

Dentro de lo literario, la mirada se fija especialmente en la literatura infantil y juvenil, tanto de la tradición popular: cuentos de hadas, fábulas,... como de autores clásicos: *Alicia en el País de las Maravillas*, etc.

Leyendo los tres primeros volúmenes (dejaremos al margen el cuarto) nace la pregunta de qué puede decirnos Anno sobre nosotros, sobre quiénes somos. Él mismo confía en que su libro aporte respuestas a estos interrogantes: “este libro no tiene palabras ni letras, pero estoy seguro de que todos cuantos lo miren podrán ver en él qué es lo que la gente hace o piensa” (1986, última página doble, sin numeración). Su mirada detenida, que pone en valor aquello que observa, nos muestra una Europa plural y diversa, cuyo patrimonio no dista tanto del poseído por otros pueblos. Y esta, precisamente, es una idea fundamental para el autor. Al respecto, destaca la respuesta que proporcionó a una entrevistadora al ser preguntado por el choque cultural experimentado en sus viajes (“*have you ever felt uncomfortable when coming into contact with foreign cultures?*”), exponiendo el cambio entre las ideas previas y posteriores al primer viaje fuera de su país (Takahashi, 2004):

Until I made my first trip abroad, I'd been certain that there would be huge differences in culture. But when I actually visited these countries, I felt there was

considerably more that we had in common with these cultures than any differences.

Un aspecto muy reseñable de los libros de Anno es la forma en la que muestra que nuestra identidad colectiva es un tejido que recibe hilos de aquí y de allá, de la Historia (que es una narración) y de la Literatura (que es otra). Que somos textos, en su sentido más primario, que unen catedrales con jornadas de lluvia, con cuentos al amor de la lumbre, con juegos, comidas y tradiciones. Por eso, estos álbumes son útiles para abordar el patrimonio y su ligazón con la identidad, pero también el espacio y el tiempo y su influencia en las sociedades.

A pesar de lo dicho, resulta cuando menos llamativa, con respecto a este autor, la poca atención que parece haber recibido desde el ámbito europeo, pues apenas se encuentra información sobre él o su corpus literario. Aunque muchos de sus trabajos han sido traducidos al español, al indagar en busca de investigaciones hallamos una evidente escasez de éstas, sumada a que los pocos estudios focalizan su interés en los textos vinculados a las matemáticas (y sus posibles aplicaciones didácticas). Tampoco se aprecia una mayor abundancia de investigaciones en otras lenguas.

2. La educación patrimonial

Es este un vasto campo de investigación, que difícilmente puede resumirse en estas líneas. A pesar de ello, se pretende esbozar brevemente la arquitectura teórica que da sustento a la presente propuesta. Con este fin, como se decía anteriormente, se hará referencia al trabajo de Fontal e Ibáñez (2015), Pinto y Molina (2015) y, por aludir al autor aquí seleccionado, también al de Freeman y Levstik (1988).

Fontal e Ibáñez (2015), hacen una revisión en su estudio de aquellas estrategias e instrumentos que surgen desde las instituciones públicas para dar respuesta a la educación patrimonial. Es destacable el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que entre sus criterios metodológicos incluye el de la: “*Interdisciplinareidad*. Dado que son muchos y diversos los valores que tiene el Patrimonio (históricos, sociales, ideológicos, identitarios, emotivos, etc.), la educación patrimonial debe partir de presupuestos interdisciplinares.”(p.20)

Pinto y Molina (2015), por su parte, ahondan en la manera en que la educación patrimonial es abordada en la educación formal en España y Portugal, a través del análisis y la comparación de sus legislaciones. Los resultados nos muestran un panorama negativo en los dos países: en el caso español, se concluye que el actual currículo LOMCE no presta a la educación patrimonial la atención merecida. De este estudio recogemos, de forma particular, una idea similar a la del estudio anterior, la de que este tipo de educación puede afrontarse desde un enfoque multidisciplinar, ya que es el que resulta más conveniente para materializar la actuación didáctica defendida en esta comunicación.

Finalmente, aunque el artículo de Freeman y Levstik (1988) no es precisamente actual, se incluye porque es la única referencia hallada respecto a los usos de la obra de Anno para la didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, dicha obra solo es citada de pasada dentro del texto, sin profundizar en su potencial ni proponer modo concreto alguno de emplearla. Se trata más bien de una descripción, y todo lo que se nos indica es que puede servir para afrontar la enseñanza del espacio y el tiempo, por ejemplo comparando rasgos geográficos o históricos que aparecen en cada libro y país representado.

Este sustrato teórico alimenta la idea de que es necesario dar un nuevo enfoque a la educación patrimonial, así como que hay ciertos recursos que podrían tener un mayor potencial de uso del que en la actualidad se les reconoce.

3. Otros recursos literarios vinculados a la didáctica de las Ciencias Sociales

No sería conveniente cerrar este apartado sin hacer referencia a otro tipo de textos que también se han propuesto para la educación ciudadana o patrimonial.

En general, el abordaje se ha producido desde el género cómic, quizás por considerarse que era más accesible y atractivo para el alumnado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, a los que solía ir dirigido. Quizás porque el componente visual era necesario si se trataba de hablar del patrimonio.

También desde el género cuento se han lanzado algunos diseños, especialmente desde museos y centros de interpretación.

En este sentido, estos textos suelen presentar, por lo general, algunas carencias destacables: por un lado es frecuente que adolezcan de falta de calidad literaria, pues se centran más en ser fieles a la Historia. Esto se debe a menudo a que son relatos producidos *ad hoc*, previa demanda de algún museo, centro cultural o centro de interpretación.

Por otro lado, otra carencia que puede ser importante destacar es el sesgo en la mirada. Es decir, es fácil que queden fuera de campo la vida cotidiana, las costumbres, todo aquello que también forma parte del patrimonio, pero que suele considerarse accesorio y poco relevante. Al final, la Historia y el patrimonio parecen reducirse a una serie de hitos puntuales fijados en el espacio y en el tiempo. En contraste, volviendo a la obra de Anno, su mirada rompe con esos límites, llegando hasta a perturbar el orden espacio temporal conocido.

Dentro de este corpus literario, podemos señalar ejemplares creados *ex profeso*, y otros que pueden utilizarse aunque su finalidad última no fuera esa. Por ejemplo, en el segundo grupo podrían encuadrarse los cómics de *Astérix y Obélix*, aunque su rigor histórico sea dudoso.

En cuanto al primer grupo, señalaremos, por ser quizás el más cercano en el tiempo, el cómic *Democracia*, de este mismo año 2016, creado por Alecos Papadatos y Abraham Kawa. En él se explica a través de dos personajes de la Antigua Grecia el surgimiento del sistema político que da título al libro.

Dentro de ese mismo primer sector, en la Región de Murcia destaca una trilogía sobre la época musulmana, también en formato cómic, surgida a la luz de una exposición: *El Rey Lobo; Los últimos años de Madinat Mursiya*, y *Tras los pasos de Ibn Arabi* (Jiménez y Martínez, 2006). Se trató de un trabajo de pequeño formato, donde el valor pedagógico parecía primar sobre lo literario.

En otras ocasiones, es el propio profesorado el que hace incursiones en el campo literario, para crear obras que aproximen la Historia o cualquier otro contenido de ciencias sociales a su alumnado. Cuestión compleja, pues la literatura es un campo arduo que no permite concesiones al contenido por encima de su valor intrínseco.

Un último ejemplo sería el cómic de Herrero, Martínez y De la Calle (citado en García y Mattozzi, 2014, p. 588), centrado en la civilización romana y dirigido al

alumnado de Educación Primaria. Aunque aborda el patrimonio y la vida cotidiana, en opinión de las mencionadas García y Mattozzi (2014) presenta algunos fallos, como la falta de contextualización curricular.

Estos ejemplos, sin embargo, muestran una distancia significativa con respecto a la obra seleccionada en esta comunicación, definida por quién crea el texto. En los casos citados se trata de autores europeos, que miran hacia sus referentes culturales. Los álbumes de Anno aportan una visión ajena, la del otro, un otro que en cierto modo nos recuerda al *flâneur* de Baudelaire.

Propuesta didáctica

Esta propuesta halla su sentido en las siguientes palabras de Cuenca (2014, p.78):

El pasado y, en función de este, el propio patrimonio, es un ingrediente fundamental para el sentido de identidad, ya que la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente la pérdida de la identidad, o lo que es lo mismo, la sensación de pertenencia a un determinado colectivo social.

Dicho esto, cabe precisar que la actuación didáctica que se va a exponer en esta comunicación no ha sido aún desarrollada en un aula, por lo que no se puede hablar de resultados tangibles, más bien de expectativas.

El alumnado participante sería el de Educación Primaria (segundo tramo), aunque podría ser aplicable también al de Educación Secundaria, al tener los textos escogidos diferentes niveles de lectura. A modo de muestra, la profundidad del estudio de la arquitectura que se puede iniciar con estos álbumes en Secundaria difiere mucho del que pueda tener lugar en Primaria. En ambos casos no se enfocaría como una actividad puntual, desligada del resto de la programación, sino que se insertaría dentro de las unidades dedicadas a la ciudadanía europea, que se plantean en ambas etapas.

Los objetivos didácticos que se pretende alcanzar son los que se muestran a continuación:

- Avanzar en una visión holística del patrimonio, comprendiendo su valor de constructo social (siguiendo las ideas de Cuenca, 2014).

- Analizar la relación entre patrimonio e identidad individual y colectiva, desde una perspectiva que considere la complejidad y pluralidad sociocultural.
- Conocer la mirada de los otros sobre el nosotros (europeo), y ser capaz de invertir el proceso.

A pesar de que, como ya se ha visto, la educación patrimonial no está debidamente representada en el currículo, y los objetivos, contenidos, etc. relativos a ella se dispersan en diversas áreas, en este caso vamos a centrar la actuación en la de Ciencias Sociales (por ser la referente en este aspecto) y en la de Lengua y Literatura, por dos razones: vamos a emplear un recurso literario con un valor propio, y en tal recurso la misma Literatura se presenta como un componente más del patrimonio cultural europeo. Esto no excluye, hay que precisar, la posibilidad de ser utilizado en otras áreas, pues las alusiones a los juegos populares (patrimonio inmaterial) podrían ser trabajadas desde el área de Educación Física. De ahí la ya comentada multidisciplinariedad de la educación patrimonial.

Por otra parte, investigadores como Fontal e Ibáñez (2015, p. 29) destacan la “presencia constante” del concepto de patrimonio en esas dos áreas, en el actual currículo LOMCE. Aunque, es necesario decirlo, en la concreción del Real Decreto en los currículos autonómicos la visión no es tan optimista (Molina y Pinto, 2015).

Para implantar la propuesta se empleará como método el grupo de discusión, dividiendo a la totalidad de la clase en pequeños equipos de trabajo.

En una primera fase se procederá a la lectura detenida de los textos, invitando al alumnado a reconocer aquellos elementos que consideren componentes del patrimonio europeo. Estos hallazgos se analizan y clasifican en gran grupo. Se espera que su visión se limite a elementos de carácter arquitectónico, dejando a un lado los naturales, patrimonio inmaterial, etc.

En una segunda fase, y una vez explicado al alumnado la concepción holística del patrimonio, se distribuye una ficha para la recogida de información a los grupos. Tomamos como modelo el esquema planteado por Gavalda y Santisteban (2003), aunque en su caso se centren en el patrimonio fotográfico. Este esquema (Figura 1), es especialmente propicio para el logro de los objetivos perseguidos:

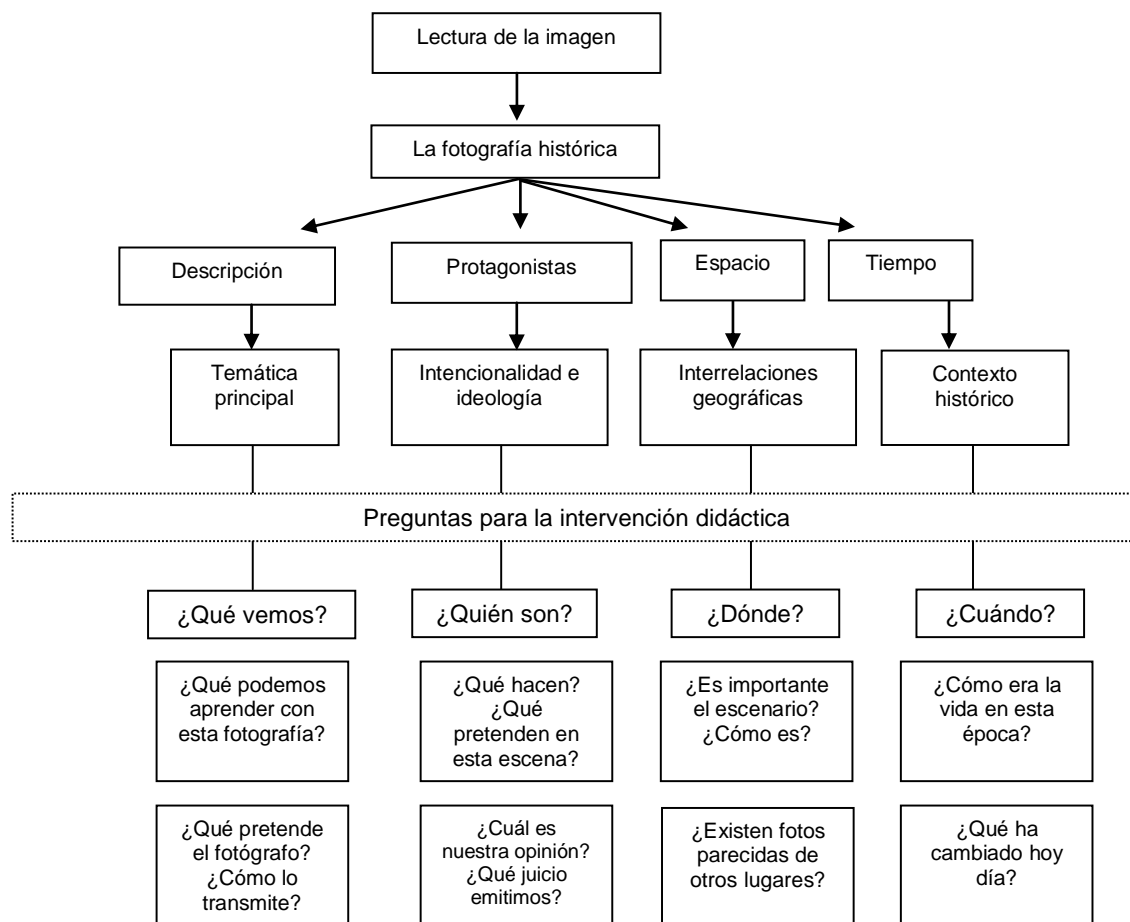


Figura 1. Esquema de trabajo propuesto por Gavalda y Santisteban (2003)

Una vez extraída la información, los grupos hacen una puesta en común de sus hallazgos, y comienza el grupo de discusión propiamente dicho, esta vez con la totalidad del alumnado (aunque manteniendo la división inicial).

Por otra parte, durante la búsqueda de datos en los álbumes, el profesorado contribuye al descubrimiento de los anacronismos y “anatomismos” (término no reconocido por la RAE) presentes en el texto. Durante la discusión grupal, además, orienta al grupo a plantearse las siguientes cuestiones: “¿Cómo nos ve Anno?”, “¿Se corresponde con vuestra mirada?”, y “¿Cómo os veis vosotros/as?”.

Por último, en una tercera fase, el alumnado ha de contrastar las ilustraciones con otras fuentes que traten de los espacios y tiempos representados. Y, a su vez, para indagar en la mirada del otro, y provocar su inversión, ha de investigar sobre el Japón de la época en que Anno realizó la obra. Resulta de especial interés que

se centre en descubrir valores patrimoniales, y que establezca una comparativa con los europeos.

Haciendo un inciso para precisar cómo se articula la intervención desde el área de Lengua y Literatura, en ella el alumnado iniciará una investigación paralela sobre las referencias literarias presentes en los álbumes, conectando los datos de una y otra búsqueda (para comprender el citado sentido holístico del patrimonio, así como su valor de constructo social).

La evaluación del empleo del recurso y los resultados se hará a partir de los trabajos elaborados por el alumnado (que deberán recoger en un informe), y la observación durante el desarrollo del grupo de discusión.

Conclusiones

No es la primera vez que un recurso literario se propone para la didáctica de las Ciencias Sociales, sin embargo, a pesar de los diversos planteamientos ya existentes, estos no terminan de llegar a las aulas de nuestro sistema educativo, donde parece persistir el modelo transmisor de conocimientos, y el escaso uso de fuentes o materiales más allá del libro de texto.

Ante este estado de la cuestión, se hace aquí la defensa de un recurso de ese carácter, pero marcando una diferencia con otros precedentes. En los álbumes de Anno el patrimonio europeo es observado desde los ojos de alguien cuyas raíces identitarias no nacen en este contexto. Su mirada arroja una luz nueva, que guía en el entendimiento de nuestro patrimonio como un tejido constituido de mil y un hilos distintos, que ayuda en el progreso de ese “ser civilizado” que propugnaba Todorov en la cita inicial.

Son diversas las riquezas de la obra de Anno, y su consecuente potencial, solo destacaremos una más, pues nos es útil para resumir el porqué de su valor: la falta de una delimitación contextual precisa. Es decir, en el primer volumen sabemos que el personaje está recorriendo Europa del Norte, pero no hay imágenes de fronteras u otras pistas explícitas que nos indiquen si está en Francia, Alemania o Austria. Esto resulta interesante en el sentido de que las diferencias se difuminan, y pueden, por tanto, conducir a la relativización de

aquello que se ha considerado valores identitarios intrínsecos y no compartidos (compartibles). Esto iría en la línea de lo apuntado por Molina y Pinto (2015, p. 105): “La capacidad de integrar en un contexto diversos elementos de un lugar, de una región, o del mundo, implica la relativización de la importancia del lugar en el que uno vive para ampliar la conciencia de ciudadano del mundo.” Así, esta obra no solo ayuda a desplegar la conciencia histórica, sino también la de una ciudadanía no replegada en una identidad excluyente y exclusiva.

Por otra parte, el empleo de esta obra contribuye al sentido inclusivo de la educación patrimonial. Puesto que la ausencia de texto puede convertirse en una ventaja para aquel alumnado que presente dificultades en la lecto-escritura (o que no conozca la lengua española), procurando el acceso al álbum en igualdad de condiciones que el resto del grupo. Además, al no existir esa barrera, el alumnado podrá identificarse mejor con lo observado, pues podrá establecer vínculos visuales con sus experiencias previas (ya sean relativas a textos literarios, videojuegos, medios de comunicación, etc.).

Se hace preciso añadir lo que quizás podría ser una dificultad para el profesorado, ya que estos textos requieren de un análisis de contenido en profundidad, y, como es evidente, de un conocimiento previo de aquello que constituye el patrimonio material e inmaterial, a fin de poder reconocerlo. En este sentido, son varios los estudios que hablan de la formación limitada que recibe el profesorado al respecto. No parece que esto vaya a cambiar en años venideros, mas aquí dejamos la presente propuesta, aportación a la causa, pues, a pesar de todo, no consideramos que “el ser civilizado” pueda seguir posponiéndose.

Referencias bibliográficas

Anno, M. (1991). *El viaje de Anno* (3.ª edición). Barcelona: Juventud.

Anno, M. (1986). *El viaje de Anno (II)* (2.ª edición). Barcelona: Juventud.

Anno, M. (1982). *El viaje de Anno (III)*. Barcelona: Juventud.

Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76-96.

- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32.
- Freeman, E. y Levstik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies Curriculum. *The Elementary School Journal*, 88 (4), 329-337.
- García, C. R. y Mattozzi, I. (2014). La investigación de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares. La construcción de un colectivo de docentes e investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (1)* (pp. 577-596). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.
- Gavaldà, A. y Santisteban, A. (2003). El patrimonio fotográfico. Aportaciones a la formación universitaria y escolar. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coord.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 499-509). Cuenca: AUPDCS.
- Jiménez, P. y Martínez, M. (2006). *La Murcia islámica (El Rey Lobo; Los últimos años de Madinat Mursiya, y Tras los pasos de Ibn Arabi)*. Murcia: Concejalía de Cultura y Festejos.
- Jorba, R. (2011). *La mirada del otro. Manifiesto por la alteridad*. Barcelona: RBA.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks work*. London: Routledge.
- Papadatos, A. y Kawa, A. (2016). *Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 103-128.
- Takahashi, M. (2004). *An Interview with Mitsumasa Anno*. [Sitio web]. Recuperado de http://www.yamaneko.org/einfo/mgzn/jcb_e0104.htm
- Todorov, T. (2008, 24 de octubre). *Tzvetan Todorov, premio príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2008*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <http://www.fpa.es/multimedia-es/videos/tzvetan-todorov-premio-principe-de-asturias-de-ciencias-sociales-200858.html>

LA PUESTA EN VALOR DE LOS ARCHIVOS LOCALES EN UN AULA DE 4.º ESO. EL CENSO ELECTORAL DE 1889 DE MOLINA DE SEGURA (MURCIA)

José A. Prieto Prieto

Universidad de Murcia

Introducción

La función didáctica de los archivos y su utilidad como recurso didáctico es incuestionable como apunta Vela (2002), y una prueba de ello es que el uso de documentos en la enseñanza de las ciencias sociales es una práctica educativa, que día a día se va extendiendo entre el profesorado a medida que va calando la necesidad de innovar en el aula. En este sentido, el trabajar con fuentes primarias es importante si tenemos en cuenta la necesidad de formar a los alumnos como investigadores, capaces de aplicar métodos de análisis en cualquier circunstancia, por lo que hay que ejercitar en ellos los métodos del historiador, geógrafo y el investigador social (Hernández, 2002). Hoy en día, el trabajo con fuentes primarias escritas es la base de muchos proyectos de innovación didáctica en la enseñanza de la historia (Santacana, 2002). La introducción de las fuentes primarias nos va a permitir comprender cómo se construye la historia y el tiempo histórico, a la vez que va ayudar al alumno a pensar históricamente (Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto, 2012).

Como señala Tribó (2002), el profesor que opta por trabajar con fuentes primarias archivísticas, antes de iniciar su intervención pedagógica, tiene que tener claro qué quiere enseñar y qué capacidades, intelectuales, sociales y afectivas queremos desarrollar. También tenemos que tener claro qué temas del currículo se adecúan a esta metodología y cómo vamos a desarrollar la secuencia formativa.

Hay que tener claro, desde un principio, que las fuentes archivísticas son materiales que, en su origen, no son materiales pensados para trabajar en el aula y que, por tanto, la primera misión del profesor es transformarlos en materiales curriculares. Del mismo modo, el profesor que se decide trabajar por este modelo innovador ha de prever mecanismos de transferencia de lo aprendido, a través de un trabajo de investigación local, al conocimiento general; bien utilizando el método inductivo (partiendo de lo particular, llegar a los aspectos más generales), o deductivo (partiendo de los aspectos históricos de carácter general acercarnos a una representación particular) (González, 2002).

Metodología

Teniendo en cuenta la psicología evolutiva del alumno, el nivel de 4º de ESO es el momento adecuado para iniciar a los alumnos como investigadores, capaces de aplicar métodos de análisis en cualquier circunstancia, por lo que hay que ejercitar en ellos los métodos de historiador, geógrafo e investigador social. Hay que tener en cuenta que el alumno con 16 años ha pasado de las operaciones concretas a las operaciones formales y dispone de una mayor capacidad de abstracción y un mayor desarrollo del juicio crítico (Hernández, 2002).

Trabajando con archivos locales o regionales, por otro lado, desde el punto de vista didáctico, estamos poniendo en valor el patrimonio material e inmaterial, a la vez que despertamos en el alumno el espíritu crítico, su capacidad de análisis y la objetividad: que descubra que, en la investigación histórica, el método es el principal aval de la rigurosidad de la historia. Prats (2001) propone que el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite al alumnado la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional. Es necesario saber informarse con las fuentes

correctas; buscar explicaciones a los hechos y fenómenos, para comprender la información que éstas nos presentan; saber profundizar en las razones y argumentos que justifiquen estos conocimientos, convicciones, opiniones y creencias; y saber argumentar, con razones fuertes y coherentes, sus puntos de vista (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Trabajar con fuentes primarias implica cambiar las estrategias metodológicas. Estas estrategias, como apunta Beltrán (2003), están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante, a la vez que nos van a permitir diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento escolar.

A pesar de la función didáctica que pueda tener la utilización en el aula de las fuentes primarias, su utilización es poco frecuente. En primer lugar la preparación del material curricular supone un trabajo adicional para el docente, esfuerzo que no todo el mundo está dispuesto a asumir; hay que tener en cuenta que los documentos que podamos utilizar dentro del aula no se crearon con un fin didáctico, y por lo tanto tenemos que transformarlos en material curricular; en segundo lugar, en mi opinión, con mayor peso, es la falta de formación del profesorado de Geografía e Historia como investigadores. Cuando se trabaja el método científico en una clase de ESO o de Bachillerato, es necesario dar al alumno unas pautas de trabajo, hay que presentarle, del mismo modo, modelos de aprendizaje y también, cómo no, solventar dudas y modificar los aspectos del proceso de investigación que no se hayan programado correctamente y esto es difícil de realizar si no se tiene una experiencia investigadora previa. Evidentemente con estas dificultades es perfectamente comprensible la falta de propuestas curriculares basadas en la utilización por parte de los alumnos de fuentes primarias, por mucho que nos empeñemos en demostrar lo importantes que son las fuentes primarias para la adquisición de competencias históricas (López Facal, 2014). Sería interesante presentar a los alumnos modelos de aprendizaje a la hora de trabajar las fuentes primarias, basados en materiales elaborados por profesores, ya experimentados y llevados a la práctica en algún momento. Puesto que la mayoría de los profesores somos divulgadores del conocimiento histórico; esto puede ayudar a salvar la inseguridad que podamos tener cuando trabajemos con fuentes primarias (Santacana, 2002).

Propuesta didáctica

Justificación

El estudio de la Restauración Borbónica, partiendo del estudio de un caso: el censo electoral de 1889 de Molina de Segura, se llevó a cabo en el IES “Francisco de Goya” de Molina de Segura (Murcia), durante el curso 2014-2015 en un aula de 4.º de ESO.

Al tratar el tema de la Restauración Borbónica, como contenido dentro del temario de 4.º ESO, una de las principales dificultades que encuentran los alumnos es diferenciar el liberalismo doctrinario del liberalismo democrático. Con una explicación de forma teórica, en contextos introductorios y utilizando estrategias expositivas, el alumno parece entender, momentáneamente, la diferencia sustancial entre el sufragio censitario y el sufragio universal, pero a medida que avanzamos en la secuencia formativa, especialmente en su fase de desarrollo, esta comprensión se desvanece y hay que estar constantemente recordándoles esta sencilla diferencia, pero sustancial a la hora de tratar los principales principios democráticos por los que se rige la sociedad española actual.

Teniendo en cuenta el cono de aprendizaje de Edgar Dale (Trepát, 2005) según el cual después de dos semanas tendemos a recordar el 10 % de lo que leemos, el 20 % de lo que oímos, el 30 % de lo que vemos, pero el 90 % de lo que decimos y hacemos, hemos intentado acercar al alumno de Secundaria al tema del liberalismo manejando fuentes primarias escritas y estrategias de indagación, donde el alumno es el principal protagonista del proceso de aprendizaje. El censo electorales municipal de 1889 fue un documento fundamental para poder llevar a cabo las elecciones municipales, en el contexto de la Restauración borbónica y que hoy lo hemos convertido en un material curricular significativo para acercar al alumno al concepto de sufragio y al mecanismo electoral de aquel periodo. El documento en sí lo hemos incorporado como material del archivo de documentos que estamos recopilando en el departamento de Ciencias Sociales.

Objetivos

- Distinguir los cambios políticos que conducen a la crisis del Antiguo Régimen y a las revoluciones liberales, así como su repercusión en España.

- Comprender los rasgos fundamentales de las revoluciones liberales burguesas y señalar, a través de ejemplos representativos, los grandes procesos de transformación que experimentó el mundo occidental en el siglo XIX.
- Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XIX.
- Trabajar una metodología que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Contenidos

- Contenidos conceptuales:
 - Características del liberalismo doctrinario y liberalismo democrático.
 - El sistema político de la Restauración.
 - El movimiento sufragista.
- Contenidos procedimentales:
 - Análisis e interpretación de documentos históricos.
 - Confección de gráficas y tablas estadística.
- Contenidos actitudinales:
 - Valoración de los principios de la democracia.
 - Concienciación de la discriminación de la mujer desde el punto de vista político.

Criterios de Evaluación

1. Comprender los rasgos fundamentales de las revoluciones liberales burguesas.
2. Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XIX.
3. Analizar el proceso de consolidación del Estado liberal en España.

4. Conocer el papel de la mujer en la consolidación de Estado liberal: el Movimiento Sufragista.

Competencias

- Comunicación lingüística: se desarrollará mediante la lectura y comprensión de textos periodísticos.
- Competencia matemática: mediante la resolución de problemas y el tratamiento estadístico que se desprende del propio censo nos aproximamos a los aspectos sociales, económicos y políticos de la villa de Molina de Segura en el tránsito del siglo XIX al siglo XX.
- Competencia social y ciudadana: vamos a valorar la discriminación de la mujer durante todo el siglo XIX y parte del siglo XX en cuanto a derechos sociales, económicos y políticos.

Temporalización

La Unidad Didáctica se trabajó durante la segunda evaluación: seis sesiones de 50 minutos, durante dos semanas.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto utilizamos estrategias de indagación. Para realizar las actividades propuestas nos basamos en: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el método de proyectos. Para ello, en la clase de historia, hemos creado varios rincones de trabajo con copias de los documentos, todas accesibles en cualquier momento a los distintos grupos de trabajo. En cuanto al agrupamiento de los alumnos, la actividad se desarrolla a través de la formación de grupos de cuatro o cinco alumnos, aplicando una metodología de aprendizaje cooperativo (Quinquer, 2004). En la formación de dichos grupos tuvimos en cuenta la Atención a la Diversidad, formando grupos heterogéneos, en cuanto a niveles curriculares para, en caso necesario, poder aplicar una tutoría entre iguales (Monereo y Durán, 2002).

La principal dificultad para llevar a cabo la experiencia que ha encontrado el profesor ha sido la transformación de un material que en su origen no tenía una finalidad didáctica en un material curricular; el texto en sí –independientemente de la curiosidad que suscita- poco o nada le dice a los alumnos. En ese sentido, he utilizado una metodología constructivista consistente fundamentalmente en guiar al alumno en la investigación mediante el planteamiento de cuestiones o problemas que los alumnos dentro del grupo tuvieron que resolver. Previamente, el profesor presenta unos modelos de investigación y se convierte en profesor guía, resolviendo las dudas, en principio muchas, que van surgiendo a los alumnos. La paleografía de finales del siglo XIX, no es una dificultad grande, quitando la comprensión de las abreviaturas; la principal dificultad radica en la comprensión por parte del alumnado de aquellos aspectos sociales y económicos que se desprenden del documento que le son desconocidos y extraños por su lejanía en el tiempo; por ejemplo en el censo aparecen los distintos oficios gremiales de los vecinos de Molina de Segura, que los alumnos no comprenden y que el profesor tiene que explicar.

Materiales y recursos utilizados

Fotocopias del Censo electoral de Molina de Segura del año 1889 (Archivo Histórico de la Región de Murcia). El departamento de Geografía e Historia del IES Francisco de Goya (Molina de Segura), dispone de una copia digital de dicho censo, que hemos incorporado en el archivo de documentos del departamento de Geografía e Historia.

Desarrollo y secuenciación de la actividad

Nuestra propuesta didáctica del estudio de la Restauración borbónica consistió en: partiendo de una lista de electores y elegibles para cargos municipales del año 1889 de Molina de Segura, y con apoyo de otras fuentes de carácter historiográfico, vamos a reconstruir el sistema político de la Restauración Borbónica en Molina de Segura (1874-1923) abarcando, por tanto, los reinados de Alfonso XII y Alfonso XIII. Para ello hemos utilizado el método deductivo: partiendo de los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre los distintos

tipos de liberalismo: doctrinario y democrático, hemos llegado al caso particular del estudio de la villa de Molina de Segura, durante este periodo. A través del estudio del documento mediante un constructivismo guiado por el profesor, hemos reconstruido, no sólo los aspectos políticos de la villa, sino que hemos estudiado importantes aspectos demográficos y económicos, como la composición de la población por sectores productivos en esos años, o el grado de riqueza de la población. Para el estudio hemos secuenciado la experiencia en:

- Actividades previas: partiendo de las ideas previas que tienen los alumnos y utilizando estrategias expositivas hemos recordado las diferencias entre el liberalismo doctrinario y democrático, el movimiento sufragista o el sistema político de la Restauración.
- Actividades de desarrollo: Tras agrupar a los alumnos en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos hemos empezado a trabajar el documento, siempre con un cuestionario guiado y con apoyo de fuentes secundarias. Así, los alumnos, han investigado aspectos tan importantes como la evolución de la población, qué personas tenían derecho a ser electores, qué personas tenían derecho a ser electores y elegibles; los mayores contribuyentes; el porcentaje de población que no tenía derecho al voto; la inexistencia de mujeres en las listas...
- Fase final: Elaboración por grupos de un mural sobre los principales aspectos del periodo de la Restauración borbónica en Molina de Segura. Los murales los explican los grupos y quedan expuestos en clase.

Criterios e instrumentos de calificación

Se ha valorado tanto el aprendizaje de los alumnos como el propio proceso. Para el primer caso hemos utilizado, como instrumentos de calificación, la observación directa, comprobando el grado de participación en el grupo, al igual que la calidad de los pósters y su exposición (Prieto, Valera y Gomariz, 2011). En cuanto al proceso el 100% de los alumnos en la autoevaluación han manifestado que han quedado satisfechos tanto en las estrategias de aprendizaje, como en las calificaciones, pues estas mejoraron significativamente.

Conclusiones

No podemos conocer la sociedad sin entender o conocer la Historia. Pero para hacerla atractiva, los profesores debemos introducir en el aula estrategias que despierten el interés de los alumnos por la historia. La experiencia que hemos llevado a la práctica durante el curso 2014-2015, desde el punto de vista didáctico, la podemos calificar de muy positiva puesto que por un lado, nos ha permitido poner en valor los archivos locales y regionales, como parte importante del patrimonio material e inmaterial de la Región de Murcia. Por otro lado, nos ha servido para desarrollar conceptos, pero también procedimientos del trabajo del historiador, a través de un vocabulario científico de la disciplina, que requerirá rigor y espíritu de trabajo, exposiciones, correcta ortografía y expresión. El alumno, con esta experiencia ha manejado los mismos instrumentos – documentos históricos- que suelen utilizar los historiadores para construir el pasado, lo que le ha permitido la comprensión del proceso de construcción de la historia (López Facal, 2014); esta comprensión es un elemento indispensable para la adquisición de la competencia histórica (Santisteban, 2010) y para que el alumno sea capaz de pensar históricamente.

Finalmente, hemos conseguido que los alumnos mejoren los resultados académicos; cualquier innovación debe suponer una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y unos mejores resultados en las calificaciones de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- González Gallego, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativo. La construcción de un saber científico. En I. González (Dir.), *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid: MECD.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, nº 94 (2), 283-285.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C.J., Sánchez Ibáñez, R., Prieto Prieto, J.A. (2012). *Metodología Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia, Diego Marín.
- Monereo, C. y Duran, D. (2001). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Prieto, J. A., Valera, J. y Gomariz, F. (2011). Propuestas de evaluación de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato de Investigación. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, I* (pp. 403-412). Murcia: AUPDCS.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Santacana, J. (2002). La investigación en archivos: Pautas y propuestas para la escuela secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 7-20.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, nº 14, 34-56.
- Trepát, C. A. (2005). Los campos de aprendizaje y la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 44-57.
- Tribó, G. (2002). Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, 34-56.

La puesta en valor de los archivos locales en un aula de 4.º ESO. El censo electoral de 1889 de Molina de Segura (Murcia)

Vela, S. (2002). Archivos y didáctica: un estado de la cuestión. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 34, 21-26.

ANÁLISIS MULTIMODAL DE FOTOGRAFÍAS PATRIMONIALES

Ana Mendioroz Lacambra, Alfredo Asiáin Ansorena

Universidad Pública de Navarra

Introducción

El análisis del discurso multimodal (ADM) constituye un paradigma emergente en el campo de los estudios del discurso. Amplía el campo tradicional del lenguaje verbal aislado al estudio de éste en combinación con otros recursos como las imágenes, el simbolismo científico, la gestualidad, las acciones, la música y el sonido. Esta complejidad requiere anotar, analizar, investigar y recuperar los patrones semánticos multimodales presentes en los distintos actos comunicativos (O'Halloran, 2004, 2012). Esta novedad en el análisis del discurso, sin embargo, no hace más que rescatar y constatar la naturaleza multimodal de la comunicación humana, donde la oralidad natural del lenguaje interactúa con otros códigos o lenguajes no verbales, como ya mostró Poyatos (2004) con su estudio pormenorizado de la comunicación no verbal y, sobre todo, al establecer la "estructura triple básica" del lenguaje humano: lenguaje, paralenguaje y kinésica, en perfecta sincronización. También lo hizo Zumthor (1989) que, en su estudio clásico de las *performances* orales en la poesía medieval, recaló en esa multimodalidad cuando acuñó su concepto de "complejo verbomotor", muy cercano al más actual de "multimodalidad corporal". Resulta interesante, por tanto, relacionar comunicación y tecnología como lo hizo McLuhan en su célebre

libro *La galaxia Gutenberg* (1969). De esa manera la comunicación humana ha pasado de un estadio de "tribalización", momento hegemónico para la comunicación verbal oral, a otro de "destribalización" tras la aparición de la imprenta y la cultura de la escritura, y finalmente al actual de "retribalización", cuando los medios tecnológicos, como extensión del cuerpo, han redescubierto las facultades humanas eclipsadas por la escritura. Estos cambios han propiciado que la comunicación oral pase de ser primaria a secundaria, según sea su relación con lo escrito (Ong 2001); o incluso mixta, si existe una vinculación de interdependencia (Zumthor, 1989). De hecho, la irrupción de algunos de los primeros medios tecnológicos (el teléfono, por ejemplo) devolvieron a la oralidad (entendida como multimodalidad corporal) su hegemonía perdida, pero con limitaciones sensoriales evidentes. La era digital, por su parte, ha superado algunas de estas limitaciones y posibilita la aparición de nuevas "prácticas letradas" e hipertextos (Cassany, 2008, 2012), donde el lenguaje verbal se relaciona intersemióticamente con otros modos (Jewitt, 2009) y se crean nuevos significados (resemiotización), a medida que los fenómenos multimodales se despliegan en las prácticas sociales (Iledema, 2003). Análogamente podemos ver la fotografía, desde su aparición, como una extensión de la vista y de la memoria del ser humano (McLuhan, 1969). Como imagen fija, además de su trayectoria independiente, tanto en su vertiente de funcionalidad social (retratos, fotos de carnet...) como en la artística, se incorpora muy pronto a la cultura de la escritura o imprenta, al reemplazar en muchos casos a grabados e ilustraciones. Los medios de comunicación escritos la utilizaron masivamente y, al crear esta intersemiosis multimodal, mejoraron la información que transmitían. Por su parte, la era digital ha supuesto un cambio sustancial en la fotografía. Además de modificar técnicas y soportes, hasta el punto de hacer desaparecer industrias y actividades comerciales, o de universalizar su uso incorporando cámaras en los dispositivos móviles, ha dado origen a "nuevas prácticas fotográficas multimodales" donde algunas limitaciones originarias del medio se han superado, como su naturaleza silente y su estatismo, con avances tecnológicos como las fotos animadas GIF. Por otro lado, un medio que McLuhan (1969) calificó como "cálido", por su alta definición y por ofrecer mucha información, pero también por la baja participación del receptor en la construcción del significado, ha generado redes de comunicación (INSTAGRAM, FLICKR...), donde el modo de

representación fotográfico hegemónico, al interactuar con otros modos, facilita la participación del receptor, participación que podríamos denominar "colectiva". No es extraño, por tanto, que uno de los libros pioneros del análisis multimodal estuviera dedicado a las imágenes y a su recepción (Kress y Van Leeuwen, 2001). Es en este marco metodológico del ADM, donde se sitúa la propuesta de análisis fotográfico que presentamos. Hemos elegido dos fotografías del fotoperiodista pamplonés Luis Carmona: una sobre patrimonio cultural sin presencia del lenguaje verbal (Figura 1), y otra de carácter social acompañada de texto (Figura 2).



Figura 1. Patrimonio cultural



Figura 2. Temática Social

Nos enfrentamos, para ello, a algunos de los principales problemas analíticos y teóricos que plantea el ADM (O'Halloran, 2004, 2012): dar forma a los recursos semióticos de las fotografías, como medio comunicativo, y a los recursos semióticos o modales que contienen; analizar las relaciones y expansiones intersemióticas de los recursos modales en la construcción del significado; y analizar, por último, cómo se resemiotizan estos fenómenos multimodales en las prácticas sociales de la educación patrimonial y en la construcción de

pensamiento histórico, respectivamente. Esta “descripción densa”, si rescatamos el concepto de Geertz (1991) para captar los simbolismos, requiere de una sistematicidad en la anotación multimodal (Baldry y Thibault, 2006). La pretensión última, tras practicar el análisis, es ofrecer unas pautas para el aprendizaje multimodal en el aula a través de las fotografías. Afán didáctico que entronca con la necesidad de la alfabetización multimodal (Bearne, 2009; Burke y Hammett, 2009; González García, 2013; Stein, 2008) y que incluye modos como la lengua escrita y oral, así como múltiples representaciones como la visual (imágenes estáticas y en movimiento), de audio (incluida la música, el sonido ambiental, los ruidos, las alertas), de contacto (tacto, olor y sabor), gestual (movimientos de manos y brazos, expresiones del rostro, movimientos oculares y mirada, porte, andares, vestimenta, moda, peinado, danza, secuencias de acciones, ritmo, frecuencia, ceremonia y ritual); representación para uno mismo (impresiones, emociones, imaginación) y espacial (espaciado, trazado, distancia interpersonal, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje rural, paisaje urbano, apariencia de una calle). Estos modos diferentes de comunicación tienen, unas veces, la capacidad de expresar los mismos tipos de cosas por analogía, pero otras son intraducibles e irreducibles o, cuando menos, preferibles frente a otros, pero siempre requieren del empleo de la sinestesia (Cope y Kalantzis, 2009). Esta importancia de las sensaciones (multisensorialidad) y de las emociones es lo que marca el modelo educativo multimodal que se quiere propiciar y que exige además, en ocasiones, de un aprendizaje digital puesto que estas formas de representación que acabamos de consignar aparecen tanto en paisajes reales o físicos como en paisajes virtuales (Asiáin 2014). Internet y las TIC han generado un mundo virtual, un complejo paisaje semiótico multimodal con nuevas prácticas comunicativas, donde medios y modos se relacionan intersemióticamente. En esta dirección, la fotografía, que era medio o continente en el mundo físico, pasa a ser "contenido que contiene", con nuevas e interesantes resemiotizaciones en todo ese "recorrido transmedia". La extensión del cuerpo que supone cualquier tecnología de la comunicación, recordemos la reflexión de McLuhan (1969), repercute por tanto en la formación y educación del ser humano que, parafraseando a este autor, crea nuevas herramientas que luego lo forman (Carr, 2011; Marina, 2011; Prensky, 2011). Si la fotografía en los paisajes físicos o reales la habíamos descrito como una extensión de la vista y de la memoria, en

los paisajes virtuales y transmedia pasa a ser una extensión de las imágenes mentales y de las conexiones sinápticas cerebrales. En ambos casos, cultura y mente están en continua interacción y crean la mente consciente (Damasio, 2010), a la que nosotros preferimos llamar mente corporeizada (Asiáin y Aznárez, 2012). Se plantea, por tanto, una mediación entre la memoria autobiográfica de la persona y la memoria colectiva, su identidad personal y la poli-identidad cultural, sus sentimientos y la excelencia social ética, su sistema de conocimiento y la sabiduría y conocimiento acumulados, sus inteligencias y la inteligencia colectiva, su metadiálogo y el lenguaje, su imaginación y el imaginario colectivo, sus motivaciones y proyectos y la regulación social, su metapraxis y cierta pragmática cultural, sus creencias personales y la cosmovisión, su personalidad y el ethos (Asiáin y Aznárez, 2012). Este dinamismo corporal-mental-cultural, evolutivo y cambiante, va materializándose como una extensión del propio cuerpo (mente corporeizada) en distintas tecnologías, entre las que se encuentra la fotografía, y en distintos y cambiantes usos sociales de las mismas. En efecto, en la era digital, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías tienen un gran impacto en la construcción de los imaginarios sociales y en la elaboración de los valores y discursos hegemónicos (Comas, 2008), ya que la información se recibe de mensajes que combinan sistemas semióticos lingüísticos, visuales y auditivos de forma simultánea para crear el sentido del texto (Anstey y Bull, 2010), y que vehiculan la construcción social de significados, convirtiéndose en los auténticos agentes de socialización (Campbell, 2013; Rodríguez Herrero, 2012).

Propuesta didáctica

En este trabajo se presenta una propuesta de lectura de la fotografía en contextos físicos y en recorridos transmedia, desde la semiótica cultural, interpretativista o constructivista, con el objeto de explorar significados, considerando dominios no anticipados previamente, y de facilitar la toma de conciencia de las experiencias con las que se mira para adquirir conocimiento. Desde lecturas de tipo connotativo y denotativo, convirtiendo los principios históricos en didácticos, y teniendo en cuenta la teoría multimodal que explica cómo se usa cada modo, su función comunicativa, sus interrelaciones, el papel del lector y del productor

(O'Halloran, 2004), el objetivo es explorar significados considerando dominios no anticipados previamente y facilitar la realización de múltiples lecturas de manera contextualizada, crítica y reflexiva para comprender las experiencias con las que se mira y construir conocimiento social (Banks, 2010; García, González y Ramos, 2010; Pahl y Rowsell, 2012). Proponemos la construcción de narrativas por parte del fotógrafo, de los personajes retratados y de los receptores externos desvinculados de la imagen, para analizar las diferentes resemiotizaciones elaboradas en cada caso, mediante el estudio de sus narrativas; así como las nuevas intersemiosis de los modos facilitadas por el recorrido transmedia de las fotografías en el mundo físico (periódicos, por ejemplo) y en el mundo virtual (redes). Esta práctica puede ir mediada finalmente por cuestiones que evidencien el grado de cultura visual y la necesidad de alfabetización multimodal en nuestra sociedad. Antes de analizar la narrativa interna o contenido de la imagen y responder a *qué*, nuestra propuesta es la de trabajar la imagen de forma interpretativa respondiendo a *qué me sugiere*, mediante sinestesias que permitan analogías entre distintas sensaciones (Soler Fierrez, 1988) y susciten imágenes sensoriales y emociones en la mente (Damasio, 2010), el primer proceso elaborado de interpretación. Este proceso de "colmataje de los lugares de indeterminación", como lo llamó la teoría semiótica de la recepción (Jauss, 1985), tiene lugar en la mente (imaginación) pero también en un recorrido transmedial y multimodal. Para conseguirlo, apuntamos hacia una primera lectura connotativa, que acote la multivocalidad de la imagen. Esta aproximación subjetiva "permite la exploración, el hallazgo accidental" (Banks, 2010, p. 159), facilita la evocación de recuerdos, las emociones, la perspectiva, la conciencia de las experiencias con las que se mira dependiendo del contexto del observador y, desde el multiperspectivismo, convertir la fotografía en relato. En cuanto a sensaciones, y siguiendo a Soler Fierrez (1988), hay que tener presentes las ópticas, acústicas, olfativas, gustativas, térmicas, ponderales o referentes al tacto bárico, táctiles o hápticas, cenestésicas y esterognósicas o de orientación. Están muy relacionadas con los modos contenidos, que es conveniente detectar: lengua escrita, oral, de representación visual, de audio, de contacto (tacto, olor, sabor) y/o gestual. No hay que olvidar tampoco las interpretaciones de las emociones alovalorativas (relacionadas con el exterior) y las autovalorativas (creencias y mundo interior) que atribuye el receptor a los protagonistas de la fotografía y a ella en su conjunto

(Castilla del Pino, 2000), porque esa carga emocional propicia su vinculación afectiva de aceptación (identificación - empatía) o de rechazo, el segundo proceso elaborado de interpretación. Para acometer la narrativa interna o contenido de la imagen y responder a *qué* y posteriormente la externa o contexto social en el que se produce la imagen, se propone la lectura denotativa ya que facilita el análisis como representación de las cosas, personas y acontecimientos en el momento en el que es creada la imagen, en su historia posterior y en el instante desde el que se mira por quienes la interpretan. Esto permite convertir los principios históricos en didácticos, para dar respuesta a *dónde* (espacialidad), *cuándo* (temporalidad), *quién o quiénes* (identidad), *cómo* (modalidad), *cómo evoluciona* (cambio/continuidad), *por qué* (causalidad), *para qué* (intencionalidad), *para quién*, e interrelacionarlos a su vez con las funciones de índice, ícono y símbolo. Y así se podrá impulsar el tercer y último proceso elaborado de interpretación, la formulación de juicios críticos. Como Índice, huella de la realidad por su conexión física con el objeto, se puede comenzar por analizar el soporte, el dispositivo fotográfico, el tipo de objetivo, el formato y finalmente el mundo fotografiado. Para descifrar el contexto respondiendo a *qué*, se emplean cuestiones del tipo ¿a qué se refieren los significados, acerca de qué? y para responder a *quién o quiénes son* teniendo en cuenta participantes incluidos de forma natural, icónica, simbólica o abstracta, se dirige la lectura con preguntas del tipo ¿quién y qué está siendo representado por el gesto, por la forma de actuar, por los atributos, los objetos, los espacios? Para responder a *dónde* o espacio representado, concreto o abstracto, las preguntas van dirigidas a ¿qué tiene ese espacio que lo diferencia de otros?, ¿qué convenciones están asociadas a los significados que transmite?, ¿cómo se refieren al contexto?, estos juicios espaciales junto al *cuándo* o tiempo representado, que bien puede ser real, simbólico o subjetivo ayudan a la secuenciación y a la narratividad, así como a la elaboración de metáforas mediante la intertextualidad (propiedad de imágenes o de diseños visuales repletos de trozos de otras imágenes), la hibridez o la mezcla de prácticas y convenciones establecidas de significado visual. La fotografía como Ícono, signo que mantiene una relación de semejanza con su objeto, permite analizar el encuadre mental del fotógrafo, respondiendo a cuestiones del tipo ¿qué compromiso tiene el productor con el mensaje?, ¿cómo declara sus propios intereses?, ¿qué grado de veracidad le atribuye a su mensaje? Se trata de

identificar cómo mira, sus emociones y su intencionalidad, lo que tiene que ver con el *cómo* se representa el mundo fotografiado, *por qué* y *para qué*, desde cuestiones que pueden estar en la línea de ¿qué aspectos particulares de una imagen aparecen representados de forma prominente sobre otros aspectos? Esto va unido al *para quién* o *para quiénes*, por lo que se impone analizar la postura que el observante adopta frente a la escena, qué se le demanda, qué aspectos internos indexan cualidades del usuario, cuáles son las estrategias y recursos que lo evidencian, en suma, las cualidades de la fuente o el autor indicadas por los aspectos internos. Algunas preguntas que dirigen esta interpretación son ¿cómo conectan los significados a las personas implicadas?, ¿cómo pretende el creador de la imagen llevar al espectador hasta su significado?, ¿cuál es la función del espectador? Se trata de evidenciar la propia interpretación del momento fotografiado por la forma de construir la fotografía, teniendo en cuenta aspectos morfológicos, compositivos y enunciativos (Marzal Felici, 2007). Dentro de los morfológicos, se puede tener en cuenta: el punto como grano-textura o como forma que cuando coincide con el centro geométrico indica estatismo; la línea como direccionalidad, dinamismo o incluso espiritualidad; el plano que ayuda a definir el lugar mental desde el que el fotógrafo muestra la imagen; la escala que indica no sólo el tamaño de la figura, sino la mayor o menor identificación con el espectador; el color, la textura, la nitidez o su ausencia y la luz con significados expresivos, simbólicos, metafóricos. El nivel compositivo, es decir la relación entre los elementos, conforma la estructura interna de la imagen y se evidencia respondiendo a ¿cómo se ubican los elementos para conseguir el significado?, ¿qué convenciones se emplean?, ¿cuáles son las propiedades organizativas globales del episodio de creación de significado? Se puede tener en cuenta el ritmo, la repetición, simetría, altura de la representación, perspectiva, tamaño, apariencia texturizada o la ley de tercios. Esto incide también en el recorrido visual, favorecido por las miradas y acciones de los personajes o sus poses. A nivel enunciativo, se pueden estudiar las huellas enunciativas o la ausencia de éstas, es decir los retoques. Por último, como Símbolo, signo que mantiene una relación convencional con su objeto, se analiza la materialidad de la imagen como un momento aislado del continuo temporal, con un ángulo de visión concreto y como signo creado en la mente de cada persona; es decir como construcción de múltiples significados a través de la narración, estableciendo un diálogo entre

quien mira la foto y quien la ejecuta, y analizando todas las interrelaciones que se establecen, también las intertextuales. Intervienen tanto los aspectos representacionales como las relaciones entre los participantes semióticos y entre cada modo semiótico (lenguaje, imagen, sonido), teniendo en cuenta actores, procesos y circunstancias representados, explícita o implícitamente. Este valor simbólico de la fotografía hay que relacionarlo con la teoría cognitiva de la metáfora y su análisis multimodal (Forceville y Urios-Aparisi, 2009).

Conclusiones

Una vez implementada esta propuesta y analizadas las narraciones que los diferentes actores han construido mediadas por la fotografía, grabaciones que se presentan en la comunicación presencial del congreso, podemos concluir que la secuencia didáctica diseñada permite explorar significados desde dominios no anticipados previamente, y facilita la toma de conciencia de las experiencias con las que se mira para adquirir conocimiento. Por otra parte, el empleo de la fotografía con un carácter socio-crítico, simbólico, identitario y holístico, permite documentar al hombre en su entorno, mostrar el mundo concebido desde los referentes contextuales e indagar en los universos simbólicos (Pantoja, 2010), vinculando la identidad personal con la identidad cultural y realizando posicionamientos personales (Aguirre, 2008) mediante un acto de lenguaje performativo (Feliú y Hernández, 2011). Facilita la elaboración de relatos con múltiples lecturas y desde puntos de vista diversos que dan sentido a la imagen (Bautista, 2009) y sirve de anclaje para la memoria (Feldman, 2004), entendida como “relato personal en marcha” (Damasio, 2010) que participa en la construcción de la autobiografía y la identidad (Marina, 2011; Rojas Marcos, 2012), mediante discursos asociados a narrativas evolutivas y cambiantes, donde lo único permanente es el yo autobiográfico (De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006). Estas narrativas (auto)biográficas basadas en un pacto (auto)biográfico entre emisor y receptor, sin embargo, no escapan a dos de las dificultades del género en cualquier medio: la ilusión de referencialidad y el grado de ficcionalidad del relato (Sánchez Zapatero, 2010). Debemos someterlas, por tanto, a un análisis crítico (Van Dijk, 1993) que identifique los valores simbólicos e identitarios y las

valide más por su representatividad que por su objetividad o autenticidad. Además, la forma pautada en la que se implementa su lectura, facilita la visibilización de los recursos semióticos que contiene la imagen para entender su potencial comunicativo, analizar algunas relaciones intersemióticas en la construcción del significado y, además, anotar de forma sistemática la representación multimodal; en suma, da una respuesta, al menos parcial, a parte de los problemas analíticos planteados por el ADM (Baldry y Thibault, 2006; O'Halloran, 2004, 2012). Esta aproximación a la fotografía facilita el aprendizaje multimodal en el aula y, por tanto, la comprensión de los mensajes mediados por las nuevas tecnologías, sin duda determinantes en la construcción de los imaginarios sociales y en la elaboración de los valores y discursos hegemónicos (Comas, 2008), auténticos agentes de socialización (Campbell, 2013; Rodríguez Herrero, 2012). Por tanto, este análisis de la fotografía, bien podría ser un paso previo para facilitar la construcción posterior de narrativas transmedias. De hecho, cuando la fotografía se vuelve relato, como eterno presente reinterpretado o resemiotizado, da coherencia, sentido y direccionalidad a la concatenación de los hechos (Pujadas, 2000), entre la justificación y la objetividad, así como entre el tiempo fotografiado, y el tiempo de la interpretación. Desde dominios no anticipados previamente, (Banks, 2010) permite identificar e interpretar mensajes cognitivos, contextuales, y emocionales, así como los distintos códigos de los lenguajes empleados. En suma, contribuye a representar, imaginar, analizar, reflexionar, interpretar, argumentar, construir hipótesis y pensar la realidad, facilitando el desarrollo de competencias mediáticas (Granado, 2008).

En conclusión, esta propuesta didáctica responde a un modelo educativo integral (holístico) y crítico, multisensorial, emocional, cognitivo y conductual. Un modelo que desarrolle armónicamente la manera de percibir, sentir, pensar y actuar de la mente corporeizada (*embodied mind*), que se extiende multimodal y tecnológicamente y que exige desarrollar tanto un aprendizaje multimodal como otro digital, con el objetivo de comprender los códigos de los diferentes lenguajes, construir conocimiento a partir de los textos multimodales desde interpretaciones semiótico - culturales y resemiotizar textos e imágenes en esas nuevas prácticas sociales. Para ello, es necesario una buena formación de aula que capacite a los sujetos para descifrar los significados y la intención con la que se construyen,

analizando de forma crítica los elementos cognitivos, emocionales y contextuales que intervienen (Osuna, Marta y Aparici, 2013).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre *et al.* (Dir.), *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: UPNA.
- Anstey, M. y Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*, 8 (16). Recuperado de http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?issueID=12141
- Asiáin, A. (2014). Lenguaje y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). En P. Salaberri Zaratiegi, (Ed.), *El Patrimonio Cultural Inmaterial: ámbito de la tradición oral y las particularidades lingüísticas* (pp. 13-33). Pamplona: Cátedra API.
- Asiáin, A. y Aznárez, M. (2012). Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 45-64.
- Baldry, A. P. y Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, XVIII (33), 149-156.
- Bearne, E. (2009). Multimodality, Literacy and texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9 (2), 156-187.
- Burke, A. y Hammett, R. F. (Eds.) (2009). *Rethinking Assessment in New Literacies*. New York: Peter Lang.

- Campbell, D. (2013). *Visual Storytelling in the Age of Post-Industrial Journalism*. World Press Photo Academy. Recuperado de <https://www.worldpressphoto.org/sites/default/files/upload/World%20Press%20Photo%20Multimedia%20Research%20Project%20by%20David%20Campbell.pdf>
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Barcelona: Taurus.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En línea*. Barcelona: Anagrama.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Comas, D. (2008). Construyendo imaginarios, identidades, comunidades: el papel de los medios de comunicación. En M. Bullen y C. Díez (Coords.), *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 179-208). Donostia: Ankulegui.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16 (2), 361-425.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Círculo de lectores.
- De Fina, A., Schiffrin, D. and Bamberg, M. (Ed.) (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, B. (2004). A skin for imaginal. *Journal of Analytical Psychology*, 49 (3), 285-311.
- Feliú, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Forceville, C. y Urios-Aparisi, E. (Eds.) (2009). *Multimodal metaphor*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- García, M. A., González, V. y Ramos, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 19. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/403/281>
- Geertz, Cl. (1991). *La interpretación de las culturas*. México D.F.: Gedisa.

- González García, J. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32 (1), 91-116.
- Granado, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Comunicar*, XVI (31), 563-570.
- Iledema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual communication*, 2 (1), 29-57.
- Jauss, H. R. (1985). *Teoría de la recepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
- Marzal Felici, J. J. (2007). *Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.
- McLuhan, M. (1969). *La galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar.
- O'Halloran, K. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12 (1), 75-98.
- O'Halloran, K. (Ed.) (2004). *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*. London: A&C Black.
- Ong, W. J. (2001). *Oralidad y escritura*. México D.F.: F.C.E.
- Osuna, S., Marta, C. y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra*, 81. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N81/V81/13_OsunaLazoAparici_V81.pdf
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education: The New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.

- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo*, 9, 179-194.
- Poyatos, F. (2004). Los elementos no verbales en los textos literarios: oralidad inherente y presencia explícita e implícita. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 7, 119-148.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Rodríguez Herrero, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. *Gaceta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98>
- Rojas Marcos, L. (2012). *Eres tu memoria: conócete a ti mismo*. Madrid: Espasa.
- Sánchez Zapatero, J. (2010). Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica, *Ogigia* 7, 5-17.
- Soler Fierrez, E. (1988). *Educación sensorial*. Madrid: Alhambra.
- Stein, P. (2008). Multimodal Instructional Practices. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 871-898). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. (1993). *Elite Discourse and Racism*. California: Sage Newbury Park.
- Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz*. Madrid: Cátedra.

RPG MAKER EN EL AULA DE 1.º DE ESO

Francisco José Guerrero Terrones

Universidad de Murcia

Introducción

Cuando hacemos frente a la educación en la actualidad podemos encontrarnos con dos diferentes grupos, a los que Prensky (2001) denomina como *nativos digitales*, o personas nacidas en esta nueva era de la información y a quienes les resulta difícil imaginar un mundo sin estas nuevas tecnologías, y los *inmigrantes digitales*, o todas aquellas personas que se ha familiarizado posteriormente con los nuevos medios.

La mayor parte del profesorado se encuentra en el segundo grupo, y tal y como dicen Sánchez y Toledo (2005), deben llevar a cabo una adaptación en la metodología, de modo que introduzca estos nuevos medios digitales con los que el alumnado está habituado a desenvolverse en la vida cotidiana. A pesar de que se usa cotidianamente, la labor del profesorado va a ser la de enseñar a darle un buen uso, por lo que dentro del gran océano de la información que es Internet, se les guiará para que ellos sean capaces de adquirir la información y emplear diferentes aplicaciones que resultarán beneficiosas para su crecimiento como personas.

Para que estos recursos tengan una correcta aplicación dentro del aula, Cabero, Salinas, Duarte y Domingo (2000) mencionan una serie de requisitos que deben

recoger. En primer lugar, un objeto de estudio que se encuentre en el currículo de Ciencias Sociales, después un soporte o recurso didáctico a través de software, con fines educativos y, por último, un medio de creación o expresión para interactuar, ya que a los alumnos les encanta poder intervenir con lo que están haciendo, y lo consideran preferible a dar la clase de forma pasiva donde solo tienen que escuchar.

El software informático lo que consigue es despertar el interés y la motivación, tiene en cuenta necesidades educativas reales, permitiendo que todos estén incluidos en opciones como: participar con el resto de la clase, experimentar el éxito y recibir una comprensión y paciencia ilimitada. Mediante el software se puede llevar a cabo tanto un aprendizaje autónomo como cooperativo, permitiendo aprender de los errores y corregirlos.

Dentro de este software podemos encontrar un recurso bastante popular que, bien usado, aporta grandes beneficios, y éste es el videojuego, un recurso que hace que el usuario viva historias ficticias que pueden llegar a convertirse en una experiencia y aprendizaje reales.

Desde sus comienzos, con *Pong*, hasta la actualidad con el dispositivo *Oculus Rift*, los videojuegos han evolucionado tanto que pueden competir con el cine a la hora de contar una historia, con el factor positivo de que en el videojuego, has de interactuar con la historia para poder avanzar.

Jiménez (2010) habla positivamente sobre el uso del videojuego en el aprendizaje y nombra algunos juegos como *Age of Empires*, *Medieval Total Wars* o *Assasin's Creed*, que te permiten vivir episodios históricos, que no serían posibles de otro modo, sumergiendo al jugador en el papel de uno de los personajes que han participado en ellos, llegando incluso a visitar fieles recreaciones de las ciudades de antiguas civilizaciones.

Dentro de los videojuegos podemos encontrar una amplia variedad de géneros, del mismo modo que ocurre con los libros o el cine, pero aquí nos centraremos en los juegos de rol. Giménez (2003) nos explica bien en qué consisten estos juegos: los juegos de rol son aquellos en los que el jugador tiene un papel importante y se enfrenta a un final incierto a través de una serie de situaciones que resolverán un misterio, permitiendo tomar diferentes elecciones que afectarán al resultado.

Walton (2001) nos habla sobre el contenido del juego, ya que puede parecer normalmente que está destinado a un público infantil, pero podemos encontrar destinados a diferentes edades, y regulado su contenido por PEGI en Europa, por lo que podremos encontrar juegos infantiles hasta llegar, pasando por todas las etapas, a juegos destinados a adultos, por lo que el empleo de videojuegos en el aula se va a ir adaptando del mismo modo conforme se avanzan cursos. Ante la idea de emplear el juego como método de aprendizaje, podemos encontrar a autores como Groos (en Martínez, 2008), que lo consideran como una preparación natural para la vida adulta, Piaget (1986) que dice que mediante la “Imaginación creadora” se lleva a cabo un aprendizaje por asimilación, y finalmente Vygotsky (en Shuare y Montealegre, 1997) quien dice que en el juego se interpretan papeles y roles avanzando por la zona de desarrollo próximo. Así que, gracias a los juegos, se lleva a cabo un aprendizaje significativo, porque se le está dando uso a algo que, de otro modo, parecería carente de utilidad. Además, ayuda a los procedimientos, ya que se suele basar en el dialogo, de modo que se obtiene información, se va organizando y se crean esquemas propios, gracias a lo cual también se desarrolla la capacidad de resolución de problemas. Cuenca (2005) va un poco más allá y divide los juegos que son beneficiosos para las Ciencias Sociales en 5 diferentes categorías: 1) de carácter económico, donde el jugador se encargará de salir victorioso avanzando y consiguiendo grandes logros económicos; 2) de carácter social, donde predominan *Los Sims*, un juego que simula diferentes interacciones sociales, dando vida a toda la clase de personajes que se te puedan ocurrir; 3) de carácter geográfico, predominando *Simcity*, donde te conviertes en alcalde de una ciudad y debes crearla, gestionarla y hacerla evolucionar; 4) de carácter artístico, abarcando desde aprender arte en *Art Academy*, donde cuentas con un profesor digital que te enseña a dibujar, hasta *Assasin´s Creed*, que te permite explorar fieles recreaciones de antiguas ciudades; y 5) de carácter histórico, donde se van a revivir diferentes capítulos de la historia, en las que incluso se plantean situaciones como “¿Y si esta guerra hubiera seguido un rumbo diferente?”. De este apartado se pueden encontrar adaptaciones más o menos fieles, pero el profesor es quien puede aclarar la duda sobre dónde acaba la realidad y comienza la ficción. A pesar de lo maravilloso que todo esto puede parecer, hay que tener en cuenta lo que dicen Williamson, Squire, Halverson y Gee (2005), y

es que los videojuegos no son una panacea, sino un recurso a disposición del profesorado, quien se verá encargado de optimizar en lo posible su utilidad. Por lo tanto, la figura del profesor va a ser la que se encargue de seleccionar si un juego es válido para que se lleve a cabo un aprendizaje, teniendo en cuenta que hay juegos de mercado, que lo que buscan es vender, casi por cualquier medio, y juegos educativos, que en su mayoría olvidan el fin último de un juego, que es el de divertir y entretener, por lo que casi sirve de repelente para la juventud el ver la pegatina “Juego educativo” en la carátula.

Propuesta didáctica

Aquí se propone RPG Maker como herramienta de creación de software educativo. La propuesta fue creada siguiendo el currículo que regía la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 291/2007), el cual seguía las indicaciones de la anterior ley educativa. A su vez, y atendiendo a la entrada en vigencia de la Ley para la mejora de la educación, LOMCE (2013), y su concreción para la Región de Murcia en el Decreto 220/2015, se adaptó dicha propuesta a los actuales textos educativos y sus prescripciones. Por lo tanto, los objetivos didácticos y contenidos en los que está basada esta propuesta, y que se recogen más abajo, intentan alcanzar las competencias y estándares de aprendizaje recogidos en las nuevas normativas.

Lo que se ha hecho para demostrar la utilidad de este recurso en el aula, ha sido crear un videojuego con el programa y llevarlo al aula de 1.º de ESO del instituto Ibáñez Martín de Lorca, llevándolo a cabo al final de la unidad 12 del temario (“España y Murcia en la antigüedad”), para trabajar estos objetivos didácticos especificados en el currículo:

- Reconocer la trascendencia de la herencia romana en nuestra cultura y el patrimonio dentro de la Región de Murcia.
- Conocer las obras públicas y las manifestaciones artísticas de la época romana tal y como eran en su momento.
- Utilizar con precisión el vocabulario específico referente a la antigüedad clásica.
- Conocer el patrimonio arqueológico para el conocimiento histórico.

- Valorar la diversidad cultural para fomentar el respeto por lo que es distinto.

También se van a trabajar estos contenidos:

Tabla 1. Contenidos de Ciencias Sociales de 1.º ESO.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> - La Hispania romana - El legado de Roma en la península y en la Región de Murcia. - Arte romano en Hispania: El caso de Cartagena en la Región de Murcia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de elementos de la cultura romana, y su expresión artística, mediante la interacción con el entorno del juego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la civilización romana y la influencia que tuvo en la ciudad de Cartagena.

Y teniendo en cuenta la actual ley educativa, se ha adaptado también para que se trabajen las competencias:

Tabla 2. Competencias y contenidos relacionados con la UD trabajada.

COMPETENCIAS	CONTENIDO
Lingüística	Conocerá términos relacionados con la sociedad romana, tales como: Foro, caldarium, tepidarium...
Matemática	Se realizarán una serie de cálculos empleando números romanos, reconociendo el valor de cada uno de ellos.
Conocimiento e interacción con el mundo físico	El alumno localiza la ciudad geográficamente y comprende la evolución que ha sufrido.
Tratamiento de la información y competencia digital	Sabrá emplear correctamente los controles del teclado en el ordenador y su funcionamiento.
Social y ciudadana	Se cooperará para llevar a cabo las actividades propuestas. Y comprenderá que necesita relacionarse con las demás personas para conseguir información.
Cultural y artística	Se conocerán elementos artísticos de la civilización romana como: La triada capitolina de Cartagena, El Teatro Romano, El Anfiteatro y El Foro.
Aprender a aprender	Se buscará la información dentro del juego y la sabrá emplear en el lugar adecuado.
Autonomía e iniciativa personal	El alumno llevará a cabo y participará en la actividad, con el fin de alcanzar una evaluación positiva,

El aula de informática donde se ha llevado a cabo la actividad cuenta con 15 ordenadores para los alumnos por lo que, al participar 23 de ellos, la mayor parte se colocó en grupos de dos, permitiendo que dos de ellos realizasen la actividad

de manera individual. El alumnado pertenece a una clase socio-económica media, entre los que se encuentran 9 chicos y 14 chicas, de entre 12 y 14 años de edad. La clase se considera como revoltosa, y se pueden encontrar a algunos repetidores y algún caso que sobresale por sus notas.

Al juego creado se le ha llamado *La sombra de Roma en Cartagena*, el cual muestra una reproducción de Carthago Nova, basada en el largometraje del mismo nombre, que muestra la ciudad con lo que se conoce que poseía en aquel momento, basándose en documentos y hallazgos. Los alumnos van a tener que ir explorando la ciudad con el fin de encontrar 5 objetos, que servirán para evaluar la actividad y que se obtienen superando 5 pruebas, y podrán obtener la información sobre todo relacionándose con los personajes que están deambulando por el foro romano (NPC, o personajes no jugadores).

La primera prueba se sitúa en las termas romanas, junto al foro, donde dará comienzo la aventura. Aquí hablarán con los NPC para obtener la información y responder el nombre de las habitaciones de las diferentes salas de las termas, al guardia de la entrada, para poder salir a la ciudad, siendo recompensados con un *denario*. Por ello, en el juego podrán aprender nuevos términos como son *Tepidarium*, *Frigidarium* y *Caldarium*.

La segunda prueba tiene lugar en la colina oeste de Cartagena, donde se encontrarán 3 columnas miliarias, que serán colocadas por la península con diferentes números romanos. Al resolver los cálculos que les piden, se les entregará un trozo de friso. Así demuestran que reconocen los números romanos y saben realizar correctos cálculos matemáticos con ellos.

La tercera prueba ocurre en el puerto de Carthago, lugar simbólico de la ciudad, donde van a tener que ayudar a un mercader a hacer una serie de trueques, con productos típicos de la época para, finalmente, ser recompensados con una medalla del dios Mercurio, dios del comercio.

La cuarta de las pruebas se encuentra en el teatro romano, donde van a interactuar con el dios Apolo y, para contentarlo, van a tener que descubrir la identidad de los dioses de la triada capitolina, a partir de sus animales simbólicos. Si consiguen resolverlo, se les recompensa con una máscara teatral.

Y, finalmente, la última prueba ocurre entre el templo de Esculapio y el Coliseo, donde van a tener que ayudar a un gladiador a enfrentarse a los leones, para poder salir de allí y recuperarse en el templo del dios de la curación, obteniendo como recompensa la vara de Esculapio.

Cada uno de los objetos otorga 2 puntos sobre un total de 10 puntos que se pueden obtener como máximo.

Discusión y conclusiones

La actividad se realizó durante una sesión de 55 minutos, permitiendo quedarse también el recreo a aquellos que así lo quisieran. La sesión transcurrió de una manera correcta, los alumnos se comportaron bien en clase, a la vez que se notaba la emoción por jugar y superar las pruebas antes que los demás.

Mediante una metodología cualitativa, teniendo en cuenta diferentes realidades y puntos de vista sobre un mismo tema, se ha llevado a cabo un estudio de caso con un cuestionario que se les pasó semanas después de la actividad. Las preguntas que contenían eran de tipo mixto: abiertas para conocer mejor la realidad y algunas cerradas, para mayor concreción de determinados aspectos.

La primera parte del cuestionario consistía en comprobar si se habían adquirido una serie de conocimientos, gracias al juego.

Con la primera pregunta debían indicar el lugar donde tiene lugar el juego, obteniendo buenos resultados, ya que un 65,22% respondió correctamente, un 17,39% al menos reconocía la civilización y el 17,39% restante no lo sabía.



Figura 1. Respuestas a la primera pregunta del cuestionario. Porcentajes.

Ésta era la más sencilla de las cuestiones, ya que estaban estudiando el tema de Roma, por lo que el mérito es el de haber respondido “Carthago Nova”. Aún así hay un tercio de la clase que no conocía el dato, a pesar de aparecer recurrentemente en el juego, lo que puede estar debido a que no estaban centrados en lo que hacían, y lo único en lo que estaban pensando era en pasarlo bien sin tener que ‘darle a la cabeza’.

En la segunda cuestión se les pedía el nombre de lugares destacados de la ciudad.

Tabla 3. Respuestas a la segunda pregunta del cuestionario. Números Totales

LUGAR	CHICA	CHICO
Anfiteatro/Coliseo	8	6
Templo de Asclepio	10	4
Termas	6 (Tres han diferenciado las diferentes salas)	4 (Dos recuerdan el nombre de las salas, aunque no lo escriben bien)
Foro	1	1 (Que emplea el término griego <i>ágora</i>)
Puerto	3	4
Teatro	6	5
Otro	5 (casas)	2 (casas y panadería del foro)
No contesta	1	0

Los lugares más relevantes que han logrado aprender son el Coliseo y el templo, seguramente debido a que en estos lugares tenía lugar la prueba que más les ha gustado y en la que mejor lo han pasado, por lo que esa información la han retenido con mayor facilidad. Como contrapunto, encontramos algunas respuestas ‘comodín’ que utilizan para intentar salir del ‘apuro’, contestando “casas”, con la que podrían referirse a la casa donde se encontraban las columnas. A pesar de esto, los resultados resultan positivos, ya que han nombrado todos los lugares relevantes que podían haber aprendido en la sesión.

En cuanto a los dioses de la triada capitolina, tema de la tercera cuestión, a pesar de que los recordaban, muchos daban tanto el nombre griego como el romano ya que, aunque recordaban a los dioses que estaban representados, les costaba más recordar el nombre romano, acordándose principalmente del griego, porque es el que más se suele utilizar en películas, juegos y series. 15 alumnos recordaron a Minerva, 22 a Júpiter y 13 a Juno, y sólo la mitad de ellos recordaba

su atributo animal. Entre las respuestas también mencionaron al dios Apolo, que era, dentro del juego, el que les proponía identificar a los dioses.

En la cuarta pregunta debían nombrar objetos con los que se comerciaba en el juego, que era “Garum”, “Aceite”, “Trigo”, “Vino” y “Oliva”. Once alumnos respondieron correctamente, cuatro respondieron incorrectamente, argumentando que con lo que se comerciaba eran palabras y el resto no supo responder. Los productos mencionados son los que se consumen incluso hoy día, sin embargo ninguno mencionó el “garum” por ser un término nuevo para ellos. El hecho de que esta prueba fuese la más pesada y aburrida está relacionado con el fracaso que ha tenido, ya que se les tenía de yendo de un lado a otro, en contraposición con la prueba del Coliseo, que tenía más acción y, por lo tanto, ha dado mejores resultados.

La última pregunta consistía en recordar el nombre del lugar en el que estaban los números romanos, donde solo once recordaron que era en columnas, pero ninguno de ellos respondió “columnas miliarias”, por lo que esta clase de información que se da, de forma casual, no repercute en los jugadores, de modo que para aprender estos datos es mejor que se vayan repitiendo varias veces o que se les dé mayor importancia a la hora de obtener los premios, ya que la tarea principal de esta misión era la de realizar los cálculos, de modo que, aunque sabían manejarse con los números, la información sobre dónde estaban no era tan relevante.

Al haber obtenido conocimientos de este modo han demostrado haber adquirido, aunque sea en pequeña medida, la principal habilidad que deben desarrollar los alumnos de ciencias sociales, y es el hecho de encontrar información, manejarla, esquematizarla, y usarla en el lugar adecuado.

En la segunda parte del cuestionario se les hizo preguntas para conocer su opinión al respecto de la actividad, conocer sus hábitos de juego aproximados y la plataforma en la que suelen jugar, con el fin de adaptar la actividad y mejorarla. En esta parte del cuestionario se puede apreciar que a todos les gusta salir de la rutina de clase y ponerse a jugar, pero que siempre nos vamos a encontrar con gente que no es como el resto, porque aunque todos decían jugar en casa hubo

un caso que respondió que no le gustaba pero que, sin embargo, el teléfono sí que lo usaba de vez en cuando con ese fin, aunque con muy poca frecuencia.

A pesar de que la actividad se ha usado al final del temario, como repaso, también se podría haber usado al principio para que los alumnos comiencen a familiarizarse con los términos y se empiecen a meter en el ambiente de la época a estudiar, porque todos estaban de acuerdo en que este recurso se podría llevar a clase y que se debería realizar más a menudo. Sin embargo, el aprendizaje que se lleva a cabo con los videojuegos es un aprendizaje pasivo, porque aunque han demostrado conocimientos con esta actividad, al preguntarles si habían aprendido algo de otro juego no sabían qué decir, aunque hubo algunos que se aventuraron a decir que de juegos como *Minecraft* aprendieron que se deben conseguir recursos para producir otros productos. Además, mediante los resultados, se pudo apreciar que el tópico de que los chicos juegan más que las chicas no es del todo real, ya que juegan tanto chicos como chicas, usando sobre todo el *Smartphone* para ello, seguido de *PlayStation* y *Nintendo*, tanto en 3D como en 2D. Lo que buscan es entretenerse y, mientras les guste lo que ven y su jugabilidad, lo utilizarán.

Como medida de mejora de la actividad se puede incluir el videojuego, dentro de una *gamificación* de clase como hizo Guevara (2014), donde el alumnado debe descubrir el significado de una serie de jeroglíficos, que les llevarán al aula de ordenadores donde, a través del videojuego, resolverán un misterio.

De todo esto podemos decir que, actualmente, es necesario adaptarse al alumnado, del mismo modo en que se ha ido haciendo a lo largo de la historia. Incluir esta clase de juegos dentro de la mecánica de clase puede llegar a afectar positivamente, empleándolo correctamente. Y, para ejecutar esta labor, RPG Maker es un gran recurso que permite crear cualquier clase de juego, con el contenido seleccionado por el profesor, sin salirse de lo que exige el currículo. El programa permite crear juegos desde PC hasta para *Smartphone*, lo que hace más fácil el poder llegar a un mayor número de destinatarios. Además, al ser un software de creación, se puede presentar a los alumnos tanto para jugar a sus juegos como para que sean ellos mismos los que los creen, de modo que así se puede llevar a cabo una interdisciplinariedad con otras asignaturas como pueden ser Arte o Tecnología.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (Ed.), Salinas, J., Duarte, A. y Domingo, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cuenca, J. M. (2007). *Los videojuegos en la enseñanza de la historia. Seminario Internacional Taula d'Historia*. Barcelona. Recuperado de <http://www.educahistoria.com/los-videojuegos-en-la-ensenanza-de-la-historia/>
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 203, de 3 de septiembre, (pp. 30729-31593).
- Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 221, de 24 de septiembre, (pp. 27179-27303).
- Giménez, P. (2003). Los juegos de Rol: Hacia una propuesta pedagógica. *Revista de Literatura*, 195, 81-84.
- Guevara, J. M. (2014). *Press Start videojuegos en el aula de Historia, Los videojuegos como recurso educativo en Ciencias Sociales*. (Trabajo Fin de Máster inédito). Murcia: Universidad de Murcia.
- Jiménez, J.F. (2010). Crusades, Crusaders and videogames. *Revista de Historia Medieval, Anales de la Universidad de Alicante*, 17, 363-410.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, del 10 de diciembre de 2013 (pp. 97858-97921).
- Martínez, E. (2008). El juego como escuela de vida. *MAGISTER. Revista Miscelánea de investigación*, 22, 7-22.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

- Sánchez, J. M. y Toledo, P. (2005). Enseñanza de las ciencias sociales y las nuevas tecnologías. *Quaderns digital*, 37, 1-22.
- Shuare, M. O. y Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista colombiana de psicología*, 5-6, 82-88.
- Walton, W. J. (2001). Los mitos sobre los juegos de rol. [Entrada a blog]. Recuperado de <https://laleyendarol.wordpress.com/2009/06/09/los-mitos-sobre-los-juegos-de-rol/>
- Williamson, D., Halverson, R., Squire, K. y Gee, J. (2005). Videogames and the Future of learning. *Wisconsin center for Education Research*, 4. Recuperado de <http://www.academiccolab.org/resources/gappspaper1.pdf>

LA BASTIDA DE TOTANA. EL PATRIMONIO DE LA REGIÓN DE MURCIA COMO MODELO PARA TRATAR LAS COMPETENCIAS EN EL AULA

José A. Prieto Prieto

Universidad de Murcia

Introducción

El concepto de patrimonio cultural, si atendemos a los instrumentos elaborados por la UNESCO, hace referencia al conjunto de bienes tanto materiales (monumentos, colecciones de objetos) como inmateriales (tradiciones orales, folklores, conocimientos y técnicas) que nos han legado nuestros antepasados y que tenemos la obligación de transmitir a las generaciones futuras. Desde el punto de vista de los aprendizajes, cualquier proyecto de innovación implica aprovechar dicho patrimonio como un importante soporte didáctico. Aunque la enseñanza del patrimonio es una de las líneas de investigación de mayor vigencia en las facultades de educación y departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales y de mayor importancia, por el volumen de publicaciones, la realidad de las aulas de Educación Secundaria nos dice que asistimos a un cierto desinterés por parte de los docentes por aspectos curriculares relacionados con el patrimonio (Loison, 2008). A día de hoy, el profesorado de Educación Secundaria tiende a reproducir aquello que en su día aprendió en las aulas, no sólo los contenidos sino, sobre todo, la manera de enseñar (López, 2010).

La mayor parte de las investigaciones centradas en la didáctica del patrimonio, tanto investigaciones españolas (Cuenca, 2003; Estepa, 2001; Fontal, 2003; Santacana y Llonch, 2012), como extranjeras (Lowenthal, 1998; Sibony, 1998), coinciden en señalar la falta de integración del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuando éste se integra, se contempla siempre desde una perspectiva anecdótica y tradicional, donde predominan los contenidos conceptuales y actitudinales, tratando los contenidos procedimentales de manera muy secundaria, si es que son tratados. Según estos estudios, resulta anecdótica la presencia de propuestas de intervención educativa donde aparezca el patrimonio integrado de forma significativa en los diseños didácticos, a través de propuestas de indagación e innovación que atiendan de forma equilibrada tanto los contenidos conceptuales y actitudinales como los procedimentales. Esto tiene su explicación lógica, pues a menudo, el aspecto procedimental, en el tratamiento del patrimonio, queda obviado en las propuestas curriculares, centrándose éstas, exclusivamente en el trabajo de actitudes y conceptos, lo que implica que cualquier profesor que quiera innovar trabajando aspectos relacionados básicamente con los procedimientos, tiene que realizar un trabajo adicional, preparando por su cuenta y riesgo, un material curricular que de otra manera le va a ser imposible encontrar. No debemos olvidar que cualquier proyecto, taller, trabajo de investigación que se desarrolle en el aula tiene que ser un medio para trabajar unos contenidos, unos criterios de evaluación y unos estándares de aprendizaje evaluables especificados en el Diseño Curricular Base. Dicho de otra manera, no podemos trabajar el patrimonio sin más, pues siempre hay que trabajarlo en el contexto de la programación didáctica y, por tanto, habrá que definir correctamente todos los elementos necesarios del currículo: objetivos, contenidos, competencias básicas, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y metodología, sin olvidar la correcta utilización de unos adecuados instrumentos de calificación.

Metodología

La didáctica de las Ciencias Sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión cuyo objetivo es superar el relato lineal, favoreciendo estrategias de indagación

donde se trabajan las competencias, las habilidades y las capacidades (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). En las últimas décadas se percibe un esfuerzo por poner en valor del patrimonio, tanto dentro del aula, con propuestas innovadoras centradas en trabajar el patrimonio con fuentes objetuales (Egea y Arias, 2015), metodología que no está exenta de dificultades, puesto que se hace imperiosa la necesidad en los centros de montar laboratorios de ciencias sociales, como fuera de ella, a través de actividades extraescolares, como pueden ser los itinerarios didácticos o las visitas a museos (Ávila, 2003).

El objetivo básico de mi trabajo ha consistido en acercar al alumno de primero de la ESO al patrimonio arqueológico de la Región de Murcia, trabajando de forma significativa la cultura Argárica, en el aula, mediante el estudio del yacimiento arqueológico: La Bastida de Totana. Siempre que se propone una salida como actividad extraescolar debe estructurarse, según el constructivismo (Pimienta, 2005) en tres fases: fase inicial, con actividades previas a la visita, realizadas en el aula, actividades durante la visita y actividades finales realizadas en el aula. En realidad la unidad propuesta consta de una serie de actividades propias de la fase inicial, llevadas a cabo en el aula, sin salir del centro, por lo que sería recomendable la visita posterior al yacimiento.

En cuanto a la metodología, está basada en estrategias de indagación con el fin de trabajar las competencias básicas, aunque en realidad pretendemos poner en práctica el trabajo basado en las inteligencias múltiples.

Según la teoría de las inteligencias múltiples, enunciada por Gardner (1983), una persona es inteligente si es capaz de solucionar los problemas que le surgen en su entorno o de crear productos o servicios de utilidad. En este sentido, considera que todas las personas tienen una o más inteligencias, pero que cada persona debe conocer sus fortalezas, para desarrollarlas al máximo, y sus debilidades, para mejorarlas. De momento ha enunciado la existencia de las siguientes inteligencias:

1. Lingüístico-verbal: dominio de la palabra.
2. Lógico-matemática: números y pensamiento lógico.
3. Visual-espacial: imágenes mentales o reales.
4. Musical: ritmos e interpretación o creación musical.

5. Corporal-cinestésica: el cuerpo en su totalidad o parte de él.
6. Naturalista: los elementos naturales como parte del sistema.
7. Interpersonal: la relación entre las personas.
8. Intrapersonal: el conocimiento de uno mismo y la regulación emocional

Trabajar las inteligencias múltiples en el aula es un método eficaz para atender a la diversidad de los alumnos, puesto que éstos van a tener la posibilidad de conocer las capacidades o habilidades que le van a ser útiles para su vida y su futuro profesional. El reto de toda sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, a la vez que facilitar el desarrollo personal y la integración social.

Para que los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos, es necesario que la metodología y las formas de trabajar en el aula cambien; el alumno no sólo debe adquirir habilidades cognitivas, sino que es necesario adquirir competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad o la capacidad de comunicar o trabajar individualmente y en equipo. El talento, por tanto, o las inteligencias múltiples hay que potenciarlas desde la asignatura de Geografía e Historia.

Hay que tener en cuenta que el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida. Es necesario, por tanto, un cambio metodológico, de tal forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin renunciar a las estrategias de indagación, que pueden ser útiles en fases introductorias de la secuencia formativa, debemos potenciar las estrategias de indagación, que potencien el aprendizaje significativo del alumno. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta la manera de aprender del alumnado, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

Propuesta didáctica

Justificación

La puesta en práctica de esta actividad se ha llevado a cabo en el IES “Francisco de Goya” de Molina de Segura (Murcia), durante el curso 2015-2016 y va dirigida a 1.º de ESO. Dicha actividad, como hemos apuntado anteriormente ha consistido en trabajar sobre el yacimiento arqueológico de La Bastida de Totana, utilizando por un lado textos periodísticos y planteando problemas reales –problemas que en un momento determinado se pueden plantear los arqueólogos- y su posible solución.

Puesto que en el centro, desde el curso 2011-2012 se está aplicando el bilingüismo Inglés-Francés, la actividad está pensada para su aplicación tanto en un grupo normal como en el grupo bilingüe de Francés. Por lo tanto, no se ha modificado ningún estándar de aprendizaje. Únicamente, para el grupo de 1.º B bilingüe, se han adaptado algunas de las actividades propuestas, en concreto la de lectura y comprensión de textos periodísticos, que para el caso del grupo bilingüe; en este caso hemos utilizado un texto sacado de un periódico en francés.

Objetivos

1. Trabajar una metodología que tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos
2. Favorecer la búsqueda de información así como la capacidad de sintetizar la misma y transmitirla con corrección.
3. Poner en valor el patrimonio material e inmaterial de la Región de Murcia con el fin de que el alumno conozca dicho patrimonio y se aplique en su defensa y conservación.
4. Desarrollar conceptos, pero también procedimientos del trabajo del historiador, con un vocabulario científico de la disciplina que requerirá rigor y espíritu de trabajo, exposiciones, correcta ortografía y expresión.
5. Permitir y favorecer que el alumno sea capaz de establecer sus razonamientos y utilizar el lenguaje argumentativo.

6. Ayudar al alumno a organizar su pensamiento favoreciendo el él, la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales.
7. Favorecer y propiciar la organización de actividades complementarias e interdisciplinares.
8. Potenciar desde la asignatura de Geografía e Historia el desarrollo en el alumno de las Inteligencias Múltiples.
9. Desarrollar en el alumno valores personales y sociales, prestando especial atención a los principios de respeto e igualdad, tratando de erradicar todo tipo de prejuicios, fomentando el trabajo cooperativo.

Contenidos

- Contenidos conceptuales:

- Etapas de la Edad de los Metales.
- Características económicas, sociales y políticas de la Edad de Bronce.
- La cultura Argárica.

- Contenidos procedimentales:

- Lectura e interpretación de textos periodísticos en castellano y en francés, con información sobre el yacimiento argárico de la Bastida (Totana).
- Resolución de problemas matemáticos.
- Representación plástica de objetos arqueológicos siguiendo las técnicas de los arqueólogos.

- Contenidos actitudinales:

- Valoración y conservación del patrimonio arqueológico de la Región de Murcia.
- Valoración del entorno próximo.

Criterios de Evaluación

Con esta la puesta en práctica de esta unidad didáctica pretendemos trabajar los siguientes estándares de aprendizaje:

Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas.

Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la prehistoria.

Conocer las características de la vida humana correspondientes al Neolítico.

Competencias

- Comunicación lingüística: se desarrollará mediante la lectura y comprensión de textos periodísticos.
- Competencia matemática: mediante la resolución de problemas matemáticos abordaremos alguno de los aspectos más importantes del yacimiento arqueológico de la Bastida, como es el vecindario y población que pudo tener el yacimiento.
- Competencia digital: mediante la estrategia “Caza del Tesoro” (*Treasure Hunt*) y la utilización de distintos periódicos digitales de tirada regional, nacional e internacional.

Temporalización

La actividad está pensada para ponerla en práctica en la segunda evaluación, durante dos semanas, para un total de seis sesiones de 50 minutos.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto utilizaremos estrategias de indagación. Para realizar las actividades propuestas nos hemos basado en: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el método de proyectos. En cuanto al agrupamiento de los alumnos: tendremos unas actividades de carácter individual, otras que se harán en pequeño grupo (grupos de cuatro o cinco alumnos) y finalmente actividades de

gran grupo, donde toda la clase será partícipe (Miralles, Molina y Ortuño 2011). La utilización de esta metodología permitirá y favorecerá la capacidad del alumno de expresarse correctamente en público, mediante el desarrollo de presentaciones, explicaciones y exposiciones orales, así como el uso del debate como recurso que permita la gestión de la información y el conocimiento y el desarrollo de habilidades comunicativas. Del mismo modo, en el diseño de este proyecto hemos programado actividades que suponen el uso correcto de la lectura, la escritura y las tecnologías de la información y la comunicación. A la hora de constituir los grupos hemos tenido considerado la Atención a la Diversidad, así los alumnos con ciertos problemas de aprendizaje los hemos puesto en grupos donde algún compañero ha ayudado, teniendo siempre en cuenta que uno de los mecanismos básicos para atender la diversidad es el aprendizaje cooperativo (Quinquer, 2004). Esta metodología nos va a permitir tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, el uso de un vocabulario propio de las ciencias sociales, aprender y aplicar lo aprendido en una diversidad de contextos.

Materiales y recursos utilizados

- Artículos de prensa internacional, nacional y regional.
- Uso correcto de las TIC.

Desarrollo y secuenciación de la actividad

- Actividades previas: Partiendo de los conocimientos previos, introduciremos al alumno en el conocimiento del Neolítico, de la Edad de Bronce, haciendo especial hincapié en los testimonios que tenemos de la cultura Argárica en la Región de Murcia, la importancia de la arqueología como ciencia y el papel que juegan los arqueólogos. En esta fase predominarán las estrategias expositivas. Partiremos de los conocimientos previos de los alumnos mediante el método socrático.
- Actividades de desarrollo: Comenzaremos con la lectura comprensiva de un texto periodístico, publicado sobre la Bastida de Totana. En el caso del grupo bilingüe, el texto estará en francés y será obligatoria su traducción.

Posteriormente, y aplicando el método de problemas, los alumnos reflexionarán sobre aspectos como: población que tenía la fortaleza en la época que tratamos, capacidad defensiva y de resistencia, importancia que tiene en la actualidad el recinto amurallado en el contexto de la Edad de Bronce en Europa. Actividad que se hará de forma cooperativa.

- Terminaremos el estudio de la Bastida con la presentación, por parte de los grupos de trabajo, de un dossier a modo de presentación donde aparezcan los aspectos más destacados de la cultura argárica. Para poder hacer esta actividad, el profesor presentará páginas de internet, el alumno consultará las páginas y responderá a una gran pregunta. En esta fase trabajaremos también la empatía, ya que el alumno se debe meter en la piel de un arqueólogo utilizando algunas de sus técnicas, como el papel milimetrado, en el que cada alumno dibujará un objeto propio de la cultura argárica.

Criterios e instrumentos de calificación

Se ha valorado tanto el aprendizaje de los alumnos como el propio proceso. Para el primer caso vamos a utilizar como instrumentos de calificación tanto la observación directa como la valoración de los trabajos finales que han hecho los alumnos, tanto los trabajos individuales (preguntas sobre el texto y problemas planteados), como los trabajos en grupo y la participación (Prieto, Valera y Gomariz, 2011).

Para la valoración del proceso de aprendizaje, hemos realizado una encuesta donde los alumnos han contestado a un cuestionario con una escala de valoración.

Conclusiones

Podemos concluir que la actividad, si atendemos a la autoevaluación y las encuestas, ha sido muy satisfactoria para la casi totalidad de los alumnos del grupo 1.º A, si bien se han lamentado de la falta de disponibilidad de los ordenadores del aula plumer en alguna franja horaria. Desde el punto de vista de las competencias, la principal aportación ha sido el trabajar desde la historia la

competencia matemática, pues en el perfil competencial que hay que señalar en el Proyecto Educativo del Centro, siempre se enfoca la competencia matemática desde la Geografía, si bien, como queda demostrado en este trabajo, se puede enfocar desde la Historia. Finalmente con el trabajo hemos abundado en la empatía: los alumnos, por unos días, se han sentido arqueólogos, resolviendo algunos de los problemas básicos que se plantean estos profesionales.

Referencias bibliográficas

- Ávila, R. M.^a (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-45.
- Cuenca, J. M.^a (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 37-45.
- Egea, A. y Arias, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En Solé, G. (Org.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciencia patrimonial* (pp. 151-171). Braga: Centro de Investigaçao em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade de Minho.
- Estepa, J. (2001). 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*, 30, 44-57.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books.
- Loison, M. (2008). Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio, *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 77-88.

- López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender y enseñar ciencias sociales? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17 (65), 75-82.
- Lowenthal, D. (1998). La fabrication d'un héritage, en D. Poulot (Ed.), *Patrimoine e Modertiné* (pp. 107-127). Paris: L'Harmattan.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la Historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: Geu Editorial.
- Pimienta, P. (2005). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Prieto, J. A., Valera, J. y Gomariz, F. (2011). Propuestas de evaluación de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato de Investigación. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, I* (pp. 403-412). Murcia: AUPDCS.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Sibony, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement, en J. Le Goff (Ed.), *Patrimoine et passions identitaires* (pp. 33-41). Paris: Fayard.

EL VIDEOJUEGO Y LA HISTORIA: NUEVOS RECURSOS PARA LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO

Samuel D. Pérez Miras, Rafael Sáez Rodríguez

Universidad de Murcia

Introducción

No son muchas las ocasiones en las que en las clases de historia de Educación Secundaria, salvo para la realización de comentarios de texto, se trabaja con fuentes primarias (literarias, artísticas, jurídicas, etc.). Esta dejadez se puede fundamentar en la propia apatía que los alumnos suelen mostrar hacia este tipo de recursos, anclados en un lenguaje y, en ocasiones, simbolismo, que desconocen, siendo difícil la comprensión del mismo. Otro motivo se puede hallar en esa licencia de cuasi exclusividad que las fuentes secundarias parecen haber tenido tradicionalmente en los manuales y libros de historia y que solo en los últimos años se ha derribado parcialmente.

Por otro lado, vivimos en una sociedad en la que las TIC y demás medios tecnológicos han pasado a formar parte intrínseca de ella. Este hecho, a menor medida y paulatinamente, ha ido alcanzado también a la docencia. Uno de los recursos tecnológicos que más han crecido en los últimos para su aplicación en la práctica docente han sido los videojuegos. Notable ha sido –y sigue siendo– el debate que se ha generado en torno a lo perjudicial o inconveniente de su utilización (Etxeberría Balerdi, 2012). No va a ser cuestión de este trabajo evaluar el impacto que los videojuegos de toda índole pueden ejercer y están ejerciendo,

cada vez más, en las ciencias sociales (Planells de la Maza, 2015) y, más concretamente, en la historia (Jiménez Alcázar, 2011), si bien son innegables, y de esa base partimos, las posibilidades que los videojuegos pueden aportar a la hora de obtener nuevas fórmulas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Lo que desde aquí se propondrá, más bien, será la utilización de una metodología que conecte lo tradicional y lo innovador, esto es, las fuentes primarias –que siempre han estado ahí – y los videojuegos –recién llegados al campo de la didáctica–. Se pretenderá, principalmente, dejar de lado el aprendizaje exclusivamente memorístico que ha distinguido la didáctica de la historia por un aprendizaje significativo, en el que el videojuego sea elemento motivador y facilitador de la formación (Etxeberria, 2012).

Por tanto, desde este trabajo se analizarán una serie de videojuegos desde una perspectiva de posible aplicación didáctica para comprobar si, a través de lo lúdico, sería posible, por parte del alumno, adquirir una serie de matices y conocimientos históricos, que luego deberían asentarse y reafirmarse al trabajar con una fuente primaria relacionada con ese conocimiento. Evidentemente, al trabajar con un videojuego perderemos ese “rigor” que tradicionalmente ha demandado la didáctica de la historia, pero este servirá como acicate o estímulo en el alumno, y se le pretenderá sembrar la semilla de la “curiosidad y descubrimiento” por la Historia. Así lo afirma Jiménez Alcázar (2014, p. 536):

cierto, no es Historia en sentido estricto, pero por eso es videojuego, un elemento de ocio que deja de serlo desde el mismo momento en que se convierte en fuente de inspiración para el conocimiento histórico real. Es un paso más en el sistema de vida actual, donde se persigue una acomodación particular de todo aquello que nos sea posible manipular.

Propuesta didáctica

Desde este trabajo, por tanto, lo que se va a intentar es establecer una propuesta didáctica que aúne lo clásico –fuentes primarias– con lo vanguardista –los videojuegos–, estableciéndose una comparación y un recorrido paralelo de la Historia a través de estos dos recursos. Para ello, se utilizarán dos videojuegos

para tratar un espacio diferente pero relacionado entre sí a través de, entre otros aspectos, el comercio –Europa y América– y un tiempo continuo –finales del s. XV y primera mitad del s. XVI–, para, de esta manera, sumergir al alumnado en el contexto histórico, facilitando el posterior trato de fuentes primarias.

Age of Empires II

Age of Empires es una de las sagas de juegos de estrategia en tiempo real más importantes y vendidas de la historia. Hasta ahora ha tenido tres títulos, cada uno de ellos ambientados en diferentes épocas históricas: *Age of Empires I*, centrado en la Prehistoria y Edad Antigua; *Age of Empires II* ambientado en Edad Media y principios de Edad Moderna; el último título, *Age of Empires III*, se sitúa en plena colonización europea de América, aunque también cuenta con algunas campañas en la Europa moderna.

Las virtudes del uso de este juego para el aprendizaje de la historia ya ha sido reflejado en ciertos estudios (Mugueta, Manzano, Alonso y Labiano, 2015). En este trabajo vamos a tratar el *Age of Empires II*, en concreto una de las campañas que este contiene: *Moctezuma*. Como su propio nombre indica, esta campaña estará relacionada con el emperador azteca y, sobre todo, con las primeras incursiones de los españoles en suelo americano.

Pasando ya a las facetas del videojuego, entre sus principales características se puede observar una distinción económica y tecnológica en las diferentes civilizaciones, cada una con sus propias peculiaridades (a través de las posibilidades armamentísticas, la representación de los edificios arquitectónicos...). No obstante, también contiene algunos elementos que implican problemas: un diseño algo anacrónico, incorporación de “factores de carácter mágico o ficticio” o la ausencia total de la mujer (Cuenca, 2012).

En cualquier caso, como se dijo con anterioridad, se va a analizar la posible relación que se podría establecer entre este juego y el uso de fuentes primarias. En la campaña Moctezuma, dirigiremos al Imperio azteca en su lucha frente a los españoles y sus aliados tlaxcaltecas en diferentes etapas de la conquista. El alumno, por tanto, podrá “protagonizar” o recrear esta parte de la Historia, al estar obligado a dirigir y gestionar los recursos aztecas.

Al inicio y final de cada uno de los episodios se ofrecerá al jugador secuencias audiovisuales que narran la evolución de la situación sociopolítica. Estos vídeos se ofrecerán desde el punto de vista de *Quahtemoc*, pariente de *Moctezuma* y último emperador azteca. Es evidente que, al ser el narrador un personaje real se logrará una mayor inmersión en la historia. Del mismo modo, a lo largo de esta narración aparecerán detalles históricos muy importantes y significativos. Se acentuará en el gran contraste de mentalidad entre europeos y americanos; la diversidad de pueblos que cohabitaban América mucho antes de la llegada de los europeos, así como su desarrollo; aparecerá el odio visceral de los españoles hacia los ídolos locales y su objetivo de imponer la religión católica, etc.

Llevado a la didáctica, este juego nos permite sumergirnos de lleno en una época que, en cierto modo, ha sido desvirtuada. La imagen que puede predominar en los niveles de secundaria, quizás por el desconocimiento existente, suele ser el de unas culturas nativas americanas muy poco desarrolladas y civilizadas, produciéndose ese contraste entre europeos civilizados/americanos salvajes. Con este juego, el alumno puede ser consciente de que esta dicotomía no fue necesariamente así. Además, aprenderá la historia desde el punto de vista indígena, y no del eurocéntrico, pudiéndose desarrollar, al mismo tiempo, los conceptos de identidad/alteridad en el alumnado, lo que implica una mejora en el respeto y tolerancia hacia la propia y ajena sociedad. Asimismo, se pueden adquirir una serie de conocimientos a partir de la experiencia jugada, por lo que luego será más sencillo comprender el proceso histórico de la colonización europea en América.

Al tener la experiencia del videojuego, los alumnos podrían tener una concepción más clara del proceso histórico concreto y, a su vez, entender mejor las fuentes documentales existentes. Se podría, siendo este el ejemplo que se va a proponer, realizar un comentario de texto a partir del relato de Bernal Díaz del Castillo de los sucesos que llevaron a la Noche Triste, narrada también en el videojuego; aunque también se podría trabajar el Requerimiento de la Corona Hispánica. Con este tipo de fuentes el alumnado trabajaría no solo el pensamiento histórico, sino también el carácter ético de la histórica (¿qué pasaba con los vencedores?; ¿y con los vencidos?)

Fuentes

Vimos a Montezuma que se había muerto [...]

Como veíamos que cada día menguaban nuestras fuerzas y las de los mejicanos crecían, [...] fue acordado por Cortés y por todos nuestros capitanes y soldados que de noche nos fuésemos, cuando viésemos que los escuadrones guerreros estaban más descuidados [...]

Ya era de noche, y para sacar el oro y llevarlo o repartirlo, mandó Cortés a su camarero, que se decía Cristóbal de Guzmán y a otros soldados sus criados, que todo el oro, joyas y plata lo sacasen con muchos indios de Tlascala que para ello les dio, y lo pusieran en la sala. Dijo a los oficiales del rey, que se decían Alonso de Ávila y Gonzalo Mexía, que pusiesen cobro en el oro de Su Majestad. Cargaron de ello a bulto lo que más pudieron llevar, que estaban hechas barras muy anchas, y quedaba mucho oro en la sala hecho montones.

Bernal Díaz del Castillo: *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*.

Medieval II: Total War: Kingdoms

A diferencia del Age of Empires, el *Medieval II: Total War* (2006) tiene un desarrollo de estrategia por turnos. Esto quiere decir que el jugador tendrá unos movimientos limitados en cada fase del juego, y para seguir avanzando tendrá que acabar el turno. La gestión de recursos también es más compleja, contando además con una capacidad gráfica superior. Lo más impresionante de este juego son, sin duda, las recreaciones de las batallas históricas, con mapas abiertos. El alumno-jugador, en este sentido, podrá dirigir las tropas hacia la victoria –o derrota– y sumergirse, de lleno, en el frente. La ambientación, por su parte, también está muy conseguida, con sonidos y músicas que los alumnos podrán relacionar con época medieval-moderna.

En este trabajo nos vamos a centrar en la expansión *Kingdoms*, lanzada en 2007, que cuenta con diferentes campañas, entre ellas, la denominada *Campaña de América*. Esta se situará poco después de la llegada de los españoles a América, y en ella se podrá controlar a cuatro facciones: Nueva España, Aztecas, Mayas y Tribus Apaches. Cada una de ellas tendrá sus propias características. Nueva España, por ejemplo, estará mejor equipada tecnológicamente y técnicamente, pero su número de tropas será menor; a aztecas y mayas, por su parte, les ocurrirá lo

contrario: contarán con extensísimas tropas pero su equipamiento y armamentística será muy pobre. Por último, las Tribus Apaches serán un término medio entre Nueva España y aztecas y mayas, pues contarán con tecnología robada y sus tropas serán considerables.

La campaña comienza con una secuencia cinematográfica donde se describe y caracteriza a cada una de estas facciones. Se puede observar, así, las diferencias entre unos y otros.

Al permitirse pactar con los enemigos, este juego es muy interesante, por ejemplo, para entender las alianzas de los españoles con otras tribus, como por ejemplo, los tlaxcaltecas. En esta campaña, si dirigimos la facción de Nueva España, los tlaxcaltecas nos propondrán una alianza a cambio de derechos de comercio. El jugador, evidentemente, podrá aceptar o denegar esta propuesta, además de formular algunas exigencias (obtener información del mapa, recibir tributos, atacar a una de las facciones enemigas...). Son muchas las posibilidades que este juego, respecto al ámbito diplomático, ofrece. En este sentido, los alumnos podrán ser conscientes de que en una guerra no todo son batallas y estrategias, sino que también hay lugar para las negociaciones y pactos.

A lo largo de esta campaña irán surgiendo distintas misiones que llevar a cabo. Tendrán lugar enfrentamientos con las tribus enemigas. En estos enfrentamientos que, como dijimos, podremos dirigir y contemplar, se observará el notable contraste armamentístico entre unas facciones y otras. Esto lo podremos, a su vez, comparar con las fuentes existentes que hablan de la capacidad guerrera de estas tribus americanas. Así, el alumno podrá tener dos puntos de vista –uno real y otro ficticio– de las diferencias tecnológicas entre unos y otros.

Fuentes

Ellos no traen armas ni las cognocen, porque les anzostre espadas y las tomabaw por el filo, y se cortaban con ignorancia. No tienen al gún fierro: sus azagayas son unas varas sin fierro, y algunas de ellas tienen al cabo un diente de pece, y otras de otras cosas. Ellos todos á una mano son de buena estatura de grandeza, y buenos gestos, bien hechos; yo vide algunos que tenían señales de feridas en sus cuerpos, y les hice señas qué era aquello, y ellos me amostraron como allí venían

gente de otras islas que estaban acerca y les querían tomar, y se defendían; y yo creí, é creo, que aquí vienen de tierra firme á tomarlos por captivos.

Cristobal Colón. *Relaciones y cartas*. Jueves 11 de octubre.

A través del juego también se podrá imaginar y entender, históricamente hablando, la sensación que los europeos tuvieron que sentir al llegar a un continente desconocido en el que la naturaleza era esplendorosa.

Y los árboles de allí diz que eran tan viciosos que las hojas dejaban de ser verdes y eran prietas de verdura. Era cosa de maravilla ver aquellos valles y los ríos buenas aguas, y las tierras para pan, para ganados de todas suertes, de que ellos no tienen alguna,. para huertas y para todas las cosas del mundo quel hombre sepa pedir

Cristóbal Colón. *Relaciones y cartas*. Domingo 16 de diciembre.

The Guild II

The Guild II es un juego de recreación y estrategia medieval en el que se muestra la vida social y económica de las gentes de dicha época. En él, el jugador ha de hacerse cargo de una familia desde el año 1400 y alzarse frente a las otras familias rivales en un contexto rural y urbano, dependiendo de los intereses mercantiles. De este modo, para lograr prosperar hay que crear negocios tanto en el contexto rural como en el urbano, compitiendo contra las otras familias y llevando a cabo todo tipo de estrategias sociales para favorecer a tu casa frente a las otras. Hay que mencionar que la corrupción está presente en el juego, lo que hace de esta recreación una magnífica experiencia virtual.

¿Cómo difundir el patrimonio a través de este videojuego? A través de los textos que nos han llegado de época medieval y principios de la Edad Moderna, donde se ven perfectamente reflejados aspectos de la vida cotidiana que están patentes en el juego.

En primer lugar, se podría hablar de las estrategias sociales que se diseñan en el juego, tan patentes en la Edad Media y en la Edad Moderna. En el juego se mostrarán opciones de pactos con otras familias e incluso estrategias de colocación en el concejo, ya que puedes hacer que los miembros de tu familia se ayuden entre sí para continuar en el poder, observando un proceso de

perpetuación. De hecho, al competir las otras familias entre sí, éstas se pueden apoyar para llegar al poder, tal como ocurría en la Edad Moderna (Levi, 2010). Otro de los aspectos sociales más relevantes es el de la práctica del matrimonio y la presencia de la fe, católica o protestante. De hecho, al poseer un personaje eclesiástico se pueden condenar las almas de tus adversarios y llevar a cabo difamaciones contra ellos con tal de aumentar el prestigio de tu familia.

Señalando el aspecto económico, hay que decir que se muestran varios modos de elevar la riqueza: a través de la carrera de las armas, la eclesiástica, la artesana, la ganadera y la política. Cada modo de obtener beneficios necesita una cualificación específica y unas habilidades que el personaje irá desarrollando a lo largo de la partida. En este sentido, el jugador debe elegir como dirigir su emporio, ya que tener muchos negocios de distinto tipo y perjudicarlo, ya que necesita una especialización para cada uno.

Esto hace que el juego se encuadre en un momento en el que comienza a aparecer la burguesía (Miskimin, 1981), encuadrándose en el tiempo de los mercaderes (Le Goff, 1991), momento en el que la economía va a virar de una economía meramente de subsistencia hacia las primeras bases del capitalismo mercantil y el desarrollo de la competencia (Jornet i Benito et al., 2006).

Explicados los patrones básicos del juego, entraremos de lleno en la Edad Media. El juego iría destinado a los cursos de 2.º y 3.º de la Educación Secundaria, teniendo en cuenta el currículo que establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Se trata de un juego adecuado principalmente, para los primeros cursos de Educación Secundaria. En el juego se pueden observar enfrentamientos armados, pero están adaptados a la edad de los jugadores. Sea como fuere, sin obviar esa parte de conflicto que posee la Edad Media y Moderna, es raro que en *The Guild II* se desarrollen estos conflictos en el juego sin que haya consecuencias judiciales (Jiménez, 2012), por lo que el alumnado puede apreciar las causas y consecuencias de sus acciones.

Respecto al trabajo didáctico relacionado con el juego, el alumno podría adquirir, con su puesta en práctica, notables nociones del pasado medieval y moderno que en clase no le daría a tiempo a adquirir, además de desarrollar el concepto de patrimonio histórico y cultural. Para ello, antes de llevar a cabo el proceso de

juego se pueden impartir unos contenidos de la Edad Media a través de fuentes primarias. De hecho si nos fijamos en el juego, se anuncian muchos hechos históricos a través del pregonero e incluso hay un puesto de comercio con las Indias.

En este sentido, podemos relacionar fuentes escritas e iconográficas con el videojuego, ya que se pueden emplear los planos de la edad moderna y testimonios de la edad media. En este sentido, se podría utilizar una buena serie de fuentes como la que se cita a continuación (Molinié y Rodríguez, 2000):

- *Dit des Marchands*
- *Libro del Consulado del Mar*
- *Libro del Buen Amor*
- *Libro rimado del Palácio*
- *El Atlas del Rey Planeta*
- *Civitates orbis terrarum*
- *Cosmographia*
- *Liber chronicarum*
- *De re aedificatoria*

Este listado muestra una serie de libros y compendios de fuentes primarias que permiten al docente dar una visión de la Edad Media y la Edad Moderna que se puede contrastar con el videojuego. Por otro lado, también se pueden añadir obras de arte como las de Rafael, Miguel Ángel o Leonardo Da Vinci, así como textos de Erasmo de Rotterdam o Tomás Moro. Por ejemplo, podríamos comparar las ciudades del juego con los planos urbanísticos de la Edad Moderna y la distribución espacial de la misma, desarrollando así el carácter interdisciplinar de la Historia y acercando al alumno y alumna a la geografía medieval y moderna (Molina y Andrés, 2007).



Figura 1. Vista de Sevilla, Civitates Orbis Terrarum



Figura 2. Captura de pantalla de un puerto. The Guild 2

Discusión y conclusiones

Se puede observar como los videojuegos pueden ser un importante aliado para la labor del profesorado en determinados aspectos de la enseñanza. Su uso no podrá generalizarse ni centralizar, de forma continua, el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí que podrá ocupar un papel significativo en actividades puntuales. En este sentido, se debe señalar que el potencial de este recurso, más todavía en la actualidad, justifica su inserción en el contexto educativo, en tanto la afinidad que los adolescentes tienen con este medio.

Hay quien señala que los videojuegos presentan escenas de violencia u otro contenido inadecuado que no lo hacen proclives a su integración en el contexto educativo. También se apuntan a que los videojuegos pueden convertir el arte de enseñar en algo secundario. Sin embargo, vemos necesario indicar, desde este trabajo, la realidad histórica que los videojuegos pueden llegar a transmitir, y con

ello afectar a la motivación del alumnado para, a partir de ellos, establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Obviamente, hay videojuegos que alteran, en cierto modo, esta realidad histórica, pero es labor del docente aplicar los debidos filtros para garantizar una correcta o adecuada inserción del alumnado en el contexto histórico a través del uso de comparaciones con fuentes primarias o secundarias. En conclusión, habría que potenciar la investigación e inserción de este recurso en el ámbito escolar, y plantear propuestas que lo introduzcan de manera adecuada y sostenible, ya que todo recurso bien empleado puede garantizar beneficios y asegurar unas buenas prácticas curriculares.

Referencias bibliográficas

- Cuenca López, J. M. (2012). ¿Se aprende Geografía e Historia a través de los videojuegos? *I Congreso Internacional de Videojuegos (L'Alfàs del Pi. Alicante. 1, 2 y 3 de Febrero de 2012)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Etxeberría Balerdi, F. (2012). Videojuegos: riesgos y oportunidades en educación, *I Congreso Internacional de Videojuegos (L'Alfàs del Pi. Alicante. 1, 2 y 3 de Febrero de 2012)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2011). El otro pasado posible: la simulación del medievo en los videojuegos. *Imago temporis. Medium Aevum*, 5, 491-517.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2014). El arte de la guerra medieval: combates digitales y experiencias de juego. *Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo*, 3 (1-1), 516-546.
- Jiménez Alcázar, J.F. (2012). Cambio de época versus época de cambios. Medievalistas y nuevas tecnologías. En A. Vanina y G. Rodríguez (Coods.), *¿Qué implica ser medievalista? Prácticas y reflexiones en torno al oficio del historiador* (pp. 39-52). Mar del Plata: Universidad Nacional del Mar del Plata.
- Jornet i Benito, N., Vinyoles Vidal, T., Rivera Garretas, M. M., Garí, B., García Herrero, M.C. y Varela Rodríguez, M. E. (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa medieval*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Levi, G. (Ed.). (2010). *Familias, jerarquización y movilidad social*. Murcia: Editum.
- Miskimin, H.A. (1981). *La economía europea en el Renacimiento tardío 1460-1600*. Madrid: Cátedra.
- Molina Molina, A. L. y Andrés Sarasa, J. L. (2007). *La ciudad histórica (cuatro ejemplos murcianos)*. Murcia: Compobell.
- Molinié Bertrand, A. y Rodríguez Jiménez, P. (Eds.). (2000). *A través del tiempo. Diccionario de fuentes para la historia de la familia*. Murcia: Mestizo.
- Mugueta, I., Manzano, A., Alonso, P. y Labiano, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 32. Recuperado de <http://www.historiayvideojuegos.com/doc/pdf/produccion/19.pdf>
- Planell de la Maza, A. J. (2015). Mundos posibles, grupos de presión y opinión pública en el videojuego Tropic 4. *Trípodos*, 37, 63-77.

PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Juan Carlos Colomer Rubio (1), Élide Pasini Tonetto (2), Yan Navarro (3),
Francineila Pinheiro dos Santos (4)**

*(1) Universitat de València, (2) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (3)
Colégio Pedro II, (4) Universidade Alagoas*

Introducción

En los últimos años, la producción científica relacionada con las TIC (ICT en Inglés) en Educación no ha parado de aumentar. Los investigadores hemos asumido, casi de forma inconsciente, el concepto que el alumnado actual es un “nativo digital” (Prensky, 2011) con nuevas características que requieren de nuevas formas de aprendizaje contando con las tecnologías. En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, los escasos estudios iniciales han venido a describir las características y aplicaciones para usar la tecnología en las aulas (Giordani y Tonini, 2013) pero ha faltado una necesaria reflexión sobre cómo el alumnado aprende Ciencias Sociales y de qué manera. Se trata, en definitiva, de pensar la tecnología no tanto como estrategia de enseñanza (método educativo) sino más bien como estrategia de mejora del aprendizaje.

Con ese motivo surge desde la Universitat de València el grupo de trabajo sobre Didáctica de las Ciencias Sociales y Tecnología Educativa con el objetivo de

investigar la utilización de las TIC como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de la geografía-historia desde varias líneas de trabajo complementarias:

- Las investigaciones de Yan Navarro y Juan Carlos Colomer sobre la utilización de los documentales audiovisuales y las narrativas transmedia para la enseñanza de la geografía (Colomer y Navarro, 2015).
- La investigación de Élide Pasini Tonetto sobre la formas de aprendizaje de la geografía utilizando dispositivos móviles, App y redes sociales.
- Los estudios de Luis Bernal sobre la importancia que tiene reconocer el concepto de territorio desde la virtualidad para vincularlo en los procesos de enseñanza en latinoamerica.
- Los trabajos sobre gamificación en el aula de historia y geografía de la mano de José Manuel Guevara (2015).

Por cuestiones de espacio, el siguiente texto presenta resultados parciales de lo trabajado en dos de las líneas de trabajo anteriormente destacadas: el uso de los documentales audiovisuales y las formas de aprendizaje de la geografía utilizando dispositivos móviles, App y redes sociales. Con ello pretendemos insistir en la idea que el nuevo alumnado presente en las aulas escolares de Ciencias Sociales necesita de nuevas formas de comunicación para trabajar los contenidos con tecnología, pero ésta necesita empoderar al alumnado, darle herramientas y, en definitiva, capacitarlo para el aprendizaje autónomo. Sólo de esta manera podremos avanzar en un uso de las TIC como estrategia para la mejora del aprendizaje y no como recurso o cambio de método educativo.

Documentales y narrativas transmedia para el aprendizaje en Ciencias Sociales

En el siglo XXI están aconteciendo cambios profundos en la educación generados por el aumento del cuestionamiento del papel de los profesores y de la escuela y por la presencia, cada vez mayor, de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares. Estas tecnologías, que todavía no forman parte de los materiales de enseñanza de los estudiantes, están presentes en los

centros educativos, incluso sin ser invitadas -smartphones, tabletas, smartwatches, notebooks, etc-. Depende de los/as docentes elegir entre ignorarlas o incluirlas en la búsqueda de una educación que genere una transformación social.

En relación con lo anterior, el uso del libro de texto como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales sigue siendo el único protagonista como elemento envolvente del proceso de enseñanza. Pocos docentes, ya sea por desconocimiento o por escasa formación, incorporan el uso de las TIC como recurso de aprendizaje de la historia o la geografía, por ejemplo. Es por ello que, partiendo de esta realidad, planteamos una propuesta y recurso posible en la enseñanza de estas materias por medio de la conformación de videos documentales de temática histórica, geográfica o social. Este recurso que supone la integración de las TIC de una manera envolvente y motivante para el/la estudiante, utilizando elementos del lenguaje audiovisual transmedia, puede suponer un salto cualitativo en el tratamiento de los contenidos geográfico-históricos en nuestras aulas. Así se lleva realizando desde hace varios cursos académicos con una experiencia didáctica concreta dentro del Colégio Pedro II de Brasil y en la enseñanza universitaria dentro de la materia TIC como recurso didáctico en artes y humanidades del grado de Magisterio de Educación Primaria en la Universitat de València (España) .

Así, según Navarro (2014), la búsqueda de nuevas formas de enseñar no es nueva, la diferencia son las herramientas que se pueden utilizar en cada momento de acuerdo con las tecnologías disponibles. Dentro de este contexto, es importante reflexionar sobre el uso de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales para estos “nativos digitales”. En su enseñanza-aprendizaje, las TIC pueden desempeñar un papel clave cuando se utilizan con estudiantes diferentes programas de software, por ejemplo, en la elaboración de mapas, gráficos interactivos y análisis de fuentes históricas. Ambros y Breu (2011) indican que el aumento de la accesibilidad de la manipulación digital permite ejercer un mayor control creativo que antes no era posible, y, además, posibilita explorar algunos de los aspectos conceptuales del proceso de producción, como la selección y la construcción de imágenes, de una manera más directa y concreta. Es por ello que para la enseñanza por medio de las TIC en esta materia planteamos la confección

de un video documental que aúne el proceso creativo con el trabajo en contenidos concretos.

Para Bergala (2007) el acto de la creación cinematográfica se divide en tres operaciones mentales simples: la selección, colocación y ataque. Estos tres actos no corresponden a momentos específicos ni cronológicos de la producción, pero se combinan en cada momento y obligan a los estudiantes a volver sobre los contenidos y sobre los procedimientos. En cada proceso, los/las discentes deben seleccionar -elegir algunas cosas dentro de muchas posibilidades-; colocar -situar algunas cosas sobre otras-: y atacar -decidir los ángulos para contar mejor una historia-.

Es importante que los estudiantes sepan por qué están filmando para que se alcancen los objetivos, no basta que sea sólo una tarea evaluativa o para presentar en la fiesta de fin de año. Bergala (2007) se pregunta: ¿Por qué y para quién filmamos? Para los estudiantes la experiencia de creación cinematográfica en la escuela, espacio de intercambio y socialización, es esencial y también debe ser presentada a los padres, los colegas o en festivales de cine. Es un producto creado por los/las estudiantes en un proceso colaborativo y autónomo que va a tener como resultado su aprendizaje y, en ocasiones, el reconocimiento social.

La propuesta que presentamos, como hemos visto, tiene en su base la metodología en la utilización de recursos TIC y su integración en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ella pretendemos formar a un alumnado capaz de combinar diferentes recursos por medio de una producción audiovisual que tenga que ver con problemáticas sociales relevantes dentro de los contenidos de Ciencias Sociales. Así, el alumno/a resultante será capaz de desenvolverse profesional y personalmente en el mundo digital despertando su capacidad de buscar, obtener, evaluar, organizar y compartir información en contextos digitales. Para ello planteamos un trabajo grupal que suponga la colaboración continua entre los miembros lo que permite poner al servicio de la totalidad las capacidades individuales en un aprendizaje continuo.

Para ello se han seguido los siguientes principios metodológicos (Sánchez Nielsen, 2012). En primer lugar, al comienzo del curso académico, el/la docente proporciona el plan de trabajo, con las diferentes actividades a realizar en las tres

fases en las que distribuimos la creación del recurso documental: preproducción, producción y postproducción. Esta planificación temporal, bien precisada, es fundamental pues facilita la organización de los diferentes recursos, posibilita la grabación del material gráfico y ayuda en la fase de edición del video. Para la realización de la actividad, los/las discentes se distribuyen en diversos grupos organizados por ellos mismos aunque se tiene en cuenta la distribución de la carga de trabajo entre todos los miembros que evita un desproporcionado peso de trabajo tanto a nivel individual como a nivel grupal. Tras unas sesiones teóricas donde se introduce el documental como recurso didáctico para trabajar aspectos históricos y geográficos, los diferentes grupos pasan a formalizar el trabajo y el profesorado adopta un papel de guía o mentor del proceso de aprendizaje. La interacción entre discentes y profesorado se produce en las sesiones de aula, especialmente en la postproducción, cuando se tiene que editar el material grabado. El profesorado al comienzo del curso, introduce los paradigmas, fundamentos y conceptos básicos de la materia y, a partir de ahí, se convierte en un facilitador u orientador, guiando a los estudiantes para conseguir sus propios objetivos, haciéndoles preguntas, animándoles a analizar, sintetizar y reflexionar sobre el documental al que se dedica la actividad de aprendizaje. Finalmente el alumnado expone el resultado del aprendizaje en las últimas sesiones del curso, la evaluación de los vídeos se realiza por parte del profesor/a analizando aspectos funcionales, técnicos y pedagógicos (Colomer y Navarro, 2015).

Dispositivos digitales y aprendizaje de la Geografía

Combinada con la anterior línea de investigación surge el trabajo que actualmente desarrolla Élica Pasini sobre el potencial generado por las Tecnologías de la Información y Comunicación y sus implicaciones para la enseñanza/aprendizaje de la Geografía, especialmente a través de las prácticas comunicativas establecidas con dispositivos móviles (teléfonos inteligentes, tabletas y otros) con el fin de asignar nuevas formas de aprendizaje que pueden ser adecuados para la práctica de la geografía escolar.

Este tema surge de las preocupaciones generadas por la intensa necesidad de que los jóvenes, y, más recientemente, la mayoría de la gente, tienen hacia la

conexión a los dispositivos móviles, que usan como mediadores para conectar con su generación y con el mundo teniendo en cuenta que este tipo de tecnología se está convirtiendo en una parte activa en diferentes ámbitos de la sociedad contemporánea. (Castells, 2009; Lévy, 1999; Lemos, 2010; Sibilia, 2012) Hasta el punto que esta cultura audiovisual en combinación con otras características que también están presentes en los dispositivos móviles, se está convirtiendo en una de las principales características de los tiempos contemporáneos, especialmente sacudiendo las estructuras de lectura y escritura en sus formatos tradicionales. Al tomar en cuenta los usos sociales de la tecnología y entender que no hay una separación estricta entre la sociedad, la vida y la escuela, podemos contribuir a la construcción de prácticas escolares que se aprovechen de las formas de comunicación y aprendizaje que emergen de las nuevas tecnologías de comunicación e información, y así generar cambios en las maneras de comunicación en las aulas escolares.

Así, asumiendo que las prácticas establecidas con las tecnologías son culturales y es apropiado exigir y crear habilidades específicas, así como promover nuevas formas de aprendizaje en las materias que las utilizan; resulta importante investigar cómo son las prácticas culturales que los sujetos establecen con sus dispositivos móviles digitales, analizando las posibles maneras de aprender que de ellos surgen.

Por lo tanto, el trabajo de Élica Pasini se dirige hacia dos direcciones complementarias entre sí: una dirección se apoya en la comprensión de las prácticas de los sujetos (estudiantes y profesores) con sus dispositivos móviles y formas de aprendizaje que emergen de ellas; y la segunda está dirigida a comprobar el potencial que estos modos de aprendizaje, generados a partir de los dispositivos móviles digitales pueden proporcionar a las prácticas escolares de enseñanza de la geografía.

A modo de conclusión

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio en las líneas de investigación sobre Tecnología Educativa concretada en las TIC y la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación. Ejes como los aquí planteados abren la puerta a nuevas

preguntas que ayudan a mejorar la enseñanza del área de conocimiento en cuestión. Aspectos como el uso que los docentes hacen de los dispositivos móviles, la utilización de nuevas metodologías didácticas como los documentales didácticos o los cambios conceptuales que devienen de la incorporación de la tecnología resulta una novedad que abre la puerta a investigaciones que vinculan las tecnologías, la educación y las Ciencias Sociales.

Pese a todo, resulta necesario que las investigaciones en curso impulsen cambios orientados a perfeccionar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Aquí el papel del docente en tanto en cuanto investigador es fundamental. Es el educador el que tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos significativos a través de estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su entorno. La tecnología como estrategia de aprendizaje puede ser una buena aliada en todo ello.

Referencias bibliográficas

- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *El cine en la escuela: propuestas didácticas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Castells, M. (2009). La apropiación de las tecnologías. La cultura juvenil en la era digital. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 81, 111-113.
- Colomer Rubio, J.C y Navarro, Y. (2015). A produção de documentários como recurso didático tic para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. *Giramundo*, 2(3), 31-38.
- Giordani, A. & Tonini, I. M. (2013). Potencialidades educativas das tecnologias da comunicação e informação: Caminhos da pesquisa em ensino de Geografia, *12º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*, Paraíba.

- Guevara Sánchez, J.M. (2015). Press Start, los videojuegos como recurso educativo: una propuesta de trabajo con Minecraft y Ciencias Sociales. *Aracne*, 200. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-200.pdf>
- Lemos, A. (2010). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Sao Paulo: Ed. 34.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Navarro, Y. (2014). El impacto de la creación de un grupo de investigación en una escuela de educación básica: una reflexión desde el NEPAG en el Colégio Pedro II. *Didáctica Geográfica*, 15, 163-166.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales: una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: SM.
- Sánchez Nielsen, E. (2012). Creaciones de contenidos audiovisuales producidos por los estudiantes como nuevo instrumento en el proceso de la enseñanza y aprendizaje: metodología y resultados. Actas XVIII JENUI 2012, Ciudad Real, 10-13 de julio, Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/15051/1/029.pdf>
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Tonetto, É. P & Tonini, I. M. (2015). Ensinar e aprender Geografia com/nas Redes Sociais. *Giramundo*, 2(3), 87-96.

LA HISTORIA DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN Y ACCIÓN CULTURAL (DEAC)

Pilar Rivero (1), Gloria Jové (2) y Carmen Sebastián¹

(1) Universidad de Zaragoza, (2) Universidad de Lleida

El propósito y objetivo de esta comunicación es dar a conocer la metodología mediante el instrumento de la Historia de Vida i/o relato biográfico en una tesis que se está desarrollando vinculada al proyecto "Evaluación cualitativa de la acción cultural en yacimientos romanos con la web 2.0 (CIVITAS)". Concretamente el plan de investigación se vincula al estudio de los casos de varias ciudades romanas del noreste peninsular: Caesaraugusta (Zaragoza romana), Tarraco (Tarragona romana) y Bibilis (Calatayud), a los que se sumarán otras de diferente ubicación geográfica; y se desarrolla en el contexto educativo de los programas educativos de las web 2.0 de los museos de las mismas pues la finalidad de la investigación será el diseño y la valoración de las propuestas educativas web 2.0 referentes al ámbito del patrimonio arqueológico romano español. A su vez, la línea de investigación se enmarca en una propuesta de relación entre educación y patrimonio desde una vertiente interdisciplinaria (Jové,

¹ La investigación forma parte del proyecto Proyecto de investigación HAR2013-48456-C3-3-P (MINECO). Rivero: grupo de investigación URBS, IUCA, Universidad de Zaragoza, RED 14; Jové y Sebastián: Universitat de Lleida. Grupo de investigación *Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials*.

Ayuso, Betrian y Vicens, 2012) y una construcción de espacios de diálogo entre instituciones y público para profundizar en el campo de las competencias y así establecer nuevos vínculos entre la visita al museo y las posteriores consecuencias de la misma. Además, el proyecto de investigación se propone generar una reflexión crítica sobre la propia práctica de los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos (DEAC) para destacar sus buenas prácticas, visibilizar sus carencias y reforzar su implicación en el contexto educativo museístico.

A mediados del siglo XX la función de conservación, colección e investigación de los museos se transformó para dar cabida a la dimensión educativa y de transmisión del conocimiento de su patrimonio y “en el momento en que los museos se comprometen a ser espacios de instrucción, educación y divulgación orientados a público diverso, entre ellos al escolar, se han visto obligados no solamente a presentar su patrimonio sino a hacerlo comprensible” (Fernández Cervantes, 2003, p.56). Pero, además, en la actualidad los museos como parte que también son de las políticas culturales contemporáneas orientadas a la gestión de lo económico y lo social, buscan darle sentido a su identidad de servicio público, así como a su dimensión de ocio y turismo. Ambos aspectos hacen que las instituciones museísticas se replanteen sus proyectos museológicos o intelectuales puesto que no pueden vivir de espaldas a la sociedad sino al servicio de sus comunidades (Hernández, 2006) y así lograr una mayor democratización de la cultura y acercarla a toda clase de públicos. Y en ese sentido es fundamental la mediación que los DEAC de los museos llevan a cabo para aproximar, reinterpretar y dar una nueva lectura de las obras expuestas, favoreciendo los procesos de recepción del hecho artístico (Coca, 2009). Aunque El Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012, p.79) alerta de que los sujetos de las sociedades postindustriales desean ser visibilizados y apuesta por

El diálogo, el acercamiento de igual a igual es la actitud que permitirá el empoderamiento de nuevos colectivos en el museo” y para que eso sea posible urge “un equipo que tenga una mirada puesta en las personas que reciben el servicio y, más allá de sus visitantes, a las personas de su comunidad. Los museos como otras instituciones culturales deberán aportar programas de contenido social que legitimen su actividad ante la sociedad.

Los DEAC aparecieron en nuestro país a mediados de los años setenta como respuesta institucional de urgencia a la necesidad de comunicar los contenidos del museo; no fue pues la creación de estos departamentos una decisión elaborada (Lavado, 1996). Primero, profesores y técnicos de museos empezaron a realizar las primeras labores educativas que se tradujeron principalmente en una adaptación de las colecciones a los diversos públicos que visitaban los museos; y como principalmente se trataba de grupos de escolares las primeras propuestas están muy ligadas a este contexto y se concretaban en hojas didácticas y fichas para rellenar para una posterior evaluación. Con la diversificación de los visitantes que acceden a los museos a finales de los años 80, es cuando pasan a incorporarse a las plantillas de los DEAC profesionales con más formación para llevar a cabo una acción más integral y de “desescolarización” del museo en pro de visitantes adultos. A este giro se le unieron las influencias de los marcos teóricos constructivistas sobre el aprendizaje que reconocieron a los visitantes como propietarios de saberes y, por tanto, sujetos activos de posibles diálogos con los museos; y posteriormente, el construccionismo, que reconocería a los individuos como productores de conocimiento colectivo (Rodríguez, 2008), caso de las redes sociales y por tanto un ejemplo muy sugerente en esta investigación.

En este sentido en el marco del proyecto Educarte- Educa@t: espacio híbrido se nos muestran los modelos de colaboración entre los centros de arte o museos y los centros educativos para conocer las relaciones de diálogo que pueden establecerse entre unos y otros. Liu propuso en 1999 seis modelos recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelos de Liu (citado por Hui-Chaun Chen, 2007)

Modelo 1. La escuela utiliza los museos para trabajar la educación artística. El centro educativo visita la exposición y el museo y la escuela sólo se comunican formalmente. El museo no realiza ningún tipo de intervención,
Modelo 2. El museo propone unas actividades para los alumnos y el profesorado del centro de enseñanza. En este caso el centro

educativo no hace ningún tipo de aportación, sólo utiliza las propuestas del museo.
Modelo 3. El museo invita a participar al profesorado, ofreciendo actividades y proyectos con la colaboración de ambos. En este caso el proyecto educativo es liderado por el museo.
Modelo 4. El centro educativo invita a participar en el museo de sus proyectos educativos, con colaboración de ambos. En este caso es liderado por el profesorado.
Modelo 5. El centro educativo y museo trabajan conjuntamente, el centro de enseñanza utiliza el museo como recurso comunitario de la ciudad.
Modelo 6. Interviene la colaboración de un tercer agente. A partir de éste, se construye la colaboración entre el centro educativo y el museo”.

Pero Jové et al. (2012) nos muestran la posibilidad de un séptimo modelo que nace de las prácticas y relaciones que se establecen en el proyecto Educarte-Educa®t: espacio híbrido y además proponen criterios y aspectos a tener en cuenta para que los museos y los centros de arte permitan que las relaciones de colaboración evolucionen y progresen en proyectos concretos y singulares. Este hecho que solo será posible en aquellos modelos donde las relaciones sean únicas, contextuales y en función a los agentes que participan; no así en el caso de modelos estructurados y cerrados puesto que estos no nos ayudan a estar atentos ante la aparición de nuevas posibilidades que puedan surgir y poder así salir del marco rígido. De este modo y basándose en Zeichner (2010) establecen un modelo de relaciones basado en el concepto de “espacio híbrido”. Puesto que

No hay demanda por parte de ninguno de los agentes que participan, sino que hay una construcción conjunta. Ahora bien, la flexibilidad y la mirada son abiertas por parte de todos los agentes y si el proyecto requiere otro recurso de la comunidad diferente en el Centro de Arte se gestiona y concreta la colaboración. Así es un proyecto en el que siempre es posible la colaboración de otros recursos y servicios de la comunidad. (Jove et al, 2012, p.182).

La propuesta de este modelo va más allá de los anteriormente expuestos por Liu ya que son tres agentes los que forman parte del eje vertebrador del proyecto, e incluso posteriormente van entrando en escena otros agentes y otros recursos comunitarios. Así, pues la singularidad estriba en que los proyectos de trabajo concretados dentro de ese modelo son únicos porque cada contexto y también los participantes lo son y porque las interacciones entre ellos son rizomáticas y horizontales y no jerárquicas, posibilitando desarrollar pensamientos rizomáticos que permiten nuevas relaciones (Deleuze y Guattari, 1995) que llevan a encuentros que facilitan el aprendizaje en gestión de la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir (Morin, Roger y Domingo, 2003).

La incorporación de los museos a los espacios web 2.0 (de comunicación multidireccional en red social) nos obliga a una nueva reinterpretación de las relaciones entre los museos y su público; puesto que las instituciones culturales están invirtiendo para reforzar su presencia en el ciberespacio e incorporándose en las redes sociales. Aunque la bibliografía al respecto nos muestra que el posicionamiento en las redes muchas veces ha sido más experimental, efecto de una moda o temor a la exclusión que fruto del conocimiento de la potencialidad de estos nuevos contextos. Si el entorno virtual debe ser visto como un sistema vivo en el que participan diversos actores que le proporcionan su equilibrio y en el que se generan unos procesos entre museos y visitantes (Mancini, 2013) nos preguntamos: ¿El modelo de “espacio híbrido” propuesto por Jove et al. (2012) podría tener un arquetipo correlativo en el espacio web 2.0? O, en otras palabras: ¿Podrían generar los DEAC contextos de aprendizaje únicos buscando y seleccionando recursos y estrategias específicas de cada agente que participe en el modelo mediante el nuevo espacio de las web 2.0?

Para ello nos cuestionamos para empezar de qué manera los Departamentos de Educación y Acción Cultural de los museos gestionan, se implican, utilizan, reconocen, acceden y qué creencias tienen en torno al contexto de los espacios virtuales de comunicación propios. Y si la incorporación de herramientas 2.0 ha supuesto beneficios según la opinión de los miembros de estos servicios o cambios en su práctica profesional; puesto que según Hine (2004) las creencias que tengamos sobre Internet pueden condicionar la relación que los individuos

mantengan con esta tecnología y el uso que hagan de la misma. Nos planteamos entonces dónde buscar esas percepciones, prácticas y saberes de los miembros de los DEAC acerca de los espacios web 2.0 pero los marcos teóricos nos muestran que no existe de forma generalizada una producción documental y de publicaciones de estos departamentos museísticos, a diferencia de otros que sí llevan a cabo procesos de investigación y reflexión que posteriormente son editados. Y en este punto surge la necesidad de utilizar la Historia de Vida como instrumento de investigación para que emerjan las voces de los DEAC en nuestro proyecto y así poder documentar información mediante el registro de la vida de una persona, ya sea de forma escrita por la misma, caso de los relatos autobiográficos, o a través de entrevistas según Langnes (1965) citado por Moreno (2009). Puesto que (Hernández, 2012, p. 130)

La historia de vida permite que una persona desde una postura de introspección, recupere información, la valore y tome conciencia de la relación que tiene con su forma de ser, con sus actitudes frente a los diversos eventos sociales que le dan sentido personal y profesional a su vida; con sus acciones y su relación con los otros.

Además, este instrumento nos ofrece poder orientar esos procesos de reflexión y de toma de decisiones de los sujetos hacia la mejora y darle significado al conjunto de creencias que se establezcan en el relato personal.

La exploración de esta metodología, pero concretada en el relato autobiográfico es utilizada desde el curso 2019-10 por la Dra. Glòria Jové y su equipo docente en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida como estrategia de metac conciencia en la formación docente de los estudiantes del Grado en Educación Primaria. En este caso concreto, la elaboración de documentos narrados en primera persona permite a los alumnos tomar conciencia sobre los modelos docentes que han vivido y reflexionar sobre las prácticas que llevan a cabo en los centros escolares. Barret (2004) nos apunta que la narración autobiográfica nos ayuda a entender cómo nos posicionamos profesionalmente y en el caso de los futuros docentes se pretende ayudar a la construcción, tanto de su identidad personal, como profesional (Leggo, 2010). Los relatos autobiográficos se basan en experiencias, según Larrosa (2006, p.96) “La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa”,

autonarradas y que nos hablan de un pasado, pero también de nuestra identidad como docentes en un futuro. Sartre (1960) atribuye al método biográfico la posibilidad de proyectarse en el futuro o “proyecto a ser”. Puesto que el proceso de construcción de la identidad conjuga una transacción relacional (entre lo que quiero ser y las posibilidades que encuentro en los contextos en que vivo) pero también una biográfica (entre lo que fui y lo que quiero ser) (Dubar, 1995). En el caso que ocupa la este proyecto, los relatos biográficos que no autobiográficos de los miembros de los DEAC serán la fuente de la Historia de Vida.

Cuando los relatos biográficos que posteriormente configurarán la Historia de Vida surgen de entrevistas, Reissman (1993) citado por McCormack (2004) señala tres grandes etapas en el proceso de investigación: La crónica de la experiencia, la búsqueda de significado a lo narrado y la negociación de la identidad. En nuestra investigación estas fases tendrán una correspondencia en la entrevista biográfica, la devolución de ésta y la aceptación por parte de los entrevistados; constituyéndose así la Historia de Vida. En nuestro caso concreto, los participantes son los miembros de los DEAC de los museos, aunque en algunos casos de museos pequeños con escasa dotación de personal no se configuren formalmente como DEAC, que configuran el proyecto citado en el inicio del documento y la entrevista se confeccionó buscando que emergieran tanto los contenidos biográficos como de la práctica profesional, además de las creencias que ellos tenían entorno a ello. Además, y aquí surge una de las singularidades de nuestra metodología, no se partió de unas categorías o unos indicadores teóricos puesto que el objetivo de la investigación es buscar las líneas de fuga y encuentros posibilitadores para la creación de nuevos contextos de aprendizaje. Según Deleuze y Guattari (1995) estas líneas de fuga y encuentros surgen en el flujo continuo entre “espacio estriado”, concretado en el marco teórico y con una dimensión cerrada y una tendencia de no cambio y por tanto con una lógica que está estructurada, limitada y jerarquizada; y entre el “espacio liso”, la práctica profesional de los DEAC, que no está codificada y se constituye en un devenir y un trayecto libre. Y es en esta convergencia entre ambos espacios donde estas rutas de escape nos abren a otras posibilidades que, aunque se generan en el plano de la incertidumbre tienen una gran capacidad de creación y transformación.

Existen otros estudios sobre espacios web 2.0 de museos y de comunicación patrimonial que se han basado en un sistema de categorías e indicadores previamente definidos para analizar el contenido del discurso existente en las redes sociales vinculadas a los museos, como las páginas Facebook o las cuentas twitter. Estas investigaciones han demostrado su validez para la finalidad que plantean. Entre ellas cabe resaltar la tesis de Stella Maldonado, relacionada con la metodología desarrollada en el Observatorio de Educación Patrimonial en España (<http://www.oepe.es/>). Las principales aportaciones metodológicas, a nuestro juicio, que aporta este trabajo al estudio de espacios de educación patrimonial en espacios web 2.0 son la hoja de registro observacional básica acerca de la calidad de la información del perfil twitter y de su grado de dinamización y la hoja de registro observacional extendida en función de las dimensiones de la educación patrimonial a través de la cual se analizan cuestiones relacionadas con la comunicación, interpretación apropiación, sensibilización, patrimonialización y proceso identitario (“identización”) (Maldonado, 2015: 329-331). La aplicación de estos registros permite preseleccionar para el estudio de casos espacios web 2.0 con un discurso complejo detrás de los cuales existirá una acción de los DEAC de alto interés para la investigación. Un segundo estudio destacable, aunque todavía inédito en el momento de escribir estas líneas, es el trabajo de fin de máster de Pilar Sastre (2015), que refleja el interés en este ámbito de la investigación que se está desarrollando desde la Universidad de Huelva. En este caso se preestablece un sistema de tres categorías –tipo de comunicación, los interlocutores y la forma de comunicación- que permiten conocer el tipo de discurso que se establece en las páginas Facebook de los museos.

La metodología que hemos aplicado en nuestra investigación es perfectamente compatible con la de los análisis de estos investigadores, que podrían aplicarse como paso previo para la selección de casos objeto de estudio y para que el investigador que va a realizar la entrevista para la Historia de Vida haya reflexionado previamente sobre el discurso existente en las redes sociales en cada caso. Pretendemos profundizar para buscar interpretaciones sobre las causas de cada discurso, las motivaciones y finalidades de sus responsables, las relaciones entre la comunidad virtual y la física (cuyos límites son cada vez más

difusos), la función de la participación ciudadana (Serrano, 2013) en el marco de las redes sociales de los museos, y resulta aplicable, por tanto, solo en aquellos casos en los que existen personas implicadas realmente en la gestión de estos espacios web desde los museos, y, por el contrario, resulta escasamente útil en los casos en los que los espacios web de los museos escapan a la acción de estos y se derivan a empresas de comunicación no especializadas en contenidos patrimoniales y que, con frecuencia, ni siquiera establecen una persona responsable sino que la tarea va rotando entre unos y otros trabajadores.

Este tipo de metodología implica una construcción conjunta del relato puesto que, en la primera fase de entrevista, el investigador deberá “inducir a que los sujetos creen sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador/a...y en donde la entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de información; ya que mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 150). Una vez realizadas las entrevistas, mediante una devolución se buscará que los protagonistas encuentren el sentido de su trayectoria; puesto que en la investigación narrativa “se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador o participante) confluyen en una construcción narrativa compartida” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.154). Ya que la intención de esta metodología va más allá de la búsqueda de información e intenta darle significado a lo que anteriormente se nos ha narrado en la entrevista rehaciendo el relato con la resignificación de las ideas y concretándolo en un nuevo documento que el entrevistado de la historia reconoce como propio. Con esto conseguimos que la interpretación de la investigación no sea únicamente la del investigador pues conservamos la voz del sujeto como nos la ha querido mostrar. Según Mancila, Soler, Moyano y Calvo (2012), la última fase debería servir para que el entrevistado manifestara que si además de verse reflejado, ha encontrado utilidad en la construcción del relato. De este modo la entrevista como apunta Rivas (2012, p.15) “se erige, por tanto, en la estrategia necesaria para la construcción bien del relato, bien de la interpretación, bien de ambas cosas. Precisamente es la estrategia que se basa en la interacción y en la comunicación con el/los otro/s, a partir de la cual construir el relato de la experiencia del sujeto o la interpretación del mismo”.

Relatos biográficos que evolucionan a Historias de Vida y que como protagonistas que somos de los mismos “nos ayudan a ver, explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos”, según Hernández y Rifá (2011). Experiencias narradas y resignificadas, donde la investigación buscaría una reflexión y una mejora en la práctica profesional de los entrevistados, miembros de los DEAC de los museos.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A., Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Coca, P. (2009). Proyectos educativos en contextos expositivos. *Pulso*, 32, 177-199.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia* (2ª ed.). Valencia: Pre-Textos.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Fernández Cervantes, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 36, 55-61.
- Hernández, F. (2006). El Discurso Museológico y la Interpretación Crítica de la Historia. En H.K. Vieregg, M. Risnicoff, R. Schiller & M. Troncoso (eds.), *ICOM. Museología. Un campo del conocimiento* (pp. 297-305). Córdoba, Argentina: ICOFOM.
- Hernández, R. (2012). La desmitificación de las Historias de Vida para la construcción del dato cualitativo en educación. En J.I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (coords.). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp.125-134). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

- Hernández, F y Rifà, M (coord.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC. Colección NuevasTecnologías y Sociedad.
- Hui- Chuan Chen (2007). Exploration of development of Museum-School Collaboration in Art Education: prospects and difficulties in a case example. *The internacional Journal of Arts Educators. InJAE*, 5(2), 97-118.
- Jové, G., Ayuso, H., Betrian, E. y Vicens, L. (2012) Proyecto “Educ-arte - Educa(r) t””: espacio híbrido. *Pulso*, 35, 177-196.
- El Laboratorio Permanente de Público de Museos (2012). Conociendo a todos los públicos ¿Qué imágenes se asocian a los museos? Publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.gestorcultural.org/images/noticies/noticia227172512.pdf>
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112.
- Lavado, P. (1996). Memorias de un cuarentón. Los DEAC y yo. *En Actas de las XI Jornadas Estatales DEAC. Memoria, realidad, expectativas* (pp. 75-86) Bilbao: Museo de Bellas Artes de Bilbao.
- Leggo, C. (2010) Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *Learning Landscapes*, 4(1), pp.67-84.
- McCormack, C. (2004). Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236.
- Maldonado, M.S. (2015). Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa, Universidad de Valladolid (tesis doctoral).
- Mancilla, I., Soler, C., Moyano, A. y Calvo, P. (2012). Retos en la investigación narrativa: la construcción de significados, voz y re-presentación. En J.I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (coords.). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp.55-60). Barcelona: Dipòsit

Digital UB. Recuperado de
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

Mancini, F. (2013). Hacia una museología participativa: Análisis de experiencias participativas basadas en las TIC aplicadas a los museos. [en línea]. Tesis dirigida por San Cornelio Esquerdo, Gemma y Carreras Monfort, Cesar. Cataluña: Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/126406>

Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Rivas, J.I. (2012). Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro. En J.I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (coords.). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp.15-19). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

Rodríguez Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Educación y Desarrollo Social*, 1 (2), 71-89.

Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode*. Paris: Gallimard.

Sastre, P. (2015). *La comunicación de los museos andaluces en las redes sociales: el caso de Facebook*. Trabajo final del Máster Patrimonio Histórico y Natural. Universidad de Huelva (Inédito).

Serrano, J. (2013). *Ciencia + tecnología + sociedad + museos = cómo conseguir que el futuro se parezca a lo que esperamos*. Gijón: Trea.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 123-15.

CONSTRUYENDO EL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE VIDEOJUEGOS. EL CASO DE ‘EL CÓDEX DEL PEREGRINO’

Rocío Jiménez-Palacios, José M^a Cuenca López

Universidad de Huelva

Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales han evolucionado mínimamente en los últimos tiempos, se mantiene una enseñanza transmisiva, sobre todo al hablar de la enseñanza de la historia. A pesar de encontrarnos en una era tecnológica parece que de poco sirve cuando se trata de la enseñanza de un conocimiento aparentemente estático. Es por ello que, con este trabajo, nos proponemos aportar una idea innovadora para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, más concretamente de la historia, cuyo aprendizaje siempre ha estado (y está) vinculado a la memorización de conceptos, fechas y personajes importantes, pocas veces se ha pretendido comprender las causas y consecuencias de los hechos históricos o los procesos coyunturales.

En este trabajo nos planteamos la utilización de los videojuegos como medio para el aprendizaje debido a que estos, por su propia composición, ofrecen una amplia gama de elementos que pueden ser aprovechados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento enmarcadas dentro del currículo.

Existen estudios y trabajos de investigación dedicados al aprendizaje de la geografía y de la historia a través de los videojuegos, propuestas de trabajo en el aula (Cuenca, Martín y Estepa, 2011), resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Cuenca y Martín, 2010), sobre videojuegos ambientados en un periodo concreto de la historia (Gálvez de la Cuesta, 2006), etc., de los que se han extraído resultados como: el interés por trabajar en educación conocimientos de carácter histórico-social; las dificultades que pueden plantear el uso de videojuegos en la educación; la relevancia del uso de las tecnologías en el aprendizaje; el uso didáctico que pueden aportar; el uso medido que debe tener la aplicación en el aula.

En este sentido la investigación didáctica y la puesta en marcha de proyectos o métodos innovadores que se alejan de modelos tradicionales probablemente puedan provocar un aumento de la atención, del interés y, cómo no, de la motivación en los alumnos para afrontar los conocimientos que deben obtener en cuanto a las materias de Ciencias Sociales. El surgimiento de internet ha elevado el uso de enciclopedias virtuales, portales de información como webs de museos, archivos u organizaciones, etc., favoreciendo la formación propia de todo interesado. A pesar de estas facilidades, la didáctica de la historia ha seguido anclada sin dar pie a la inmersión en un conocimiento más amplio y cercano a través del uso de las TIC's como apuntan Martínez, Souto y Beltrán (2005) y en la que a pesar de ser la tecnología una herramienta cada vez más habitual no se acaba de introducir en las aulas.

De acuerdo con Sáiz Serrano (2011) el material curricular que se emplea en las aulas tampoco contribuye a un cambio en la forma de pensar sobre las Ciencias Sociales. Muchas de las actividades que se plantean en los libros de texto suelen ser de búsqueda dentro del texto principal, es decir, no deja mucho a la imaginación del alumnado para que tenga que hacer uso de otros medios para responder a las cuestiones que se les plantea o que les surge en momentos determinados.

Son muchos los estudios que están aunando las tecnologías con la educación como el trabajo de Sobrino López (2013) en el que plantea trabajar las Ciencias Sociales con blogs a través de los cuales se incentiva la creatividad del alumnado, favorece el trabajo en grupo y la capacidad de tratamiento de la información entre

otras. También el trabajo con webquest ha conseguido que de las tecnologías se extraiga mucho más que información de consulta en internet (Barba, 2005). El videojuego en el aula permite también la experimentación a través de nuevas identidades, la de los diferentes personajes que componen los videojuegos, permite la inmersión dentro de la historia que se narra virtualmente aumentando la concentración hacia lo que el alumno/a está haciendo además de apoyar los conocimientos a través de la participación activa (Eguía, Contreras-Espinosa y Solano-Albajes, 2013).

Siguiendo a Cuenca, Martín y Estepa (2011) podemos encontrar juegos que utilizan la historia de manera anecdótica, simplemente para crear un escenario donde tenga lugar el juego. Por otro lado nos encontramos con juegos que tienen como tema principal el desarrollo de acontecimientos bélicos a través de los cuales el jugador puede ser partícipe de la recreación de un momento histórico y, en algunos casos, obteniendo un final alternativo al que ocurrió en la realidad. Normalmente este tipo de videojuegos utiliza bastantes elementos relacionados con la historia no sólo por ambientación y contexto sino por dificultar de algún modo la superación de niveles o el desarrollo del juego usando armas, vestuarios, transportes, etc. de un tiempo pasado con el que los usuarios no están del todo familiarizados, con esto, además, advertimos un interés por parte de los diseñadores de juegos por recrear con la mayor veracidad y realidad posible los detalles que sitúan al videojuego en la historia.

Propuesta teórica

Para llevar a cabo nuestra propuesta hemos seleccionado un videojuego que forma parte de un proyecto desarrollado por el CEIEC (Centro de Innovación Experimental del Conocimiento) de la Universidad Francisco de Vitoria, "El Códex del Peregrino" que se crea con la intención de incentivar el conocimiento por todo aquello que rodea al Camino de Santiago: cultura, historia, arte, personajes, etc., y se clasificaría dentro de los Serious Games. Estos son juegos en los que no sólo se proporciona una enseñanza basada en el currículo sino que se acerca más a un conocimiento empírico hablando desde lo virtual. Se proponen problemas, contextos y la información en general intentando acercarlos lo más

posible a la realidad, de esta manera los alumnos pueden aprender desde diferentes perspectivas, con ensayo-error, simulaciones, descubriendo por ellos mismos y pudiendo volver a jugar cada vez que quieran de manera que obtengan experiencia.

En la Tabla 1 hemos recogido el contenido conceptual que se trabaja en todo el juego. Para ello hemos dividido dicho contenido en diferentes categorías clasificando el mismo, de forma que nos sirva para planificar una propuesta didáctica acorde a nuestros objetivos.

Tabla 1. Contenido del videojuego

Contenido conceptual	El Codex del Peregrino	
Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Orden del Temple - Liber Sancti Iacobi - Codex Calixtinus - Vida cotidiana - Justicia - Orden del Temple - Calendario agrícola - Fernando I 	<ul style="list-style-type: none"> - Templarios - Juegos (la oca) - Armas - Pallozas - Feria - Zancoña - Botafumeiro - Orden de Santiago
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Saint Jean Pied de Port - Roncesvalles - Puente la Reina - Nájera - Santo Domingo de la Calzada - Montes de Oca - Burgos - Frómista - Carrión de los Condes 	<ul style="list-style-type: none"> - Terradillos de los Templarios - León - Ponferrada - Región de “La Maragatería” - O Cebreiro - Triacastela - Río Lavacolla - Monte do Gozo - Santiago de Compostela
Personajes	<ul style="list-style-type: none"> - Papa Calixto II - Domingo García (Sto. Domingo) - Corregidor - Telmo 	<ul style="list-style-type: none"> - Caballeros Templarios - Juan de Acre - Obispo

Arte	<ul style="list-style-type: none"> - Iglesia de Notre Dame en Saint Jean Pied de Port - Pórtico - Iglesia de San Martín de Frómista - Catedral de Burgos 	<ul style="list-style-type: none"> - Vidrieras - San Isidoro de León - Pinturas murales - Catedral de Santiago
Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> - Juego de niños - Vida de los frailes - Peregrinos - Mujeres - Aldeanos - Campesino - Palafrenero 	<ul style="list-style-type: none"> - Peregrinos - Ajusticiados - Maestros - Asaltantes - Mercader - artesano
Patrimonio	<ul style="list-style-type: none"> - Natural - Artístico 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico - Tecnológico
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> - Forma de vestir - Construcciones de la época (puentes, calzadas, Iglesias, casas...) - Paisaje típico de la zona - Construcciones rurales - Transporte - Distribución del pueblo - Edificios 	<ul style="list-style-type: none"> - Paisaje típico de la zona - Interior de una casa - Trabajo - Fortaleza - Calzadas - Caminos

Tras ver los contenidos conceptuales que se tratan en el juego, vamos a ver, en la rejilla de observación siguiente (Tabla 2), el análisis del videojuego mediante categorías e indicadores que detallan la idoneidad de éste en el contexto formal.

Tabla 2. *Rejilla de observación*

Observación del videojuego El Códex del Peregrino	Categorías	Indicadores	Recurso para el docente (enseñanza)	Recurso para el alumnado (aprendizaje)	Aplicación en el aula
	Aspectos físicos del videojuego	Gráficos	5	5	5
		Personajes	4	5	5
		Mapas	2	3	5
		Argumento	3	4	3
		Contexto	5	5	5
		Textos	5	5	5
		Símbolos y Patrimonio	5	5	5
	Desarrollo interno del videojuego	Contenido	5	5	5
		Modos de juego	1	1	1
		Cómo jugar	5	5	5
		Jugabilidad	5	5	5
		Visión espacial	2	2	4
		Visión temporal	3	4	4
	Contenidos	Conceptuales	5	5	5
		Procedimentales	4	4	5
		Actitudinales	5	5	5

Muy deficiente (1), Deficiente (2), Indiferente (3), Bueno (4), Muy bueno (5).

Tras haber analizado el videojuego “El Códex del Peregrino” como recurso didáctico, vamos, a continuación, a realizar una propuesta teórica donde este videojuego nos sirva como medio para alcanzar, reforzar y asentar el conocimiento del alumnado sobre la Edad Media. Por motivos de espacio hemos concentrado nuestra propuesta en tres cuestiones ¿Qué contenidos enseñar?,

¿cómo llevarlos a cabo? y ¿para qué sirven? Más ampliamente desarrollada se puede ver en Jiménez-Palacios (2015).

Si revisamos los contenidos que se abordan en los cursos de secundaria según el currículo vigente (RD 1639/2006 de 29 de diciembre) y el de la reciente ley de educación, la LOMCE (RD 1105/2014 de 26 de diciembre), consideramos que lo más apropiado sería que utilizásemos este recurso en el 2º curso de ESO, porque en él se aborda la sociedad medieval, la economía, la forma de vida en las ciudades el arte y la cultura, etc.

Por otro lado, hay que tener en cuenta los objetivos que se plantean para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Secundaria, tales como: identificar, localizar y analizar los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y sus recursos; comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en el que desenvuelven y al que organizan; identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo, Europa y España; valorar la diversidad cultural para, así, respetarla y valorarla; realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante. Estos son algunos de los objetivos recogidos en el RD 1639/2006 de 29 de diciembre.

A partir de lo que hemos visto, nos hemos propuesto alcanzar una serie de objetivos específicos (Tabla 3) según el tema que vamos a tratar, como es la sociedad medieval. En primer lugar hemos planteado trabajar esta propuesta a través de la resolución de problemas, para ello planteamos como problema: “¿Quién es el Gran Maestro?” Con esta cuestión y utilizando el videojuego como medio para llegar al conocimiento pretendemos que los alumnos/as aprendan:

Tabla 3. Objetivos basados en el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Los diferentes estamentos de los que se compone la sociedad	El uso de videojuegos con el fin de aprender de ellos.	Motivación
Quiénes viven en las villas, pueblos y	Manejo de las TIC's y TAC's	Respeto
		Compañerismo
		Desarrollo personal

ciudades Relaciones sociales Cómo viven Cómo se alimentan Qué trabajos realizan Medios de transporte	Búsqueda, tratamiento y síntesis de la información. Desarrollo de la expresión oral y escrita.	Espíritu crítico Creatividad Organización
---	---	---

Para la aplicación de los videojuegos en el contexto formal hay que tener en cuenta que no debe ser la única forma de enseñar en el aula ya que se puede compaginar con otros métodos, técnicas o estrategias. De acuerdo con Cuenca (2012) el docente, en este caso, pasaría a un segundo plano en el aula tomando más protagonismo el alumnado, además el profesor debe conocer el juego muy bien para poder aprovechar al máximo todo lo que se pueda obtener de ellos y favorecer la enseñanza y aprendizaje del conocimiento. La realización de las diferentes actividades en pequeños grupos homogéneos de 3 ó 4 alumnos/as sería la forma idónea de trabajar en el aula para que todos/as dentro de su grupo tengan un papel activo en las diferentes tareas que se les asignen.

La finalidad que perseguimos en todo momento es el aprendizaje útil, la construcción del propio conocimiento además de la adquisición de contenidos que hemos tratado con anterioridad utilizando la activación de emociones como base de la motivación hacia su aprendizaje. Todo ello detallado con mayor amplitud en Jiménez-Palacios (2015).

Discusión y reflexiones finales

Con la propuesta que hemos hecho en este trabajo pretendemos acercar el aprendizaje de la Historia a los jóvenes estudiantes de ESO, concretamente la relacionada con el período medieval. Consideramos muy importante que en el aprendizaje converjan los tres tipos de conocimientos, porque no se trata de aprender sólo nombres, fechas, situaciones en el espacio y tiempo más propio de una metodología tradicional, sino que además pretendemos que los alumnos/as sepan trabajar con las TIC's y TAC's obteniendo la información necesaria así como aprender a tratarla, realizando actividades de análisis y síntesis, de

búsqueda e indagación. Además, en una sociedad donde la comunicación cada vez es más virtual, cobra mayor importancia la adquisición de habilidades de expresión oral y también escrita con el uso de un vocabulario especializado adecuado al nivel que tiene el alumnado en el curso correspondiente. En lo que al conocimiento actitudinal corresponde también es importante que los alumnos/as aprendan a responsabilizarse de sus tareas y actividades así como saber trabajar en grupo fomentando el respeto por los compañeros, la colaboración, la organización...

En este trabajo quisimos abordar todo esto haciendo uso de un videojuego como herramienta, aunque no exclusivamente. Este tipo de propuestas innovadoras creemos que son potencialmente más útiles en el mundo educativo que nos movemos que las actuales metodologías usadas. En el mundo de internet encontramos toda la información que deseemos, pero lo que realmente importa es el tratamiento que le demos a dicha información, es por ello que se hace necesaria la enseñanza en dicho tratamiento para hacer un uso adecuado y alcanzar nuestro objetivo.

Consideramos que sería interesante poder implementar esta propuesta porque favorece la construcción del conocimiento del alumnado, aprendiendo a aprender, lo cual creemos que para estos sería más interesante y emocionante a la hora de enfrentarse a una clase. La clave de esta metodología es darle mayor protagonismo al alumnado aunque siempre con la figura del docente presente como conductor o guía del proceso, tomando de esta forma un papel más pasivo frente al activo de los alumnos/as. Así contribuimos a que el aprendizaje, al haber sido adquirido de manera práctica, la comprensión sea mayor obteniendo un aprendizaje real.

La enseñanza a través de proyectos o de la resolución de problemas en las Ciencias Sociales aún es muy reciente y queda mucho trabajo por hacer, por esta razón, el uso de metodologías alternativas e innovadoras pueden aportar el aprendizaje útil que requieren las Ciencias Sociales que, a diferencia, de las Matemáticas o las Ciencias Experimentales, no se le reconoce una practicidad aplicable.

En definitiva, con nuestra propuesta consideramos que, trabajar de manera diferente a la habitual, mediante el trabajo práctico con los alumnos/as, enseñándoles con recursos más cercanos a ellos/as, establece un cambio positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje optimizando la adquisición de los contenidos necesarios para el desarrollo intelectual y personal del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Barba, C. (2005). La webquest y la didáctica de la historia. Monográfico dedicado a la Didáctica de las ciencias Sociales. *Quaderns Digitals*, 37. Recuperado de www.quadernsdigitals.net
- Cuenca López, J. M. (2012). *¿Se aprende Geografía e Historia a través de los videojuegos?* Valencia: Actas del I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.
- Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de videojuegos. *Iber*, 63, 32-42.
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. y Estepa Giménez, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Iber*, 69, 64-73.
- Eguia Gómez, J. L., Contreras-Espinosa, R. y Solano-Albajes, L. (2013). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramienta para la educación. *3 Ciencias. Área de Innovación y Desarrollo*, S.L. Recuperado de <http://www.3ciencias.com/>
- Gálvez De La Cuesta, M. C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. Madrid: *Icono 14*, 7. Recuperado de <http://www.icono14.net/>
- Jiménez-Palacios, R. (2015). *El videojuego como medio para la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una propuesta metodológica alternativa para 2.º de ESO*. Trabajo final de máster inédito. Universidad de Huelva.

Martínez Valcárcel, N., Souto González, X. M. y Beltrán Llavador, J. (2005). Los problemas docentes en historia de bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 19, 33-55.

Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2011, 37-64.

Sobrino López, D. (2013). El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Clio. History and History teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/>

Fuentes legislativas

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

ANTIGÜEDAD CLÁSICA, DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y MANGA JAPONÉS EN EL SIGLO XXI

Julián Pelegrín Campo

Universidad de Zaragoza

Introducción: Antigüedad clásica y manga japonés

En el prólogo al tercer volumen de la obra *I Greci. Storia, Cultura, Arte e Società* y a propósito de la presencia y el significado del pasado cultural grecorromano en la civilización occidental de comienzos del siglo XXI, Salvatore Settis recuerda cómo “elementos o fragmentos inconexos y aislados de la tradición «clásica» aparecen de pronto donde menos se espera, es decir, en el corazón de grandes culturas extraeuropeas” y cita como ejemplo el nombre de la protagonista del manga de ciencia ficción *Nausícaa del Valle del Viento* (*Kaze no Tani no Naushika*, 1982-1995), de Hayao Miyazaki, uno de los directores japoneses de *anime* con más prestigio internacional. Junto con otras menciones, el investigador italiano considera estas citas “profundamente (...) desconcertantes, (...) ante todo porque vienen de fuentes insospechadas, de *fuera* de esa civilización occidental que, según la retórica más común, tiene sus raíces comunes en los griegos (*ab Homero principium*). Pero también porque (...) parecen copiar punto por punto la norma implícita en el citacionismo posmoderno, la descomposición de la Antigüedad en fragmentos descontextualizados y listos para el consumo, para las recomposiciones más arbitrarias” (Settis, 2001, pp. XXXIII-XXXIV = 2006, pp. 12-13).

Ciertamente, desde el ámbito académico de los estudios clásicos se ha señalado la importante y creciente presencia de referencias a la Antigüedad griega y romana en el cómic y la animación japoneses de comienzos del presente siglo (Amato, 2006; McLynn, 2009; Watanabe, 2011; Taida, 2015). De hecho, en las últimas décadas el fondo cultural clásico y, particularmente, el correspondiente a los mitos griegos, ha sido objeto de un proceso de incorporación, adaptación y reinención por parte de la cultura popular contemporánea japonesa que, a través de un nuevo enfoque, ha dotado a sus escenarios y protagonistas de un nuevo significado conforme a los códigos manejados por un lector japonés ajeno a la historia y la geografía del mundo clásico (Hernández Reyes, 2008; Castello & Scilabra, 2015): una reelaboración que subraya el exotismo y la alteridad de unos imaginarios mitológicos –en el sentido apuntado por Roland Barthes– hasta el punto de contribuir a la definición de la propia identidad nipona a través de una particular apropiación y construcción del Otro occidental, tan distante en términos cronológicos, geográficos y, sobre todo, culturales (Chappuis, 2008; Rodríguez, 2008; Pigeat, 2015; Scilabra, 2015). De ahí que Nicholas Theisen identifique en ese tipo de menciones un proceso de “desclasicización de los clásicos” en función del cual “los «clásicos» en el manga e igualmente en la cultura japonesa no son precisamente clásicos”, algo que este autor observa en la misma Nausícaa de Miyazaki, cuyas aventuras interpreta como una inversión de la *Odisea* (Theisen, 2011, p. 59; 2015; cf. Vial, 2014): en su opinión, la presencia de elementos históricos o mitológicos grecorromanos en un manga determinado se explica más por el género al que éste corresponde o por el capricho de su autor que por el significado histórico o mitológico que aquéllos encierran en sí mismos, razón por la cual la adaptación del referente original rara vez remite a él y su mención no sólo no dota de mayor profundidad a la narración, sino que puede confundir al lector familiarizado con el significado originario (Theisen, 2011).

Pero si bien es cierto que generalmente el mundo clásico es presentado en el cómic a través de referencias pasajeras y puramente estéticas o mediante reconfiguraciones que transplantan los modelos clásicos en entornos nuevos y diferentes, también lo hace a través de representaciones directas, ya sea reproduciendo las fuentes antiguas o utilizando la Antigüedad grecorromana como

fondo real para la creación de nuevas ficciones (Kovacs, 2011)¹. Un fenómeno que se observa asimismo en el manga con la reciente publicación de una serie de obras que centran su argumento en personajes, acontecimientos y escenarios históricos de la Antigüedad griega y romana cuyo tratamiento en el marco de este género llama la atención por el rigor histórico de una aproximación realista y verosímil dada su más que notable correspondencia con las informaciones transmitidas por las fuentes clásicas a través de las cuales Occidente conoce esa parte de su patrimonio histórico. Es precisamente esa aproximación lo que dota al manga histórico de tema clásico de un valor añadido que lo convierte en un útil recurso didáctico hasta el punto de que, en una ida y vuelta propia de nuestra época globalizada, el atractivo formato representado por el manga a los ojos del alumnado occidental lo convierte en un vehículo idóneo para su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acontecimientos, personajes, fenómenos y procesos históricos y culturales propios de la Antigüedad clásica. Y con mayor razón todavía cuando el acceso a estas publicaciones se está resolviendo progresivamente, no sólo mediante la publicación de traducciones por parte de editoriales europeas y americanas, sino también, en ausencia de aquéllas, como consecuencia de la generalización del fenómeno denominado *scanlation* (neologismo inglés que combina los vocablos *scanner* y *translation*), consistente en la digitalización de los mangas originales todavía no editados en otras lenguas y la traducción de sus textos a esas lenguas, seguidas por la incorporación de esas traducciones a las imágenes digitalizadas sustituyendo el texto original y, finalmente, por la publicación abierta del resultado en Internet (Lee, 2009; Rampant, 2010). Todo ello fruto de la colaboración entre aficionados al manga y con una calidad que permite que una buena “digitalducción” del japonés sirva a su vez como base para posteriores traducciones desde esa lengua de llegada –con el consiguiente efecto multiplicador–, marque la pauta para las posteriores ediciones en papel e incluso llegue a enriquecer el original con anexos de especial interés didáctico.

¹ En tanto que objeto de análisis de los denominados *Reception Studies* (Hardwick, 2003), este fenómeno se enmarca en las *Classical Receptions*, las vías a través de las cuales el mundo clásico es “transmitido, traducido, extractado, interpretado, reescrito, reimaginado y representado” en épocas posteriores por parte de sociedades que construyen de este modo su particular visión del mundo clásico desde unas determinadas circunstancias políticas, económicas, sociales, ideológicas y culturales (Hardwick & Stray, 2011, p. 1).

El manga de tema histórico como recurso didáctico

Aunque el primer manga con finalidad pedagógica fue la *Historia divertida y educativa para niños* (*Shonen Kyouiku Nihon Ponchi E-Hon banashi*), publicada en la prensa a partir de 1897 y destinada al alumnado de educación primaria (Inoue, 2011), no fue hasta la década de 1950 cuando el *gakushu manga* o “manga educativo” se constituyó en género específico destinado a un público escolar y, por ello, centrado en materias como historia, geografía, matemáticas, ciencias, etc. A mediados de los 80 esta fórmula dio lugar a un producto destinado al público adulto, que abordaba de manera clara y sencilla temas muy diversos – lo mismo de carácter académico que referidos a deportes, cocina, salud o todo tipo de aficiones– y cuyo paradigma quedó fijado en 1986 con la *Introducción a la economía japonesa en manga* (*Manga Nihon keizai nyûmon*), de Shotaro Ishinomori, el mismo autor que junto con un equipo de cincuenta especialistas publicaba poco después la *Historia de Japón en manga* (*Manga Nihon no rekishi*, 1989-1993), una colección de 48 volúmenes avalada por el Ministerio de Educación y Cultura japonés para su utilización en las aulas (Kinsella, 2013; Murakami & Bryce, 2009). La publicación de estas dos obras, encargada la primera por el diario económico *Nihon Keizai* y la segunda por la editorial académica Chuo Koron, unida a su éxito comercial y de crítica, afirmaron definitivamente el reconocimiento oficial y académico del valor didáctico del manga (Bouissou, 2010; Bouvard, 2011).

Este modelo lo encontramos aplicado a la historia universal en las colecciones publicadas por las editoriales Shueisha (*Sekai No Rekishi. Shueisha Ban Gakushu Manga*, 1986, 20 vols., reed. en 2002) y Gakken (*Gakken manga sekai no rekishi*, 1992-1994, 15 vols.), la primera de las cuales aborda en su tomo n.º 2 la historia antigua de Grecia y Roma, mientras que la segunda dedica su tomo 3 a Alejandro Magno y la civilización helenística y el tomo 5 al mundo romano. En ambas el tratamiento gráfico tipo manga de cada tema se complementa con abundancia de mapas, textos, esquemas, gráficos, cronologías y biografías, glosario, bibliografía y direcciones web recomendadas, todo ello recogido fundamentalmente en una serie de anexos didácticos pero que en la edición de

Gakken –didácticamente más sólida y variada, aun cuando el dibujo presenta a los personajes de un modo más caricaturizado– salpican además todo el texto gracias a las intervenciones de unos personajes-guía: un sabio profesor acompañado de un niño y una niña a modo de narradores que con frecuencia se dirigen al lector para explicarle todo tipo de cuestiones.

Igualmente didáctico es el propósito de las biografías históricas en manga. Así ocurre con las traducciones al italiano que en 2006 Yamato Edizioni comenzó a publicar en su colección *Grandi personaggi storici a fumetti*, entre ellas las de Alejandro Magno, Cleopatra y Nerón, que incluyen recursos didácticos como cronologías, notas al pie de carácter explicativo –hasta 58 en el caso de Cleopatra, presentada siempre con la estética propia del género *soho*, destinado a un público adolescente femenino, desde la edición publicada por Shueisha en 1995 hasta las de Shogakukan en 2011 y Poplar en 2013–, mapas y láminas como la ilustración que reproduce el mosaico de la victoria de Alejandro en Issos procedente de la Casa del Fauno de Pompeya². E igualmente Alejandro Magno y Cleopatra, junto con Julio César, figuran en la colección de biografías históricas de personajes de todas las épocas y culturas publicada en 2012-2013 por la editorial Asahi bajo el título *Manga semanal: grandes figuras del mundo* (*Shukan Manga Sekai No Ijin*, 2012).

Por último, dentro de este “manga educativo” encontramos asimismo las adaptaciones literarias. En la medida en que se trata de la adaptación de un texto redactado en la Antigüedad y que éste consiste en un conjunto de biografías, un caso particular viene dado por *Los héroes de Plutarco*, de Hiroshi Sato (*Plutarch no Eiyuudensetsu. Heros biographia. Plutarch Lives*), serie publicada por la editorial Ushio Shuppansha a partir de 2012 y reeditada en 2014 por Kibo Comics que adapta en formato manga las *Vidas paralelas* de Plutarco –una veintena de biografías emparejadas de personajes griegos y romanos redactada entre los siglos I y II d.C.–. Se trata de una apuesta tan original como arriesgada por cuanto, diferencia de los casos anteriores, no incluye sólo los personajes más

2 *Alessandro Magno. Il sogno dell'impero mondiale* (2006, orig. *Alexandros. Sekai Teikoku e no Yume*, 2003) y *Il mio nome è Nerone* (2007, orig. *Waga na wa Nero*, 1998), ambos de Yasuhiko Yoshikazu; *Cleopatra. L'ultimo faraone* (2007, orig. *Cleopatra*, 2004), de Machiko Satonaka; y los tres volúmenes de *L'Impero Romano*, de Mimei Sakamoto (2010, *Roma teikoku no rekishi*, orig. 2007), sobre Julio César y los emperadores Julio-Claudios.

populares –de hecho, la mayoría resultan desconocidos para el público en general ya no sólo en Japón, sino incluso en Occidente–, y a un primer volumen dedicado a Teseo y Rómulo le han seguido el dedicado a Temístocles y Pericles, Coriolano y Alcibíades, Pelópidas y Epaminondas y Sila y un tercero a Alejandro y César. Cada biografía es introducida y clausurada por el propio Plutarco –narrador y a la vez personaje del manga–, intercala con frecuencia mapas en el relato y se cierra con un anexo didáctico de 6-7 páginas que se articulan en torno a una tira cómica protagonizada por un profesor y su alumno.

Desde 2007 la editorial japonesa East Press publica la colección *Manga de Dokuha* (“leyendo con el manga”), integrada por versiones resumidas de títulos de la literatura, la filosofía, la política y la religión de todos los tiempos y culturas – más de un centenar hasta la fecha, incluidos la Biblia y el Quijote– entre las que hallamos la *Ilíada* y la *Odisea* (2011), la *Apología* de Platón (2013), los *Comentarios sobre la Guerra de las Galias* de Julio César (2010) y las *Meditaciones* de Marco Aurelio (2012), de las cuales la primera y la última han sido publicadas en español por la editorial Herder / la otra h (2015). Sin embargo, para adaptar el sentido de derecha a izquierda de la lectura japonesa al inverso de nuestra lectura occidental los editores no han remaquetado todas las páginas, sino que en ocasiones les han aplicado un simple volteado horizontal con el programa de tratamiento de imagen, mostrando así errores en mapas del Imperio Romano o en el plano de la ciudad de Roma (en los que los espacios ubicados en el Este aparecen en el Oeste, y viceversa) y presentando una falsa abundancia de personajes zurdos, errores impropios de una edición como la que cabía esperar.

Más allá de las fórmulas asociadas con el “manga educativo” encontramos el manga concebido fundamentalmente como divertimento, pero útil en términos didácticos por cuanto actúa como fuente de información precisa acerca de los elementos que conforman el contexto en el que se sitúa su argumento. Se desarrolla a partir de la década de 1970 con títulos como *Berusaiyu no Bara*, de Riyoko Ikeda (1972-1975; trad. fr. *Lady Oscar: La Rose de Versailles*, 1975) y *Hadasí no Gen*, de Keiji Nakazawa (1973-1974; trad. esp. *Hiroshima*, 2002, y *Pies descalzos*, 2015), este último de lectura obligatoria en Japón en las aulas de Historia para trabajar las consecuencias de la primera bomba atómica (Murakami & Bryce, 2009; Inoue, 2013; Ricketts, 2013).

La ambientación en época clásica y la presencia de personajes reales pueden ajustarse a un argumento estrictamente histórico: así ocurre en obras de especial interés como *Historie*, de Hitoshi Iwaaki (2003-, premio Osamu Tezuka en 2012), protagonizado por Éumenes de Cardia, secretario y general de Alejandro Magno y el único griego entre sus compañeros; *Ad Astra*, de Mihachi Kagano (2011-), que aborda la Segunda Guerra Púnica desde la perspectiva de sus protagonistas más destacados, Aníbal y Publio Cornelio Escipión; y *Plinius*, de Mari Yamazaki y Miki Tori (2014), centrado en la vida y obra del autor de la *Historia Natural*, fallecido en 79 d.C. durante la erupción del Vesubio. Pero también van de la mano con personajes ficticios, como el joven espartano que conoce a Arquímedes durante el asedio romano de Siracusa en 216 a.C. en *Eureka*, de Hitoshi Iwaaki (2001; trad. francesa *Heureka*, 2014) o el púgil que lucha por su libertad durante el reinado de Nerón en *Cestus*, de Shizuya Wazarai (*Kentou ankokuden Cestus*, orig. 1995). Pero también con elementos novelescos y caricaturescos, como en las aventuras del caudillo galo Vercigetórix narradas en *Agrippa*, de Tooru Uchimizu (2010), o propios del *fantastique*, como en *Vita arcana*, de Mami Itoh (*Hishintan - Vita arcana*, 2010-2011), que presenta a las matronas de la dinastía Severa conspirando contra Macrino junto a reencarnaciones de la diosa Hécate en la Siria romana del año 217, y en *Bestiarius*, de Masasumi Kakizaki (*Toujuushi*, 2011), que enfrenta al Imperio Romano del siglo I con todo tipo de seres mitológicos y fantásticos. A la inversa, encontramos asimismo casos en los que los personajes históricos son objeto de un tratamiento especialmente libre, como ocurre con Alejandro Magno a propósito de su conexión literalmente mágica con Hefestión en el manga *soho* de Michiyo Akaishi *Alexander Daiou. Tenjou no Oukoku* (*Alejandro Magno. El reino celestial*, 1998-2009) y en el marco de una existencia ahistórica en la ucronía de Jai Sen *The Golden Vine* (2003, una obra atípica dentro de lo que se entiende por manga), pero también cuando gentes de épocas diversas conviven en un mismo escenario, ya sea el ingeniero de época de Adriano que va y viene por el tiempo hasta el Japón actual de *Thermae Romae*, de Mari Yamazaki (2008-2013) o los presos japoneses contemporáneos y sus guardianes que aparecen en la Roma de Cómodo en *Virtus*, de Hideo Shinanogawa (2008)³.

3 Vid. Lévêque (2013), actualizado en la web <http://www.arretetonchar.fr>, creada y actualizada por la misma Marjorie Lévêque, así como la base de datos <https://www.mangaupdates.com>.

Propuestas didácticas

Más allá de la posibilidad de utilizar en el aula algunas de las obras apuntadas y de hacerlo en diferentes asignaturas del currículo vigente dentro de los actuales niveles de Educación Primaria (Ciencias Sociales), ESO (Geografía e Historia, Cultura clásica, Latín, Filosofía, Valores éticos) y Bachillerato (Historia de España, Historia del Arte, Griego I y II, Latín I y II, Filosofía, Historia de la Filosofía) e incluso en educación superior, se plantean aquí algunas propuestas de trabajo concretas para que el alumnado pueda aprender más y mejor acerca de la Antigüedad clásica:

1. Educación Primaria – Ciencias Sociales:

a) *Thermae Romae*, de Mari Yamazaki (2008-2013):

- Traducción española publicada por Norma Editorial (2013-2014, 6 vols.).
- Contexto histórico: el Imperio Romano con Adriano (117-138 d.C.).
- Posibilidades didácticas: trabajar las diversas manifestaciones de la cultura romana que conforman el fenómeno que conocemos como romanización, plasmadas en ámbitos tan diversos como la arquitectura y el urbanismo, la sociedad, el ejército, la lengua y la escritura o la vida cotidiana –llama especialmente la atención la abundancia de expresiones latinas que salpican todo el texto–. Igualmente interesa la comparación entre el mundo romano y la época actual, representada por el Japón contemporáneo, que la propia autora centra en la cultura del agua en ambos períodos, a la que siempre dedica un anexo didáctico al final de cada capítulo, titulado “Mis amores: Roma y los baños” y acompañado por fotografías de restos monumentales romanos, instalaciones balnearias actuales, objetos cotidianos antiguos relacionados con el baño, etc.

b) *Plinius*, de Mari Yamazaki y Miki Tori (2014, 3 vols.):

- Disponible el primer capítulo en la página web de la editorial japonesa Sinchosha: <http://www.shinchosha.co.jp/plinivs/view/01_01.html>. Ponent Mon ha anunciado la publicación de la traducción española para el verano de 2016.
- Contexto histórico: el Imperio Romano en el año 79 d.C.

- Posibilidades didácticas: además de lo ya apuntado en el caso anterior sobre la romanización, resulta de interés la visión de la cultura y de la ciencia durante la Antigüedad romana que se proporciona a través de las informaciones transmitidas por la *Historia Natural* de Plinio el Viejo, la primera enciclopedia conocida.

2. ESO – Historia:

a) *Historie*, de Hitoshi Iwaaki (2003-):

- Versiones “digitalducidas” en español y en inglés disponibles en Internet.
- Contexto histórico: Macedonia en el siglo IV a.C. con Filipo II y Alejandro Magno.
- Posibilidades didácticas: Éumenes, el protagonista, actúa como testigo del ascenso de Macedonia y, a la vez, como observador de un mundo definido por las polaridades ciudadanos-extranjeros, griegos-bárbaros y libres-esclavos desde su posición como griego entre macedonios y, en su niñez, primero como miembro de la clase privilegiada y más tarde como esclavo, hecho este último de especial interés para ser tratado en el aula.

b) *Alexander the Great / Alessandro Magno*, de Yasuhiko Yoshikazu (2006):

- El hecho de que hasta la fecha *Historie* sólo alcanza hasta la batalla de Queronea (338 a.C.) anima a completar el período restante hasta la muerte de Alejandro recurriendo a la ya citada biografía de Alejandro de Yasuhiko Yoshikazu –disponible en la traducción italiana de Yamato Edizioni y en versiones en inglés “digitalducidas” en Internet– y a textos seleccionados de autores clásicos como Diodoro, Arriano, Plutarco y Quinto Curcio con los que comparar los datos proporcionados por los mangas para analizar, en particular, la visión universalista de la obra del conquistador macedonio. Asimismo se puede trabajar un determinado acontecimiento histórico representado en el manga para, a continuación, seleccionar “páginas mudas” relacionadas con ese acontecimiento y reconstruir la historia allí narrada completando los bocadillos antes borrados en ellas o, en el marco de la potenciación de la enseñanza bilingüe, la “digitalducción” al castellano de páginas en inglés y viceversa.

c) *The Golden Vine*, de Jai Sen (2003):

- Disponible exclusivamente en la edición publicada por Soho Press (2003).

- Contexto histórico: Alejandro Magno vive más allá de 323 a.C. y, a su muerte, su hijo y heredero investiga acerca de la historia de aquél y sus viajes por Extremo Oriente, América y África.

- Posibilidades didácticas: dado que el recurso didáctico a la historia contrafáctica ayuda a comprender la multicausalidad histórica y potencia el pensamiento crítico y creativo (Pelegrín 2010), el uso de este manga, combinado con el texto del historiador latino Tito Livio (siglos I a.C. - I d.C.) sobre qué hubiera pasado si Alejandro se hubiese enfrentado a Roma (*Ab Vrbe condita*, IX 17-19) y el del historiador contemporáneo A. J. Toynbee *If Alexander the Great had lived on* (1969) puede dar lugar a una interesante reflexión que, partiendo de la historia que no fue, contribuya a conocer mejor la historia real y en particular lo ya apuntado sobre la visión universalista de Alejandro (Pelegrín 2014: 125).

3. Educación superior – Historia Antigua de Grecia y de Roma, fuentes históricas de la Antigüedad: *Ad astra*, de Mihachi Kagano (2011-).

- Existen una traducción al francés editada por Ki-oon (2014-) y versiones “digitalducidas” en español y en inglés disponibles en Internet.

- Contexto histórico: la Segunda Guerra Púnica (218-201 a.C.).

- Posibilidades didácticas: desde la primera página se nos presenta al narrador del relato, Sileno de Kale Akte, historiador griego que, tras acompañar a Aníbal durante toda su expedición por Italia, escribió una historia hoy perdida de las hazañas del general cartaginés. La cuestión de la transmisión textual de las informaciones recogidas por un historiador griego filopúnico como Sileno a través de autores posteriores como Polibio y Tito Livio –que consultaron su obra y cuyos escritos han llegado hasta nosotros– encuentra en este manga un punto de partida especialmente atractivo en el que localizar dichas informaciones para, posteriormente, consultarlas en sus correspondientes ediciones críticas (Teubner, Loeb, Les Belles Lettres, Gredos, Alianza) y analizarlas a la luz tanto de la historiografía clásica (F. W. Walbank, *A Historical Commentary on Polybius*, 1957-1979) como de la más reciente (D. S. Levene, *Livy on the Hannibalic War*, 2010). Asimismo se puede plantear el análisis en términos didácticos de las aportaciones realizadas por los aficionados responsables de la “digitalducción” inglesa –de la que procede la española–, que bajo la forma de anexos a algunos de los capítulos

incorporan semblanzas de los personajes, pero también explicaciones históricas y traducciones decimonónicas de textos de autores antiguos disponibles en Internet gracias, entre otras iniciativas, al Proyecto Gutenberg (así la *Historia de Roma* de B. G. Niebuhr y la traducción de Polibio realizada por Evelyn S. Shuckburgh).

Conclusión

Éstas sólo son algunas propuestas en relación con la utilidad del manga como recurso didáctico a la hora de trabajar en el aula la Antigüedad clásica. Un tema a propósito del cual recientemente se ha apuntado que “la vía que conduce desde el Partenón y el Coliseo hasta el monte Fuji se halla empedrada y lista para ser recorrida en innumerables ocasiones” (Scilabra 2015, p. 109). Sin embargo, lo mejor de ese camino es que se trata de un viaje de ida y vuelta, pues no sólo nos recuerda una parte de nuestra historia, sino también cómo esa misma historia es entendida y representada por una cultura diferente con la que, de este modo, podemos compartirla.

Referencias bibliográficas

- Amato, E. (2006). Da Omero a Miyazaki. La mitologia classica negli “anime” (e nei “manga”) giapponesi: spunti per una futura ricerca. *Anabases*, 4, 275-280.
- Bouissou, J. M. (2010). Manga: A Historical Overview. En T. Johnson-Woods (ed.), *Manga: An Anthology of Global and Cultural Perspectives* (pp. 17-33). Nueva York: Continuum.
- Bouvard, J. (2011). Réflexions sur le manga éducatif. *Image & Narrative*, 12 (1), 189-205.
- Castello, M. G. & Scilabra, C. (2015). Theoi Becoming Kami: Classical Mythology in the Anime World. En F. Carlà & I. Berti (eds.), *Ancient Magic and the Supernatural in the Modern Visual and Performing Arts* (pp. 177-196). Londres - Nueva York: Bloomsbury Publishing.
- Castillo, M.^a J. (coord.) (2008). *Congreso Internacional “Imagines”. La Antigüedad en las artes escénicas y visuales*. Logroño: Universidad de La Rioja.

- Chappuis, R. (2008). La japonité selon Jean d'Arc. Mythes et récits occidentaux dans le manga et l'anime. *Critique internationale*, 38, 55-72.
- Hardwick, L. (2003). *Reception Studies*, Oxford: Oxford University Press.
- Hardwick, L. & Stray, Ch. (2011). Introduction: Making Conceptions. En Id. (eds.), *A Companion to Classical Receptions* (pp. 1-9). Oxford: Blackwell (orig. 2008).
- Hernández Reyes, A. (2008). Los mitos griegos en el manga japonés. En M.^a J. Castillo (ed.), *Congreso Internacional "Imagines", La Antigüedad en las Artes Escénicas y Visuales* (pp. 633-644). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Inoue, Y. (2011). Manga as a study aid at school libraries. *IFLA General Conference and Assambly (San Juan, 13-18 Aug. 2011)*. Recuperado de <http://www.ifla.org/past-wlic/2011/214-inoue-en.pdf>
- Johnson-Woods, T. (ed.) (2010). *Manga: An Anthology of Global and Cultural Perspectives*. Nueva York: Continuum.
- Kinsella, S. (2013). *Adult Manga. Culture and Power in Contemporary Japanese Society*. Abingdon: Routledge (orig. 2000).
- Kovacs, G. (2011). Comics and Classics: Establishing a Critical Frame. En G. Kovacs & C. W. Marshall (eds.), *Classics and Comics* (pp. 3-24). Oxford: Oxford University Press.
- Kovacs, G. & Marshall, C. W. (eds.) (2011). *Classics and Comics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, H.-K. (2009). Between fan culture and copyright infringement: manga scanlation. *Media, Culture & Society* 31, 1011-1022.
- Lévêque, M. (2013). L'Antiquité grecque et romaine vue par le manga. *8ème Festival Européen du Latin & Grec (Lyon, 21-24 mars 2013)*. Recuperado de <http://latogeetleglaive.blogspot.com.es/2013/04/felq-2013-lantiquite-vue-par-les-mangas.html>
- McLynn, N. (2009). A View from Japan. En A. Erskine (ed.), *A Companion to Ancient History* (pp. 7-8). Chichester: Blackwell.

- Murakami, S. & Bryce, M. (2009). Manga as an Educational Medium. *The International Journal of the Humanities*, 7(10), 47-55.
- Pelegrín, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Clío. History and History Teaching*, 36. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n36/articulos/pelegrin.pdf>
- Pelegrín, J. (2014). La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas. *Ensayos*, 29(1), 115-130. Recuperado de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/501>
- Pigeat, A. (2015). Imaginaires de l'Antiquité dans le manga, entre mythes et mythologies: représentations, fonctions et modalités d'apparition. En J. Gallego (dir.), *La bande dessinée historique. Premier cycle: l'Antiquité* (pp. 135-142). Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Rampant, J. (2010). The Manga Polysystem: What Fans Want, Fans Get. En T. Johnson-Woods (ed.), *Manga: An Anthology of Global and Cultural Perspectives* (pp. 221-232). Nueva York: Continuum.
- Ricketts, J. R. (2013). Manga, the Atomic Bomb and the Challenges of Teaching Historical Atrocity: Keiji Nakazawa's *Barefoot Gen*. En C. K. Syma & R. G. Weiner (eds.), *Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art* (pp. 174-183). Jefferson: MacFarland.
- Rodríguez, A. (2008). Les fêlures du miroir ou les dieux vecteurs de mise en abîme. Modalités, formes et enjeux de la transmission de la référence antique. Un exemple: les dieux grecs. En M.^a J. Castillo (ed.), *Congreso Internacional "Imagines". La Antigüedad en las artes escénicas y visuales* (pp. 615-632). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Scilabra, C. (2015). Vivono fra noi. L'uso del classico come espressione di alterità nella produzione fumettistica giapponese. *Status Quaestionis*, 8, 92-109.
- Settis, S. (2001). Premessa. En Id. (ed.), *I Greci. Storia, Cultura, Arte e Società*, 3. *I Greci oltre la Grecia* (pp. XXXIII-XXXVIII) Turín: Einaudi. (trad. en Id. [2006]. *El futuro de lo clásico* (pp. 9-17). Madrid: Abada Editores.
- Taida, I. (2015). A pioneer of classical studies in Japan, Shigeichi Kure: a focus on his translations. *Classical Reception Journal*, 7(2), 260-275.

- Theisen, N. A. (2011). Declassicizing the Classical in Japanese Comics: Osamu Tezuka's Apollo's Song . En G. Kovacs & C. W. Marshall (eds.), *Classics and comics* (pp. 59-71). Oxford: Oxford University Press.
- Theisen, N. A. (2015). (Un)Reading the Odyssey in Nausicaä of the Valley of the Wind. En G. Kovacs & C. W. Marshall (eds.), *Son of Classics and comics* (pp. 79-93). Oxford: Oxford University Press.
- Vial, H. (2014). Hypothèses sur la présence de l'Antiquité grecque et romaine dans l'œuvre de Hayao Miyazaki. En M. Bost-Fiévet & S. Provini (eds.), *L'Antiquité dans l'imaginaire contemporain - Fantasy, science-fiction, fantastique* (pp. 509-523). París: Classiques Garnier.
- Watanabe, A. (2011). From Moral Reform to Democracy: The Ancient Novel in Modern Japan. En M. P. Futre Pinheiro & S. J. Harrison (eds.), *Fictional Traces: Receptions of the Ancient Novel* (vol. 1, pp. 227-242). Groningen: Barkhuis Publishing & Groningen University Library.

DISEÑO, ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE APLICACIONES MÓVILES PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL¹

**Tània Martínez Gil ⁽¹⁾, Victoria López Benito ⁽²⁾, Nayra Llonch Molina ⁽³⁾, Joan
Santacana Mestre ⁽⁴⁾**

⁽¹⁾⁽⁴⁾Universitat de Barcelona, ⁽²⁾Universidad de Zaragoza, ⁽³⁾Universitat de Lleida

Introducción

Lo que se recoge en las siguientes páginas habla de todo un proceso de investigación en el que algunas de sus fases ya están finalizadas y otras se encuentran en proceso de realización. Esta línea de investigación está centrada en el uso de las tecnologías digitales en contextos patrimoniales y, en concreto, las aplicaciones móviles, y cómo estas pueden servir como recurso didáctico para la interpretación y educación patrimonial. La primera fase de la investigación, enmarcada en el proyecto de investigación “Musealización didáctica de espacios patrimoniales a partir de aplicaciones reactivas con contenidos multiplataforma: telefonía móvil y superficies táctiles” –EDU2011-28684- se planteaba los objetivos que se recogen a continuación.

En primer lugar, fruto del contexto en el que se comenzó a desarrollar el proyecto en relación a la situación incipiente sobre el uso de tecnologías digitales en el

¹ Los autores del presente texto desarrollan su actividad investigadora como miembros del grupo de investigación consolidado DHIGECS y de la Red14. Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, el trabajo que se presenta se ha desarrollado gracias a dos proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España: “Musealización didáctica de espacios patrimoniales a partir de aplicaciones reactivas con contenidos multiplataforma: telefonía móvil y superficies táctiles” (EDU2011-28684) y “Análisis evaluativo de aplicaciones de m-learning de carácter inclusivo en espacios patrimoniales” (EDU2014-52675-R).

ámbito patrimonial, era necesario comenzar por definir claramente los límites del discurso didáctico, idóneo y congruente, de aplicaciones de nuevas tecnologías específicamente diseñadas para la intermediación en espacios patrimoniales y arqueológicos al aire libre. El segundo objetivo consistía en establecer las características funcionales de estas nuevas aplicaciones para la intermediación didáctica en espacios patrimoniales y arqueológicos *in situ*. Se trataba de conocer los modelos existentes y fijar criterios para el desarrollo experimental de nuevas propuestas. Finalmente, el tercer objetivo del proyecto establecía la necesidad de experimentar con los modelos diseñados a partir de plataformas móviles (Smartphones y Tablets). Para ello era preciso “construir” el modelo para experimentarlo. Ello significaba, entre otras cosas, generar previamente un marco iconográfico-didáctico, en realidad virtual y realidad aumentada, y proceder a su experimentación (Martínez y Santacana, 2013); lo que llevó al diseño de la aplicación.

El contexto socio-cultural en el que se desarrolla el segundo proyecto de investigación ha cambiado, ya que en apenas cuatro años la presencia de las tecnologías digitales en contextos patrimoniales y museísticos ha crecido de manera exponencial. La variedad de recursos para móviles que aparecieron en el mercado hace unos años ha cambiado para siempre nuestra relación con los espacios patrimoniales. En poco tiempo, han sido digitalizados y pasados al formato móvil muchas de las herramientas básicas para la vida cotidiana, y, entre ellas, las vinculadas a los viajes, el turismo, las visitas culturales, etc. como guías, entradas a centros culturales, mapas de la ciudad, etc. Estas innovaciones no están únicamente relacionadas con la simple adaptación de datos físicos a diferentes formatos de medios digitales, sino también su innovación reside en la integración de diversas funcionalidades, como puede ser el uso de GPS, el crowdsourcing o el uso de marcadores digitales. Por ende, consideramos que estos cambios tienen un impacto directo en la forma en cómo conocemos el patrimonio cultural. Con las tecnologías móviles se abren nuevos caminos de intermediación didáctica en los cuales los elementos patrimoniales pueden formar parte de un juego o ofrecer experiencias de aventura, así como ser sujetos de recuerdos y memorias de la gente local y ser elementos de intercambio de los conocimientos para diversos colectivos urbanos.

Así, en la actualidad, las tecnologías ya están presentes, pero ahora la clave es saber cuáles son los mecanismos que convierten a las aplicaciones móviles en verdaderos recursos al servicio de la didáctica del patrimonio, ya que sostenemos que la sociedad digital no implica meros cambios tecnológicos. Estamos convencidos de que el uso de tecnologías móviles aplicadas a cualquier ámbito educativo implica un verdadero cambio en el sistema de inteligencias y relación entre individuos. El reto no es la tecnología, sino los cambios en las mentes que esta impulsa (Santacana y Coma, 2014; Santacana y López, 2015).

Es por todo ello que en esta segunda fase de este proceso de investigación el objetivo principal del proyecto “Análisis evaluativo de aplicaciones de m-learning de carácter inclusivo en espacios patrimoniales” –EDU2014-52675-R- es evaluar, mediante el uso de las técnicas cualitativas y cuantitativas apropiadas, el uso y la capacidad interpretativa y, en su caso, educativa, de las aplicaciones diseñadas e implementadas en los contextos arqueológicos y monumentales, así como en los contextos urbanos, con la finalidad de generalizarlas en cualquier otro contexto de similares características.

Para lograr este objetivo, se han planteado hasta cinco objetivos específicos. El primero de ellos es analizar los in-puts desde el punto de vista tecnológico proporcionados por la aplicación ya implementada con el fin de introducir mejoras y solventar los puntos débiles de estar. El segundo es realizar un análisis exploratorio a través de un panel de expertos para discutir ventajas e inconvenientes de aplicaciones móviles de diversas temáticas patrimoniales desde la óptica de la interpretación didáctica del patrimonio para diseñar protocolos de evaluación. El tercer objetivo específico consiste en someter a evaluación cualitativa y cuantitativa la aplicación diseñada utilizando las metodologías adecuadas para ello para proponer y, en su caso, implementar los cambios y modificaciones necesarios con la finalidad de mejorar su uso desde el punto de vista didáctico. El cuarto objetivo consiste en realizar la evaluación de aplicaciones móviles para establecer protocolos de evaluación sobre el carácter didáctico de las aplicaciones extrapolables a otros modelos. Y el quinto y último objetivo específico es transferir al entorno productivo y social los modelos testados para que alcancen su máxima difusión e impacto.

Metodología

Por el carácter de investigación aplicada de la primera fase del proyecto y para la consecución de los objetivos planteados, la metodología empleada responde a los presupuestos de la metodología proyectiva que se aplicaron al proceso de elaboración de la aplicación móvil *Open Air Museum Calafell* perteneciente al yacimiento de la Ciutadella Ibérica de Calafell –Calafell, Tarragona- y también de la aplicación en el barrio gótico de la ciudad de Barcelona. Esta investigación partió del supuesto de que las ciudades de nuestro entorno son grandes contenedores de patrimonio muy difíciles de descodificar y de transmitir sus valores, desde todos los puntos de vista, ya sean urbanísticos, morfológicos, estructurales e, incluso, históricos, a causa de las dificultades que tenemos, la gran mayoría de posibles receptores, para comprender lo temporal y lo espacial. El resultado de la investigación fue la creación de un modelo de *App Open-Air Museum* basado en una definición precisa de ciudad como museo al aire libre, referida a conjuntos urbanos. En estos dos casos, era indispensable analizar, en primer lugar, los problemas y dificultades del yacimiento o de la ciudad para, a continuación, proceder a su tratamiento virtual en el caso del yacimiento arqueológico y de creación del modelo de APP en el caso del contexto urbano (Grevtsova, 2016). Por lo que se refiere al yacimiento arqueológico de la Ciutadella Ibérica de Calafell se trataba de generar una restitución virtual de sus distintas fases cronológicas, basada, como no puede ser de otra manera, en las evidencias puestas de manifiesto en la excavación arqueológica (Sanmartí y Santacana, 1992; Santacana, 1993), así como mediante el uso de la lógica constructiva e incluso los paralelos o las inferencias, tomando como base comparaciones existentes. Como es de suponer, para obtener una restitución virtual, antes es necesario obtener virtualmente aquellas partes del conjunto que fuera posible conocer. Ello significa que, antes de hacer la restitución, hay un paso previo que es la reordenación a partir de modelos virtuales de todos los elementos arquitectónicos existentes (Santacana y Masriera, 2012).



Figura 1. Imagen virtual de la Ciutadella Ibérica de Calafell –Tarragona- fase III

En este caso, se ha propuesto la restitución virtual para la fase III –AP III- (Figura 1), de cinco, la misma que fue levantada y “restituida” realmente y físicamente sobre las mismas bases arqueológicas (López-Menchero, 2013; Santacana y Belarte, 2007; Santacana y Belarte, 2013) al igual que yacimientos arqueológicos singulares, como *Carnuntum* (Humer, 2011), en la *Colonia Ulpia Traiana/Xanten* (Schalles, 2011), y en numerosos asentamientos romanos en Gran Bretaña (Wilson, 2011). Por el contrario, no fue posible la restitución de la fase I –AP I-, si bien, a partir de indicios, se pueden proponer recreaciones de la misma, pero con múltiples variantes. Para el caso que nos ocupa, las recreaciones no están texturizadas, sino que se muestran con monocroma blanco con la intención de indicar que se trata propiamente de una recreación y no de una restitución.

La restitución virtual de la fase III se pretende que sea interactiva, tratando de introducir al usuario en un ambiente artificial, pero que se intenta sea percibido casi como real. En el caso que nos ocupa, el resultado de la restitución es el hiperrealismo, ya que entendemos que lo importante es el aporte métrico de los modelos de la realidad virtual obtenidos. De hecho, cuando se trata de

restituciones, la construcción del modelo sólido en estos procesos de iconografía basada en la virtualidad aporta datos y consolida hipótesis.

En el caso de la fase I –AP I- (Figura 2), en cambio, las interpretaciones iconográficas no pueden realizarse a través de una restitución virtual, puesto que solo es posible hacer recreaciones, como hemos dicho (Martínez y Santacana, 2013), dado que la falta de datos siempre impide fosilizar una hipótesis. Por ello, como mínimo se deducen y trabajan dos hipótesis para la recreación virtual de esta fase. En este caso, como en el resto de recreaciones, simplemente se trata de elementos sugerentes, ricos en imágenes, pero que en ningún caso deberían consagrar hipótesis.



Figura 2. Imagen virtual de la Ciutadella Ibérica de Calafell –Tarragona- fase I

Respecto a la segunda fase de la investigación que aquí se presenta, y que todavía se halla en desarrollo, el planteamiento metodológico es evaluativo y de alta complejidad, puesto que lo que se pretende no es obtener simplemente un índice de satisfacción o usabilidad de las aplicaciones, sino la capacidad interpretativa y educativa de los productos tecnológicos creados. Las pocas

experiencias existentes, especialmente en el contexto español, muestran la dificultad de este proceso (Asensio y Asenjo, 2011).

La investigación se ha dividido en cuatro subfases. La metodología a aplicar en la primera fase consiste, en primer lugar, en analizar los materiales diseñados para ambas aplicaciones y realizar una revisión general de contenidos, traducciones, sistemas de localización geográfica y funcionamiento de la plataforma. Para alcanzar esta fase se utilizarán las herramientas digitales que proporcionan las propias aplicaciones. En el caso de que la acumulación de información lo requiriera, se recurrirá al software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. En segundo lugar, se realizará un análisis crítico de la iconografía virtual y realidad aumentada utilizadas en ambas aplicaciones con especial incidencia en la primera aplicación –Ciudadella Ibérica de Calafell- por su naturaleza básicamente iconográfica. Para este análisis se recurrirá a los mismos programas de realidad virtual utilizados en el diseño y programación de las mismas. En tercer lugar se elaborará un análisis de las representaciones que los usuarios realizan tanto de un yacimiento arqueológico, como de una ciudad. Como sea que dichas imágenes mentales se basan siempre en sistemas de entrevistas, la técnica a utilizar para su análisis será el *Express Scribe*. En el caso de entrevistas más largas, se utilizará el sistema *Sonal*, que permite crear etiquetas predefinidas.

La segunda subfase persigue, por un lado, el desarrollo de un DELPHI utilizando panel de expertos siguiendo las pautas metodológicas propias de este instrumento (Scott, 2001). Para el análisis de datos obtenidos, se utilizará de nuevo el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Por otro lado, para esta segunda subfase, se contempla la elaboración de un DAFO sobre las aplicaciones desarrolladas.

La metodología a aplicar en la tercera subfase persigue someter a evaluaciones cualitativas y cuantitativas ambas aplicaciones. Para la evaluación cualitativa se prevén los siguientes pasos: selección de los principales problemas detectados en la fase anterior y especificados en el documento de conclusiones; diseño de un guión para la realización de un *focus group* con usuarios de ambas aplicaciones; confección de la guía del entrevistador de los *focus group* para cada una de las aplicaciones, selección de un entrevistador ajeno al equipo de investigación, asignación de numerales para cada uno de los participantes para garantizar su

anonimato y libre expresión, y preparación de un sistema de registro audiovisual de los componentes del *focus group* y de sus intervenciones; transcripción completa de los *focus group* mediante el programa *Express Scribe*, para su posterior análisis; redacción de conclusiones y análisis crítico de las mismas. En base a los resultados cualitativos obtenidos por ambos *focus group* se procederá al diseño de los cuestionarios correspondientes a cada aplicación para el análisis cuantitativo de las mismas. Las fases de este análisis son las siguientes: realización de una prueba piloto con usuarios de ambas aplicaciones previamente concertados; introducción de las modificaciones pertinentes en el instrumento cuantitativo, si fuera necesario; creación de un equipo de encuesta en los espacios de implementación de las aplicaciones para la recopilación de información mediante el sistema de clics electrónicos con registro simultáneo de las respuestas; diseño de la matriz estadística para el análisis multivariable de los resultados obtenidos y aplicación de los test estadísticos correspondientes; elaboración del documento de conclusiones y análisis crítico de las mismas.

Por último, la metodología a aplicar en la cuarta subfase de la investigación es la siguiente: analizar las repercusiones que los cambios propuestos pueden tener en el diseño de cada uno de los recursos de las aplicaciones; diseñar con la ingeniería informática los cambios requeridos por el proceso evaluativo de la fase anterior; testar el resultado de los cambios y comprobar que los sistemas de geolocalización se mantienen estables; fijar las líneas fundamentales de los nuevos prototipos de aplicaciones y diseñar el manual correspondiente para implementarlas en contextos distintos –proceso de modelización–; y, finalmente, autorizar en cada caso a los desarrolladores de aplicaciones la creación de otras aplicaciones similares basadas en los modelos obtenidos.

Resultados

El resultado principal de la primera fase del proceso de investigación es la aplicación móvil *Open Air Museum Calafell*. En esta aplicación se recurre a una modalidad, teorizada previamente (Martínez y Santacana, 2013) y que está disponible para su uso. Asimismo, se ha ejecutado hasta su finalización el proyecto de intervención en el recinto de la Ciutadella Ibérica de Calafell –

Tarragona-. Desde el punto de vista tecnológico destaca el uso de geolocalización y realidad aumentada. El modelo de app de la Ciutadella Ibérica consta de seis POIs –Points Of Interest-, cada uno de las cuales tienen dos ítems de profundidad –el general y el “para saber más”- y que utilizan el modelo 3D generado por el proyecto sobre dos fases de la evolución de la fortificación –la fase AP I, del siglo VI a.C., y la fase AP III, del siglo III-II a.C.-, iconografía 2D también generada por el proyecto y elementos de RA –realidad aumentada-.

La estructura de la aplicación responde a criterios de usabilidad, la pantalla de bienvenida solicita la selección de idioma –español, inglés, ruso y catalán-, a partir de este momento se activa la geolocalización, si el usuario se halla lejos del yacimiento se le informa de la necesidad de acercarse in situ. En este caso se le remite a una visita virtual que consta de un vídeo 3D con visualización general del conjunto arqueológico en las dos fases cronológicas reconstruidas. En este menú de inicio hay además una foto aérea con los 6 POIs geolocalizados. Cuando el usuario se acerca al recinto arqueológico, una señal sonora le alerta que se halla en el POI nº1. Con un leve movimiento de rotación panorámica el usuario descubrirá el POI e inmediatamente se activará la información, fundamentalmente gráfica, basada en el vídeo 3D de las fases arqueológicas citadas. Las convenciones aplicadas a la imagen gráfica no dejan duda alguna sobre el tipo de información que se muestra, es decir, si se trata una reconstrucción o de una recreación. La textura realista o en blanco constituye el elemento distintivo fundamental. Una vez visualizado el POI, en una secuencia breve de algunos segundos, el usuario puede decidir si desea más información, en cuyo caso, puede activar un banner con un máximo de 30 palabras e imágenes. Si continúa el recorrido por el yacimiento, cada vez que se acerque a un POI se le activará la señal y repetirá la operación; en todo caso, un marcador le indicará los POIs identificados y los que falta por descubrir, tarea esta que puede realizar con la ayuda de la señal de radar de la propia aplicación. Cada descarga está temporalizada de modo que en el caso de que el usuario pase por el mismo POI diversas veces no se le debiera activar la señal de aquello que ya ha visualizado.

Con estas características, se observa que, aunque se ha realizado para un yacimiento arqueológico concreto, supone un modelo susceptible de ser aplicado a cualquier conjunto monumental, sea arqueológico o no, lo que representa una

oportunidad para el desarrollo de otras aplicaciones similares. Por ello, en el marco de la investigación, se ha procedido a implementar, con idéntica filosofía pero variando aquellos parámetros cuya experimentación ha generado problemas, una nueva aplicación para el conjunto arqueológico de Els Vilars –Arbeca, Lleida-. Este yacimiento presenta características distintas del anterior, dado que no ha sido objeto de ninguna restitución in situ, por lo que la restitución virtual es la única existente; y, además, tiene un complejo sistema de abastecimiento de agua por su característica de fortificación rodeada de fosos (Junyent, Poch y Balasch, 2012; Poch, Junyent y Balasch, 2014).



Figura 3. Imagen virtual de Vilars 0.



Figura 4. Imagen virtual de Vilars I.



Figura 5. Imagen virtual de Vilars III.

Respecto a la segunda aplicación en contextos urbanos, el análisis de resultados está en fase de validación, aun cuando hay ya avances significativos en el caso del barrio gótico barcelonés (Grevtsova, 2016).

Discusión y conclusiones

En cuanto al proyecto “Musealización didáctica de espacios patrimoniales a partir de aplicaciones reactivas con contenidos multiplataforma: telefonía móvil y superficies táctiles” suponía desde sus inicios diversos retos, entre los que se encontraba: profundizar en una nueva línea de investigación que relacionaba el uso didáctico de tecnologías digitales móviles y los espacios patrimoniales en contextos diversos. El proyecto nos permite disponer de herramientas digitales que, una vez corregidos los problemas detectados en su experimentación, podrán ser replicables en contextos diferentes. Por otro lado, fruto del contexto espacial y temporal en el que se ha lleva a cabo el proyecto, ha tenido lugar un profundo proceso de reflexión y debate sobre el papel de las tecnologías digitales en el ámbito patrimonial y su repercusión educativa, proceso enriquecido por la realización de estancias de investigación en centros internacionales y por la asistencia a numerosos congresos nacionales e internacionales de diversos

miembros del equipo de trabajo en los que la temática del proyecto estaba de plena vigencia. Esto ha contribuido a la elaboración del marco conceptual de la investigación, puesto de manifiesto a través de la publicación final del proyecto (Santacana y López, 2014).

También y en segundo lugar, fruto del carácter de investigación aplicada del proyecto, los avances del mismo se han concretado en el diseño e implementación de la aplicación móvil *Open Air Museum Calafell*, en la que se han podido presentar todas las teorías y presupuestos conceptuales sobre el uso de aplicaciones móviles desde la perspectiva didáctica.

Cabe añadir, finalmente, una reflexión sobre el objetivo último de las investigaciones: la consecución de protocolos de evaluación desde la óptica didáctica de las aplicaciones de carácter patrimonial; esta es hoy una necesidad creciente dado el gran número de aplicaciones que diariamente emergen el mercado de productos digitales.

Referencias bibliográficas

- Asensio, M., y Asenjo, E. (Eds.) (2011). *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1,2,3.0*. Barcelona: Editorial UOC.
- Grevtsova, I. (2016). *Interpretación del patrimonio urbano. Una propuesta didáctica para un contexto histórico mediante las aplicaciones de telefonía móvil*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperada de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/69119>
- Humer, F. (2011). Schutz von antiken Bodendenkmälern im Archäologischen Park Carnuntum. *Xantener Berichte*, 19, 87-105.
- Junyent, E., Poch, R. M., y Balasch, C. (2012). Water and defense systems in els Vilars Fortress (Arbeca, Catalonia, Spain): a multiproxy approach. *Cypsel*, 19, 49-70.
- López-Mencheró, V. M. (2013). *La musealización del patrimonio arqueológico in situ. El caso español en el contexto europeo*. Oxford: British Archaeological Reports.

- Martínez, T. y Santacana, J. (2013). De lo real a lo digital: la arqueología reconstructiva y la obtención de imágenes virtuales para la investigación en la didáctica del patrimonio. *Revista Her&Mus. Heritage & Museography*, 5(2), 16-35.
- Poch, R. M., Junyent, E., y Balasch, C. (2014). Funcionament del pou cisterna de la fortalesa ibera dels Vilars (Les Garrigues): evidències de mesures en el camp de conductivitat elèctrica de l'aigua en períodes de reg del canal de Urgell. *Quaderns agraris*, 36, 51-64.
- . , 11, 279-288.
- Santacana, J. (1993). Calafell: un projecte d'arqueologia experimental. *Full Informatiu. Societat catalana d'Arqueologia*, 94, 2-5.
- les Toixoneres. Calafell. , 35, 16-17.
- Santacana, J. y Belarte, M. C. (2007).
: le cas espagnol. Recuperado de
http://www.icac.cat/wpcontent/uploads/users/default/biblioteca/icac_art_59.pdf
- . , 13, 11-24.
- Santacana, J. y Coma, L. (eds.) (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y López, V. (eds.) (2015). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural. Para una educación inclusiva*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Masriera, C. (2012).
: Trea.
- darrers anys. *L'Infomatiu (Calafell)*, 3, 3-8.

- Schalles, H. J. (2011). Die Inwertsetzung eines antiken Baubefundes-Schutzbau und Museum über den Grossen Thermen der Colonia Ulpia Traiana/Xanten. *Xantener Berichte*, 19, 139-148.
- Scott, G. (2001). Strategic Planning for High-Tech Product Development. *Technology Analysis & Strategic Management*, 13(3), 343-364.
- Wilson, P. (2011). To build or not build? Presenting Roman Sites in Britain. *Xantener Berichte*, 19, 263-274.

VALORES DEL PATRIMONIO URBANO Y CRITERIOS PARA SU COMUNICACIÓN. EJEMPLO DE PROPUESTA DIDÁCTICA EN LA CIUDAD HISTÓRICA DE MÁLAGA: LA PLAZA DE LA CONSTITUCIÓN Y EL ENTORNO DEL MUSEO CARMEN THYSSEN

Belén Calderón Roca

Universidad de Córdoba

Introducción

La imagen que acompaña a los lugares, paisajes y territorios constituye un valor cultural que no se improvisa, sino que se genera como resultado de un proceso de creación y recreación. Un proceso más o menos largo, en el que a través de aportaciones y representaciones de significados provenientes de diversas parcelas de la cultura, se acumula el conocimiento y se desarrolla el sentimiento de identidad, y por ende, de estima hacia dichos lugares, paisajes y territorios. Parafraseando a mi querida Maestra Rosario Camacho Martínez, el paisaje urbano esconde profundas raíces que afectan a la memoria, porque la ciudad histórica constituye el espacio físico, el marco tangible donde reside la memoria, es en definitiva, el lugar de la memoria. Dichas raíces, que pueden ser físicas (trazas constructivas; trayectoria y recorrido de la trama viaria, perspectivas, conciliación de espacios vacíos y ocupados...) o, inmateriales (idiosincrasia de la gente; folclore; costumbres y creencias de los individuos; testimonios y silencios...), ostentan un enorme valor cultural y permanecen en ocasiones silenciadas durante generaciones, porque se asocian al pasado como algo

concluso, en desuso o estéril. A menudo se carece de conciencia histórica, así como de mecanismos o recursos óptimos para reconstruir los hechos acontecidos en la historia, pero, ¿por qué existe este exiguo interés por conocer nuestras raíces?

A partir de la escuela Francesa de los *Annales*, la Historia como ciencia empezó a ser definida como: “el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y creaciones de los hombres de otros tiempos, captados en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y sin embargo, comparables unas a otras [...]; actividades que cubrieron la superficie de la tierra (espacio) la sucesión de las edades (tiempo)” (Pagès, 1985, p.17). Puede que esta sustanciosa cita nos ofrezca la respuesta a la pregunta antes planteada: la comparación de sociedades múltiples y heterogéneas, puede ofrecernos el acicate necesario para promover el interés hacia el conocimiento de nuestra raigambre cultural. Tradicionalmente, la historia se ha concebido como una secuencia cronológica vista y estudiada desde el pasado hasta el presente. La investigación histórica ha tratado de reconstruir el perfil de los acontecimientos más memorables del pasado, con el propósito de recomponer desde éstos la correspondiente narración diacrónica. Hoy la concebimos más como resultante de un sistema orgánico de factores interdependientes, que permite elaborar un producto a partir de una estructura articulada con forma unitaria, y en función de un vasto conjunto de interrelaciones entre el historiador y el hecho histórico. El concepto de “estructura” funciona partiendo de la siguiente tríada de elementos:

- La forma de percibir los acontecimientos pasados.
- El método de análisis llevado a cabo para acceder a la comprensión de estos hechos.
- El procedimiento crítico descriptivo de la realidad investigada.

Centrémonos en el primer elemento, la percepción adecuada de los hechos del pasado resulta fundamental para atribuirles un valor, pues no se puede valorar aquello que no se conoce.

Acerca del valor del patrimonio urbano

Entre todas las designaciones que atribuye el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua al concepto de valor, haremos mención tan sólo a cuatro acepciones que afectan de un modo particular a nuestro trabajo. En primer lugar, entendemos por valor el “grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite”. En segundo lugar, calificamos el valor como “la cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o equivalente”. En su tercera acepción, la RAE define el valor como el “alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase”. Y en la quinta acepción, lo califica como la “fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos”, que podríamos traducir como aquellos principios ideológicos o morales por los que se guía una sociedad. Precisamente la tendencia creciente de cualquier actividad social plasmada en vestigios materiales, cualquier tipo de vivencia física y psíquica, no en su carácter objetivo sino en su manifestación subjetiva, es decir, en los efectos que causa en el sujeto (en su percepción sensorial o en su toma de conciencia espiritual), se ha expresado claramente durante décadas como uno de los atractivos más extendidos del Patrimonio Cultural. A ello uniríamos la esencia de la tercera definición de valor: “alcance de la significación o importancia”, que atribuimos en consecuencia al valor del patrimonio.

Sin embargo, hablemos de ciudad y de historia. La ciudad heredada se compone de sus hitos monumentales, aunque de algo también importante y mucho menos evidente y reconocible: la arquitectura doméstica y anónima que conforma el tejido donde descuellan los monumentos, mediante la definición del perfil de sus calles y la génesis de una atmósfera única, que da sentido al paisaje urbano. En la evolución del tejido viario de nuestras ciudades se macla la preciada herencia de la historia acontecida, así como de los hombres que han vivido y experimentado la urbe. Esta atmósfera o ambiente del que hablamos, es precisamente, el más complejo de comprender, y por ende, de valorar. Por otra parte, al mismo tiempo que acontece el periplo histórico de una ciudad, del hombre han ido emanando diversas emociones que, de forma continuada, se han fundido con el ambiente en su complejidad cognoscitiva, física y social, así como con los acontecimientos que en él se han sucedido, e igualmente con el resto de

individuos de la sociedad en la que vive. El barrio, la plaza, la calle, o el portal, constituyen lugares de contacto humano que se convierten en un anfiteatro donde se desarrolla la representación social del individuo en sus múltiples facetas. El hombre en su camino generacional ha ido acotando este espacio y ha fijado unos límites para indicar su territorio. Sin embargo, el espacio pertenece al hombre de la misma manera que el hombre a éste, ambos se complementan y se necesitan. Precisamente, mediante esta reciprocidad perpetuada a lo largo del tiempo, un espacio llega a cristalizar en un organismo histórico con personalidad propia, consiguiendo engendrar su *genius loci*, que no es sino todo lo que se desprende de un lugar, la fascinación que motiva, el encanto que entraña, su esencia en definitiva.

Hemos de tener en cuenta que la herencia cultural de una comunidad se acuña lentamente, y también se altera muy despacio y paulatinamente, y como todo en la vida y en la historia, cambia, se muda, se transforma, se repite... La espiral de la experiencia y el procesamiento de la unicidad de los acontecimientos culturales, es atribuible a las comunidades que conviven a lo largo de diversas y complejas generaciones, cuyo enriquecimiento recíproco facilita la comunicación a modo de eje de dicha espiral. No es nuestra intención, ni tampoco podríamos abarcar en estas páginas, las diversas definiciones y los múltiples adjetivos añadidos que se asocian al concepto de patrimonio. Sin embargo, podemos afirmar con rotundidad que su definición implica necesariamente una elección. Se trata de una miscelánea de testimonios de diversa índole, tangibles o intangibles, de procedencia y génesis heterogénea, que las sociedades contemporáneas han seleccionado e incorporado a su sistema cultural, confiriéndoles usos, significados y valores. Dicha valoración o estima, se encuentra íntimamente relacionada con la capacidad de dicho patrimonio para evocar y representar los rasgos identitarios de las sociedades que los generaron y a los que las presentes se sienten vinculadas. Pero, ¿qué significa exactamente sentirse identificado a nivel cultural? Parafraseando la definición que realiza Casas (2001) a partir de los postulados de Paul Claval, el marco local se conforma como un espacio básico de convivencia, de participación y tolerancia; de comunicación, aprendizaje e intervención; de compromiso social, en definitiva. En dicho espacio la cultura constituye un elemento referencial esencial que sirve a los individuos para identificarse con su

territorio. Sin embargo, desarrollar el sentido de pertenencia y reflexionar sobre la identidad -colectiva e individual- no resulta tarea fácil, sino que requiere, lógicamente, de un proceso de atribución de valores: “La historia vertical de cualquier comunidad vital o cultural, sólo es concebible en permanente conexión con la historia horizontal de las comunidades culturales y vitales de que ha ido formando parte activa al correr de los tiempos” (Sánchez Albornoz, 1971, p. 35).

No obstante, ¿cómo es posible realizar este ejercicio? Desde un punto de vista empírico, los vestigios del pasado materializados en el patrimonio tangible, solamente podrán ofrecernos un testimonio histórico válido con la condición *sine qua non* de familiarizarnos previamente con su presencia. Se trata de ir penetrando paulatinamente en su estudio para profundizar sobre el sentido del pasado que aquellos abarcan, es decir, meditar sobre su existencia y sobre lo que significa para nosotros. Hemos de reclamarles la expresión del pasado que ellos mismos representan, la historia de la mentalidad que los concibió, del ambiente espiritual de su época o de la sociedad que los gestó, es decir, su esencia. Viéndoles vivir, o dicho de otro modo, siendo reflexivos con su acontecer histórico e interactuando con ellos, es como únicamente se descubrirá y comprenderá su alcance y su valor patrimonial, y será entonces cuando el hombre se re-encuentre con su pasado. Así pues, el valor que atribuyamos a determinados bienes dependerá de nuestra capacidad de re-construir el pasado, o dicho de otra manera, construirlo de nuevo sobre una específica y fundamental base: averiguar en qué modo resulta funcional para nuestro presente. Los actos del hombre que estudia el historiador se desenvuelven en un contexto y bajo el impulso de una sociedad pretérita. El historiador interactúa como parte de la historia, como un personaje más que fluctúa por los límites de la misma. De este modo, su posición en el escenario determinará el punto de vista sobre el pasado: “La materia sólo se nos antoja realmente significativa a la luz de aquél que ha acertado a mostrarla adecuadamente” (Gadamer, 1991, p. 352).

El diálogo entre el documento y el historiador son los cimientos esenciales para construir el conocimiento histórico, aunque de cara a la óptima concreción de este trabajo, debemos insistir en que dicho diálogo no debe ser lineal. El progreso del conocimiento histórico debe realizarse en un movimiento dialéctico helicoidal, en el que sucesiva y recíprocamente, se realice un viaje desde el objeto de

investigación al documento del que ésta se sirve. Al contacto con la información del documento y en cada giro, deberán sucederse las respuestas formuladas a título de hipótesis, corrigiendo, reformulando y completando cuestiones dentro de un proceso homogéneo de conocimiento.

Metodología. Criterios para la comunicación del patrimonio urbano: El ejemplo de la ciudad histórica de Málaga

Parafraseando a Ortega y Gasset, cualquier elemento que esté dotado de vida nunca finalizará de fraguarse, nunca será definitivo porque siempre estará sometido a un continuo devenir. Al respecto, podemos concebir la ciudad como un organismo vivo cuya dinámica fundamental es la continua transformación. Ésta crece sobre sí misma y se reescribe en sus trazas como un palimpsesto, al incorporar los restos de las anteriores. La ciudad se asienta en un determinado lugar y adecua un espacio artificial en el que toda sociedad, una vez alcanzado un suficiente grado de diferenciación respecto de los grupos sociales precedentes, intenta rubricar el testimonio de sus aspiraciones y necesidades, tanto de carácter individual como colectivo, en una época concreta. Así se ratifica una imagen propia, por ejemplo, a través de la representación jerárquica de la arquitectura: “La arquitectura es la escena fija de las vicisitudes del hombre; con toda la carga de los sentimientos de las generaciones, de los acontecimientos públicos, de las tragedias privadas, de los hechos nuevos y antiguos” (Rossi, 1971, p. 62). De este modo, la repetición o superposición de algunas tipologías específicas establece un complejo sistema de relaciones urbanas –físicas y humanas– precisas. Esta urdimbre dialéctica que preside la transición de la referencia de una arquitectura aislada a la referencia de la ciudad como esencia simbólica propia, constituye la raíz del significado de las ciudades históricas. El aspecto físico se modifica a lo largo de la historia, lo que implica una diferenciación, un enriquecimiento o un deterioro de significados provocado por las sucesivas reelaboraciones que han caracterizado estos fenómenos. Por ello, la reinterpretación y asimilación de las estructuras pretéritas y contemporáneas permitirá llegar a definir una valoración.

Al hilo de lo anteriormente expuesto, históricamente el poder político y/o religioso, a través de la representación arquitectónica y con la intención de conquistar un espacio determinado mediante la confluencia de energías, capitales, medios materiales y humanos, etc., ha aspirado a generar formas diferenciadas en determinados lugares, aunando deseos o voluntades de exhibición en forma de símbolos. La ciudad funciona como espejo de la representatividad de la sociedad que desarrolla su vida y cultura en un determinado territorio. Si pensamos por ejemplo en la ciudad islámica, la mezquita constituyó el punto neurálgico de referencia para reunir a la población en torno a un mismo la religión. Pero al mismo tiempo, en el mundo musulmán la vida social en el exterior no tenía sentido. El concepto de calle como tal no existía, y las vías existentes, tortuosas y laberínticas, no constituían un espacio de recreo ni servían de lugar de reunión, sino que cumplían la función de eje comunicador entre diferentes zonas urbanas, conectándolas con hitos neurálgicos como la plaza del mercado o zoco, la Mezquita Aljama, la Alcaicería o, las puertas de acceso a la ciudad, entre otros lugares. La búsqueda de la intimidad y la organización de la población se efectuaban en el interior de las viviendas, un lugar recóndito, casi secreto que convertía la casa en un santuario, a juzgar por los testimonios que refleja el Corán (Calderón, 2012). En muchas ciudades españolas como Málaga, la estructura de la urbe cristiana fue fruto de las modificaciones efectuadas sobre la morfología de la islámica existente. Podemos observar cómo las calles fueron ampliadas adaptándose a las preexistentes, y sus encuentros convertidos en plazas... Cómo los edificios fueron ocupando el espacio simbólica y materialmente, en función de unas necesidades impuestas por la nueva sociedad que las demandaba como hábitat colectivo. Durante el Renacimiento y el Barroco, obedeciendo a los programas de renovación cultural y aniquilación de otros credos, y como si de piezas de un puzzle magníficamente preconcebido se tratara, se produjo la conjunción de los hitos monumentales insignes con la singular disposición de la arquitectura doméstica anónima. Las piezas arquitectónicas se fueron insertando paulatinamente en un contexto territorial que se iba dotando de una especial fisonomía; donde los trazados de las calles y la alineación de las plazas se modificaban por la aparición de un nuevo convento, parroquia o ermita. Por otra parte, la presencia corpórea y estática de las edificaciones se unía a algunos ejemplos de arquitectura efímera que, en épocas como la barroca, adquirieron su

máximo esplendor y sirvieron de escenario incomparable para la celebración de festividades religiosas como Semana Santa, Corpus Christi, onomásticas reales o canonizaciones. Mediante desfiles procesionales, conmemoraciones, funerales y en definitiva, toda clase de ceremoniales cargados de teatralidad, se hacía un uso público y activo de ese espacio urbano, que se convertía en un *iter sacrum*.

Llegados a este punto, en ciudades como Málaga, con profunda raigambre histórica e importantes sedimentos patrimoniales, la difusión patrimonial a nivel didáctico de algunos espacios urbanos relevantes ha sido casi inexistente. Muchos valores no han podido ser reconocidos institucionalmente y ni siquiera han logrado trascender para ser comunicados de forma correcta. De hecho, en los últimos tiempos ha existido una preocupación unidireccional por la ciudad, su patrimonio y su paisaje, que los ha entendido como recursos eminentemente económicos orientados fundamentalmente a la actividad turística, obviando a menudo el diálogo entre el individuo y la tradición. Dicho diálogo contextualiza sintácticamente las intrahistorias que configuran la urdimbre dialéctica de la ciudad, presidida por la transición de la arquitectura aislada a la globalidad del espacio urbano, e integrando asimismo las relaciones establecidas con sus ciudadanos, un paisaje que es testigo referencial del verdadero significado de la ciudad histórica. Un ejemplo de ello es La Plaza de Málaga (actual de la Constitución) y su entorno, parte de él ocupado por la zona adyacente al Museo Carmen Thyssen. Se trata de una zona neurálgica de la ciudad donde se ha generado una rica y heterogénea información depositada en diferentes estratos patrimoniales materiales e inmateriales, que no ha sido comunicada de forma correcta. Tras la reconquista de la ciudad en 1487, este espacio regular y natural que los musulmanes habían utilizado como plaza de mercado, se convirtió en un lugar privilegiado que propició la génesis de un largo proceso de adaptación a las nuevas estructuras sociales (Figuras 1 y 2).

Valores del patrimonio urbano y criterios para su comunicación. Ejemplo de propuesta didáctica en la ciudad histórica de Málaga: la Plaza de la Constitución y el entorno del Museo Carmen Thyssen



Fig. 1. La Plaza de Málaga. A) Localización de la plaza y su entorno. J.Carrión de Mula (1791). B) Wyngaerde (1564). C) Años 60. Archivo Municipal de Málaga. D) Juan Gavilanes et. al. (2002)



Fig. 2. Entorno de la Plaza y Museo Carmen Thyssen. A) Palacio de Villalón antes de su restauración como museo. C) Museo en la actualidad. B) y D) Algorfa sobre la calle, antes y después de la recuperación del entorno. E) Pinturas murales del siglo XVIII que albergaban los edificios de la calle los Mártires, de trazado islámico

Dado el sistema administrativo que se trataba de aplicar entonces y la procedencia de la nueva población, se impuso un modelo inicial de plaza castellana que fue modificándose. La evolución que se produjo en este espacio urbano desde el siglo XVI (cambios determinados por otras funciones e implantación de nuevas escenografías), unido a las transformaciones ocurridas tras la Desamortización, o a las necesidades propias del siglo XIX (ampliación de la red viaria de herencia islámica); del siglo XX (circulación de vehículos motorizados) o del siglo XXI (peatonalización), se evidencian en su planimetría, en la morfología de su parque inmobiliario, así como en los nuevos usos del espacio. Por otra parte, hemos de añadir que gran parte de los inmuebles del siglo XVIII que se emplazaron en las proximidades de esta plaza estaban decorados con pinturas murales en sus fachadas. Durante décadas estos inmuebles malvivieron, según Eduardo Asenjo, en un paisaje urbano completamente descontextualizado. En la actualidad se han activado políticas de recuperación y rehabilitación de dichas decoraciones murales que se encontraban ocultas –y protegidas- bajo la cal. Éste es el caso del entorno del Museo Carmen Thyssen, un espacio urbano que en la actualidad es exageradamente vivido por los malagueños, aunque a pesar de ello muchos lo siguen desconociendo.

En el ejercicio de la didáctica del patrimonio cultural nos topamos con una pluralidad de respuestas, situaciones y disposiciones ante la recepción de la información, que varía en función de diversos factores: los conocimientos previos del receptor, la sensibilidad y predisposición de ánimo ante la percepción y, especialmente, la adecuada capacidad comunicativa del emisor. El espacio urbano comprende estructuras sometidas a permanente mutabilidad, pues se trata de un sistema que se alimenta de relaciones sociales y culturales imbricadas en su contexto físico. Por tanto, el valor que se le otorgue al patrimonio, así como a determinados acontecimientos o lugares urbanos, dependerán de una construcción cultural previa y de las respuestas emocionales y sensoriales que dicha construcción provoque en el espectador-actor que experimenta la ciudad. La atribución del valores al patrimonio podría efectuarse a partir de la construcción de un escenario emocional que ponga en relación la información adquirida mediante algunas vías esenciales, con aquella extraída a partir de la reflexión personal sobre el medio, conectando antiguos significados adquiridos,

por ejemplo en edad infantil, con nuevas reasignaciones empáticas, que mucho tienen que ver con la labor didáctica del docente. El conocimiento de la ciudad y su patrimonio urbano se podría efectuar a partir de tres *vías esenciales* (Augustowsky, Edelstein y Tabakman, 2000):

- Las fuentes documentales.
- La historiografía generada “a partir de” construcciones mentales.
- El medio físico.

Con respecto a la primera y segunda vía, el conocimiento histórico facilita la comprensión del presente mediante un análisis coherente del pasado y las fuentes documentales posibilitan dicho conocimiento histórico. La labor historiográfica o el “hacer historia” entrañan una operación intelectual compleja, encaminada a la reconstrucción de acontecimientos, hechos o situaciones del pasado de manera empática. Se trata de ofrecer un marco de referencia para entender los problemas y ayudar a utilizar la información de forma selectiva, formulando opiniones y estableciendo juicios críticos sobre los acontecimientos, lo que permitirá evocar aquellos que se encuentran olvidados o difusos. Ello facilita la creación de nexos de familiaridad y suscita sentimientos de satisfacción y de adhesión a los testigos patrimoniales descifrados, es decir, estimula la construcción de la identidad cultural. Sin embargo, el contacto directo con el medio físico más inmediato, es decir, la tercera vía, constituye la principal herramienta “experiencial” para implicarse afectivamente con el patrimonio urbano. Caminar por las calles de la ciudad y reproducir reiteradamente nuestras miradas, redescubriendo situaciones, significados y valores, constituye un ejercicio determinante para escrutar las huellas de nuestro pasado y reconquistar el territorio a nivel simbólico. La ciudad se nutre fundamentalmente de experiencias humanas y cada mirada, cada lectura y relectura de su espacio visivo, posibilitarán la sedimentación de nuevos estratos axiológicos que propiciarán la identificación con lo propio, pues se trata de alimentar nuestra memoria a través de una aprehensión permanente, porque la ciudad no es tal sin la población que la habita, la recorre o la visita.

Propuesta didáctica: Málaga, de la ciudad islámica al siglo XXI. La plaza de la Constitución y el entorno del Museo Carmen Thyssen

Partiendo de una propuesta didáctica de la ESO, destinada al estudio de la localidad en la asignatura de Educación Ética para ser utilizada como material escolar (Casas, 2001), la propuesta que aquí se presenta pretende alejar la imagen tradicional de los centros formativos como núcleos hegemónicos de la educación, sin tratar de referirnos con ello a ningún nivel de enseñanza concreto. Cuando se comparten actividades formativas colectivas dentro de contextos con algún componente lúdico, las necesidades educativas se satisfacen de un modo óptimo, pues colman una serie de necesidades vitales como el fomento de las relaciones sociales y la interacción, además de proporcionar instrumentos para la construcción de conocimientos y la expresión de opiniones y emociones. Resulta indispensable salir del aula y fundirse con el *locus*, por ello nuestra propuesta de educación patrimonial se trata más bien una invitación a aprender el patrimonio desde y por la ciudad.

Objetivo:

Ampliar los niveles culturales mediante una actividad educativa que ofrezca alternativas al ocio y tiempo libre.

Conceptos esenciales:

Atender a los diferentes acontecimientos que durante siglos han modificado la fisionomía y los usos de un espacio bastante representativo de la ciudad histórica para comprenderlo en su complejidad y atribuirle valor.

- Asimilar la ciudad como sistema dinámico y mutable.
- Considerar la evolución del espacio urbano a nivel territorial desde dos perspectivas: como producto social y como proceso histórico.
- Vincular el urbanismo con las relaciones humanas de los moradores de la ciudad.
- Descubrir la historia local vinculándola con procesos históricos globales.
- Comprender el patrimonio urbano como producto de los testimonios materiales e inmateriales producidos en el pasado, e incorporados por las sociedades

Valores del patrimonio urbano y criterios para su comunicación. Ejemplo de propuesta didáctica en la ciudad histórica de Málaga: la Plaza de la Constitución y el entorno del Museo Carmen Thyssen

contemporáneas a su sistema cultural, asimilando sus usos, significados y valores pretéritos y actuales.

Procedimiento:

Cómo llevaremos a cabo este aprendizaje.

- Observar, analizar y asimilar *in situ* manifestaciones y elementos (singulares y cotidianos) del espacio urbano.
- Estudiar la historiografía elaborada a partir de las fuentes documentales existentes.
- Confrontar y valorar experiencias de diversa índole.
- Analizar de forma crítica hechos y situaciones.
- Analizar y aplicar la información obtenida.
- Definir y expresar sentimientos, opiniones e ideas propios.

Actitudes:

- Preliminar: Deseos de entretenimiento y aprendizaje.
- Final: Qué pretendemos obtener de los usuarios que lleven a cabo la experiencia.

Adquirir sensibilidad y respetar su entorno más próximo.

Admitir las diversas interpretaciones de un mismo hecho o acontecimiento.

Respetar y valorar el patrimonio cultural urbano.

Actividades:

Reconquistar-nos © (Figura 3). A través de esta actividad piloto pretendemos:

- Conocer las tipologías arquitectónicas locales y las transformaciones urbanísticas, mediante el conocimiento de las relaciones sociales y culturales imbricadas en su contexto físico (relacionar los edificios actuales con su origen histórico; distinguir el trazado urbano actual del originario a partir de un plano de 1487 que se proporcionará; asimilar los nexos sociales y culturales que se reflejan en el espacio visivo...).



Fig. 3. Propuesta didáctica: Reconquistar-nos ©. Elaboración propia

Discusión y conclusiones

La ciudad constituye un hábitat complejo del que forman parte piezas materiales e inmateriales, estéticas, sociológicas y etnológicas, pero sobre todo, sustancialmente testimoniales. La selección intencionada de determinadas piezas heredadas en dicho hábitat (acontecimientos históricos, manifestaciones artísticas y culturales, o modos de vida característicos, entre otros) definen una parte del ambiente urbano de una ciudad determinada y se plasman en su paisaje. Azorín insistía en que el paisaje era el hombre mismo, su espíritu. Por tanto, cuando los lugares atraen la sensibilidad humana podemos afirmar que el lugar está vivo. En cambio, cuando el tiempo, las funciones o los condicionantes sociales han mermado los motivos de excitación espiritual del hombre, los lugares y su memoria mueren como los hombres. Conocer algo es revivirlo mentalmente a través de una imagen, forjando de este modo un nexo afectivo entre nosotros y aquellos acontecimientos, manifestaciones y situaciones que despiertan nuestro interés, por ello les atribuimos cualidades, méritos y valores. La reconstrucción de la relación de los acontecimientos bajo el prisma de nuestros particulares intereses determinará el establecimiento de un código de comunicación, y la pertinencia o no de un hecho, alcanzando su significación –y por ende, su valor-

Valores del patrimonio urbano y criterios para su comunicación. Ejemplo de propuesta didáctica en la ciudad histórica de Málaga: la Plaza de la Constitución y el entorno del Museo Carmen Thyssen

en el relato que se construya. Sin embargo, hemos de luchar para que no se produzca la pérdida de la identidad, de la singularidad o de la diversidad de un determinado lugar, es decir, la merma de sus raíces histórico-culturales, pues en tal caso, se produciría la mutación de la ciudad en un mero continente de múltiples piezas fragmentadas.

Referencias Bibliográficas

- Augustowsky, G., Edelstein, O., y Tabakman, S. (2000). *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Calderón, B. (2012). [Revisión del criterio historiográfico en la tutela de la ciudad histórica: teórica e instrucción a través de los paralelismos entre España e Italia \(1900-1950\)](#). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Casas, M. (2001). Identidad local/conciencia territorial. Vivir y convivir en el marco local. En J. Estepa, F. Frieria, y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 495-506). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y KRK Ediciones.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gavilanes, J., González, F. y Pérez de la Fuente, I. (2002). *Renovación Urbana de calle Larios & Pza. de la Constitución*. Recuperado de <http://www.coamalaga.es/malagarquitectura/proyectos/malaga/MA108.pdf>
- Pagès, P. (1985). *Introducción a la Historia. Epistemología, teoría y problemas de método en los estudios históricos*, Barcelona: Barcanova.
- Rossi, A. (1981). *La arquitectura de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sánchez Albornoz, C. (1971). *España, un enigma histórico. Tomo I*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

RECURSOS DIGITALES, PATRIMONIO CULTURAL Y MEMORIA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE GEOLOCALIZACIÓN EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES

J. Miquel Albert Tarragona

Grupo DHIGECS, Universitat de Barcelona

Introducción

En las clases de Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria suele oírse decir en estos tiempos que corren que la historia es un tostón o que no sirve para nada, y al profesorado que se desespera porque no le acaba de funcionar la clase puede que se le ocurra plantear una mejora de la enseñanza de la historia a partir del uso de tecnologías y de la introducción de nuevas temáticas.

El recurso de introducir tecnologías en el aula puede plantearse como una solución entre milagrosa y esperanzadora pero también se acompaña de muchos temores e inseguridades. Por otro lado la implantación y el uso habitual de dispositivos digitales en la vida cotidiana hacen necesario situarlas en el aula.

La introducción de nuevos planteamientos temáticos aparece como necesaria para agitar y remover la participación activa del alumnado. De esta manera acercarse al conocimiento de la historia desde el patrimonio cultural puede resultar una alternativa muy solicitada.

Desde finales de siglo XX la conformación de las identidades colectivas en las sociedades contemporáneas incorpora y revisa el concepto de memoria desde

todas sus dimensiones, especialmente el de memoria histórica, siempre como un recurso muy potente que ayuda a configurar los escenarios sociales.

De esta manera puede resultar que aunar recursos digitales, patrimonio cultural y memoria histórica aparezca como una innovación que en gran medida atraiga a los alumnos porque les permite desarrollar plenamente sus innatas capacidades tecnológicas y les acerca a una temática novedosa, que suele echarse en falta en los currículums y, sobretodo, mucho más cercana y próxima, que seguramente se pueda localizar en el espacio próximo al entorno educativo.

En este artículo presentamos algunas cuestiones que se puede plantear el profesorado si se decide por estas aplicaciones y, finalmente, mostramos una pequeña propuesta didáctica que reúne todos los elementos presentados.

Los recursos digitales entran en el aula

La época contemporánea se caracteriza seguramente por la inmensa producción de información generada en los últimos tiempos y el proceso de globalización y de intercambio de esta información por todo el planeta. En este proceso han tenido un protagonismo esencial las tecnologías digitales e Internet. La aparición y desarrollo del mundo digital ha generado unas posibilidades de producción de información que han necesitado nuevos sistemas de comunicación, entre los que la red Internet se ha propagado como estructura de transporte y almacenamiento de la información.

Pero cuando miramos la aplicación de estas tecnologías en el ámbito educativo se llega a la conclusión de que adquieren unas características propias que las definen por unas aplicaciones que permiten nuevos sistemas y metodologías didácticas de acorde a las nuevas necesidades sociales y económicas. Así pues, podemos decir que las tecnologías digitales y los sistemas de comunicación globalizados constituyen la estructura básica de la sociedad actual, también llamada del conocimiento, así como de la producción de información.

En este contexto social una primera característica presente entre los intereses didácticos de los docentes de historia es un compromiso por la innovación, por introducir nuevos instrumentos y programas que faciliten la adaptación

tecnológica y metodológica de las necesidades educativas actuales.

Por otro lado, otro aspecto a destacar actualmente entre los sistemas que lideran las políticas educativas más sensibles a la evolución tecnológica de la humanidad es un compromiso por una educación competencial. Aunque no existe una única metodología para enseñar por competencias, se suele aconsejar que la práctica educativa se realice con metodologías globalizadoras que fomenten la interacción entre diversas áreas, que estimulen el pensamiento crítico y, especialmente, la participación para asimilar durante el proceso de aprendizaje los valores básicos de la sociedad democrática. En todos los casos se trata de desarrollar metodologías activas a partir de una secuencia didáctica organizada.

Si nos fijamos en la incidencia de la evolución tecnológica en el aula podemos observar que durante la primera década del siglo XXI, coincidiendo con la expansión de la llamada Web 2.0, se produce también la expansión de las tecnologías colaborativas donde el protagonismo lo asume el grupo de trabajo. En este proceso se suele tender hacia actividades orientadas directamente a la interacción y al intercambio tanto entre el profesor y los alumnos como entre los alumnos.

En la actualidad estamos asistiendo a una continua expansión de los diferentes dispositivos móviles (m-learning: tabletas, teléfonos inteligentes/smartphones, computadoras móviles, relojes inteligentes, etc.) lo que permite un desarrollo imparable de las tecnologías colaborativas al mismo tiempo que se presentan unas posibilidades de trabajo en grupo que permiten una participación más numerosa y directa tanto dentro como fuera del aula.

El patrimonio cultural y la memoria histórica

El papel destacado que desde la cultura, el arte o la ciencia tiene el patrimonio cultural de una sociedad hace que el estudio de su conservación o su revalorización social, muchas veces como elemento de identidad y de cohesión social, lo convierte en instrumento de primer orden para la dinamización científica, cultural o educativa y hace que la educación patrimonial sea un campo destacado para trabajar el conocimiento social e histórico y la formación de la ciudadanía.

La finalidad básica de una didáctica del patrimonio en una clase de historia sería la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas pero también se presenta como una fuente fundamental para el análisis y la comprensión del presente. También debe servir para plantear una conciencia crítica respecto a las creencias y a la identidad de las sociedades actuales. Y otro aspecto destacado de la incorporación patrimonial a la enseñanza de la historia es su carácter procedimental, al tiempo que fundamenta una metodología centrada en la investigación histórica desde la exploración del entorno y de los intereses de los alumnos.

El patrimonio cultural está formado por el conjunto de bienes de diferente naturaleza y soporte que una sociedad ha creado a lo largo del tiempo y sirve para identificarla en relación con otras sociedades. El patrimonio aparece como testimonio de la identidad de una comunidad y garante de su memoria colectiva.

En algunos casos se identifica el concepto de patrimonio con la memoria histórica de un territorio cuando se parte de la consideración de que la historia misma puede definirse como ciencia de la memoria. La historia se construye con la memoria, se ayuda de ella para tomar conciencia del tiempo histórico, pero la historia de los pueblos no se construye solamente con la memoria. Seguramente no tiene mucho sentido hablar de memoria histórica sino de una memoria de la historia ya que deben diferenciarse los recuerdos personales de hechos históricos, la historia vivida, de las construcciones históricas que conforman la historia oficial.

En la actualidad la expresión memoria histórica suele aplicarse a la reconstrucción de recuerdos personales vividos por grupos sociales afectados por procesos de invisibilización social como las mujeres, los indígenas, los perseguidos políticos, etc. Pero aunque no reúne todas las características necesarias para ser incorporada en el campo historiográfico oficial, es innegable por lo que lo que quiere significar que está cumpliendo una función legítima y necesaria: la recuperación de un pasado doloroso que no satisface ni a los supervivientes ni a sus descendientes.

En España se puede decir que la definición de memoria histórica la utilizamos como sinónimo de memoria democrática. Se puede decir que se pretende

compensar el vacío existente de memoria democrática ya que durante la dictadura franquista la versión de la historia fue la oficial del régimen dictatorial que manipuló y marginó la memoria de las personas que lucharon por la libertad y la democracia.

Propuesta didáctica “Espacios de memoria”

Durante el curso 2015-2016 algunos profesores de enseñanza secundaria del grupo ICSVO¹ han preparado una actividad didáctica con la finalidad de poner en práctica algunos de los principios que se persiguen en las sesiones de formación entre iguales que realiza el grupo, donde se postula por una enseñanza fundamentada en la adquisición de competencias básicas, en la introducción de prácticas metodológicas innovadoras de didáctica de la historia y en la aplicación de recursos tecnológicos digitales para el aprendizaje.

De esta manera se configura el proyecto *Espacios de memoria*² que se plantea como un escenario de investigación de historias de vida y de aspectos relacionados con la historia más reciente de nuestra sociedad desde una mirada local y utilizando los recursos del patrimonio material e inmaterial al alcance de un centro educativo.

Pretende introducir una enseñanza de la historia basada en el trabajo con fuentes primarias y secundarias y una metodología basada en un aprendizaje colaborativo con grupos de trabajo, como ejes fundamentales para el aprendizaje del conocimiento social.

Se toma como recurso tecnológico la plataforma de geolocalización Mobile History Map (MHM)³ y se parte de la utilización de una metodología activa que pone un énfasis especial en la creación de contenidos. Los alumnos se convierten en desarrolladores activos utilizando la geolocalización en la creación de puntos de interés y de itinerarios próximos a su centro educativo. Se parte de una propuesta de trabajo colaborativo con uso de dispositivos móviles en ámbitos temáticos

¹ ICSVO: Internet y Ciencias sociales en el Vallès Oriental. Grupo de profesorado de Geografía e Historia de la zona de localidades de la zona Granollers (Barcelona).

² Denominado Llocs de memòria en la versión original en catalán de la plataforma MHM.

³ <http://mhm.mobileworldcapital.com>. El MHM es una de las realizaciones del programa mSchools de la Mobile World Capital Barcelona, promocionado por la GSMA y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

históricos fundamentados en aspectos de memoria.

También se proponen la utilización de aplicaciones Google como complemento de relación y archivo de información. Así el correo electrónico Gmail para mantener la comunicación, Google Drive y Google Fotos para compartir archivos y carpetas de información, o Google Site para generar una página web colaborativa o un blog donde alojar todos los materiales que se guarden y no se sitúen en la plataforma de geolocalización.

También hay que considerar determinante la motivación y la implicación del alumnado y para ello hay que valorar la utilización de los dispositivos móviles necesarios, smartphones i tablets, para el desarrollo de las diversas actividades de geolocalización con la plataforma.

Para su aplicación se consideran los curso de 3º y 4º de la enseñanza secundaria obligatoria como los más apropiados por la cercanía temática que presenta el currículum de Ciencias Sociales de esos niveles y por las características competenciales y metodológicas que suele presentar el alumnado de estas edades. Pero creemos que también se puede adaptar perfectamente a los otros cursos de la Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Objetivos:

- Promover el aprendizaje colaborativo de grupos de alumnos y a partir de fuentes directas.
- Introducir las temáticas de memoria como elemento de análisis del conocimiento social.
- Incorporar de manera regular el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
- Conocer la plataforma MHM y utilizar dispositivos móviles y redes sociales para crear y dar a conocer las realizaciones didácticas.
- Promover las competencias lingüística, audiovisual i digital por medio de un aprendizaje autónomo y de una participación directa en los espacios tecnológicos y virtuales a partir de:

Interpretar y analizar fuentes primarias y secundarias.

Producir textos orales, escritos y audiovisuales.

Usar la lengua en entornos colaborativos con el registro adecuado.

Dialogar entre iguales mediante la red y compartir informaciones y materiales diversos (fotos, textos, presentaciones digitales, enlaces a páginas web de interés, etc.).

Realizar proyectos de manera colaborativa.

Utilizar las TAC para desarrollar actividades comunicativas y cooperativas.

Desarrollo de la actividad:

El período de ejecución de la propuesta se inicia con la presentación y la toma de contacto con la plataforma web.

Propuesta metodológica:

Partiendo del presupuesto de que se pretende favorecer la actividad colaborativa sería aconsejable una implicación transversal de diversos departamentos de un centro, sobre todo los de Ciencias Sociales y Lenguas y con ayuda específica de las personas que se encargan de la coordinación informática. Pero aunque toda la actividad de gestione de manera más individual siempre se deben desarrollar tres tareas básicas:

- Búsqueda y tratamiento de la información
- Comunicación de la información tratada a partir de guiones y redacciones.
- Edición de los contenidos en formato digital.

En cuanto a la gestión didáctica del aula se considera que la actividad a realizar por el alumnado debe organizarse en grupos de 4 o 5 alumnos. Por lo que se refiere a la formación y composición de grupos se deja en manos de los docentes gestores de los grupos para que adapten su funcionamiento de acuerdo con los líneas pedagógicas del centro y en cualquier caso, para situaciones de inicio de proyectos, se recomienda agrupar al alumnado con criterios de heterogeneidad e inclusividad. Asimismo se plantea la necesidad de repartir roles de actividad específica para los alumnos y una organización propia y autónoma de los grupos.

b y la aplicación MHM. Para ello se puede visualizar información sobre el patrimonio geolocalizado existente en otros escenarios pero también generar una

primera creación a modo de presentación del centro educativo donde ya se puede practicar con los elementos audiovisuales y textuales que se han de crear (textos, fotos, audios y vídeos).

El siguiente paso requiera la selección de elementos de memoria y hechos históricos que se quieran georeferenciar entre las posibilidades que ofrezcan el patrimonio y la historia local. Todo ello requiere un reconocimiento sobre el terreno para el que se pueden aprovechar las posibilidades que presentan los dispositivos móviles.

Una vez decididos los elementos se trata de buscar la información necesaria a destacar y para analizar las características básicas a partir de una búsqueda de información entre fuentes primarias (de archivos locales, parroquiales, comarcales, etc...; o de procedencia privada y personal) y fuentes secundarias (escritas y orales, tanto de documentos impresos como en la red).

El paso siguiente supone el tratamiento y selección de la información para elaborar los elementos que se han de editar en la plataforma. En primer lugar hay que decidir si con la información escogemos la opción de crear un punto georeferenciado (o varios sin conexión necesaria entre ellos) donde incluiremos la información elaborada, o si preferimos elaborar la opción de una ruta que incluya diversos puntos de memoria y de historia relacionados entre el principio del itinerario y el final. En cualquier caso cada punto puede disponer de diversas aportaciones.

El tratamiento de la información que queremos introducir en la primera aportación de los puntos necesita los siguientes aspectos:

- Un texto con una breve descripción del elemento y una síntesis de su contexto.
- Una imagen representativa del elemento o un carrusel de imágenes.
- Un audio o podcast (entrevista, documento oral, etc...) elaborado por los alumnos.
- Un vídeo (entrevista, explicación de algún aspecto específico, síntesis del trabajo realizado, etc.) también realizado por los alumnos.
- La categorización y datación de los elementos a partir de tipologías y categorías establecidas.

- Un enlace a más información relacionada con el elemento de memoria o historia tratada que puede ser elaborada con la información recogida para preparar los elementos de la plataforma.

También podemos añadir aportaciones a un punto geolocalizado contando que cada aportación nueva contenga los aspectos anteriormente descritos.

A su vez cada ruta dispone de una aportación general que contiene una imagen representativa, un texto descriptivo y la relación de los diversos puntos que componen la ruta.

Finalmente, una vez editada toda la información se trata de que el profesor valide su contenido final a partir de una rúbrica que permite valorar la calidad de los diversos apartados de la información así como los contenidos históricos elaborados. La validación por parte del profesorado es el elemento imprescindible para realizar la publicación en abierto de los elementos georeferenciados con toda su información y al alcance de cualquier público que observe la plataforma desde una página web o desde los dispositivos móviles.

Conclusiones

A lo largo del proceso educativo actual no se puede aspirar a enseñar toda la historia y muchos menos como un conocimiento enciclopédico sin más. Pero si que debe enseñar a pensar históricamente y a entender las relaciones entre el pasado y el presente para garantizar la identidad de una sociedad futura basada en los valores democráticos.

La incorporación de los recursos tecnológicos digitales y las aplicaciones móviles en la práctica cotidiana docente se ha convertido en una necesidad para alcanzar un aprendizaje acorde con las necesidades sociales de nuestra sociedad.

La utilización del patrimonio cultural como tema y recurso docente en el proceso educativo facilita la incorporación de nuevas metodologías para la enseñanza de la historia. Asimismo la recuperación de la memoria de la historia y en nuestro caso de la memoria democrática, supone un aportación educativa hacia la formación de una ciudadanía crítica y facilita la construcción de la identidad colectiva.

Para conseguir estos objetivos educativos el uso docente del patrimonio y de la memoria histórica debe convertirse en espacios de memoria que sean puntos de interpretación y de comprensión de la realidad histórica.

Referencias bibliográficas

- Albert, J.M. (2015). El uso didáctico de las tecnologías digitales y de Internet en el aula de historia. En Lima, L. y Pernas, P (eds.), *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos. Tomo II* (pp. 15-43). Ciudad de México: Editorial y Servicios Culturales El dragón Rojo.
- Bresciano, J.A. (2013). *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Breu Panyella, R. (2015). *Tractar la memòria a l'aula a través del cinema*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cuenca López, J.M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-57.
- Marcos Arévalo, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. *Gazeta de Antropología*, 26(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/>
- Ruiz-Vargas, J.M (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “memoria histórica”? Reflexiones desde la psicología cognitiva. *Entelequia*, 7, 53-77.
- Prats, J. y Santacana, J. (2015). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 19-39.