



Ideas estéticas del alumnado de Educación Secundaria sobre lo patrimonial: estilo artístico e imaginario colectivo

Ana Isabel Ponce Gea

Universidad de Alicante, España

mail: anaisabel.ponce@ua.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0432-2595>

Raimundo Antonio Rodríguez Pérez

Universidad de Murcia, España

mail: raimundorodriguez@um.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9634-569X>

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar las ideas estéticas de los estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años) en un centro educativo español, ubicado en la Región de Murcia. Es un estudio sobre sus percepciones y cómo construyen un discurso a partir del problema de investigación delimitado, las fuentes (imágenes) proporcionadas y las ideas previas provenientes de los distintos espacios donde se mueve el alumnado. Todo ello asociado a la consideración de lo patrimonial, entendiendo la dimensión estética como parte esencial de la cultura histórica y, en todo caso, en relación con la conformación de identidades. Con este propósito, llevamos a cabo un estudio fenomenológico, con la participación de 107 alumnos y alumnas, ligado a una propuesta didáctica. Para su análisis, con una categorización inductiva-deductiva a través de Atlas.ti 7.0, asumimos la concepción de la disciplina histórica como íntimamente ligada a la elaboración de discursos. Los resultados ponen de manifiesto una asociación del producto artístico al estilo artístico entendido como producto cerrado, una escasa contextualización de las fuentes como habilidad del pensamiento histórico y una influencia del imaginario colectivo, a través de la memoria, asociado a las construcciones monumentales y el estilo barroco.

Palabras Clave: ideas estéticas, estudiantes, Educación Secundaria, patrimonio.

Secondary Education students' aesthetic ideas on heritage: artistic style and collective imagination

ABSTRACT

This article aims to analyze the aesthetic ideas shared by third year students of Compulsory Secondary Education (14-16 years) in a Spanish educational center, located in the Region of Murcia. It is a study about their perceptions and how they construct a discourse based on the research question, the sources (images) provided, and the previous ideas from the different spaces where the students move. All this is associated with the consideration of heritage, understanding the aesthetic dimension as an essential part of historical culture and, in any case, in relation to the conformation of identities. With this purpose, we carried out a phenomenological study, with the participation of 107 students, connected to a didactic proposal. For its analysis, with an inductive-deductive categorization through Atlas.ti 7.0, we assumed the conception of the historical discipline as intimately linked to the elaboration of discourses. The results show an association of the artistic product with the artistic style understood as a closed product, a scarce contextualization of the sources as a skill of historical thinking, and an influence of the collective imagination – through memory – associated with monumental constructions and the baroque style.

Keywords: aesthetic ideas, students, Secondary Education, heritage.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.45-56>



1. Introducción

El patrimonio es un concepto poliédrico que, tal y como subraya Fontal (2020), implica un vínculo que une a las personas con bienes tangibles e intangibles. Vínculos, además, superpuestos: identidad, pertenencia, propiedad, inclusión, integración, proyección, participación.

El establecimiento de estos vínculos conlleva la elección de narrativas, frecuentemente construidas a partir del pasado –a este respecto, podría matizarse la utilización del patrimonio para la configuración de las llamadas identidades de consumo, basadas en argumentos alejados de lo histórico–. Estas narrativas sobre el pasado, de la mano de la historia y la memoria, encuentran distintos lugares, medios e infraestructuras de memoria (Grever y Adriaansen, 2017; Rüsen, 1994), más o menos científicas, y externas o internas a las instituciones formales para la *patrimonialización*.

Sin duda, y pensando ya en términos educativos, los ámbitos de la educación no formal e informal resultan de gran relevancia en la conformación de las perspectivas patrimoniales. Hablamos de un acervo o legado común, por el cual entendemos el patrimonio y –más en relación con nuestro estudio– la historia del arte en función de lo que hemos visitado o conocemos porque está en nuestro entorno próximo. En otras palabras, las concepciones patrimoniales se presentan relacionadas con nuestras experiencias e incluso con nuestras aficiones.

La importancia de estos ámbitos educativos, complejos y mayoritariamente incontrolables, no exime, sin embargo, de la consideración de la educación formal como la única vía susceptible de asegurar una concepción patrimonial argumentada históricamente –a nivel científico– y compatible con la construcción de las identidades colectivas que pretendemos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019).

En general, puede afirmarse que los discentes españoles carecen de una sólida educación patrimonial, en buena medida porque sus docentes tampoco han sido educados para impartirla. Las incertidumbres se repiten, máxime favorecidas por una legislación neopositivista y regresiva en el caso español, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Trepal, 2015).

Sigue existiendo una visión tradicional del patrimonio, que tiene que ver con arquitectura, arqueología y artes figurativas. Quedan por ende excluidas otras visiones necesarias e ignoradas (Cambil y Fernández, 2017): patrimonio inmaterial (etnográfico), industrial, natural (paisajes). Una sociedad que ignora el legado de sus antepasados y que únicamente concede valor a elementos puntuales (Goya, la Alhambra, Picasso...) está condenada a no proteger bien su patrimonio, a descuidarlo y alterarlo hasta su desaparición o descontextualización. En aquellas regiones que viven del turismo cultural, el cuidado del patrimonio es mayor, pero en tanto fuente de riqueza, no de creación de ciudadanos críticos y responsables. Por tanto, se diluye el enorme potencial de la educación patrimonial, que conecta con la creación de identidades y narrativas, tanto nacionales como locales, que a su vez fomentan la creación de valores cívicos, es decir, pueden inculcar el respeto por el legado cultural material e inmaterial (Estepa et al., 2013).

Centrándonos de forma específica en lo artístico, a nivel disciplinar la Historia del Arte no tiene apenas cabida en el sistema educativo español en sus etapas obligatorias. Solamente en el curso preuniversitario existe una asignatura optativa, dentro del bachillerato de ciencias sociales. Algo que ha llevado a esta materia, al igual que a otras humanidades, a la irrelevancia. La mayor parte de la Historia del Arte se imparte como complemento e ilustración de las explicaciones históricas sobre el mundo, Euro-

pa, España y muy levemente la región de turno, en este caso, la murciana (Rodríguez et al., 2017). De este modo, no puede resultar extraño que los futuros ciudadanos carezcan de una base rigurosa para conocer los principales monumentos, artistas, obras y corrientes desde la Prehistoria hasta el arte contemporáneo.

En el plano metodológico, no es frecuente que se promuevan pequeñas tareas de investigación, que acerquen al estudiante a la metodología científica de las ciencias sociales. De este modo, el discente piensa en el patrimonio, la historia y las ciencias sociales como algo cerrado, ya que casi nunca se le ofrece opción de recrear su potencial científico (Lucas et al., 2020), al contrario que en materias de tipo experimental.

En el caso de lo patrimonial, el mejor taller para conocer el patrimonio está al aire libre, en entornos próximos a los estudiantes. Sin embargo, a pesar de nuestra riqueza patrimonial, estos espacios casi nunca se aprovechan o se conocen. En suma, no predomina en España una formación ni evaluación de competencias históricas (Domínguez, 2015; López Facal et al., 2017), que exija tareas vinculadas a destrezas como la empatía, la causalidad, la perspectiva histórica, el trabajo con fuentes o la relevancia, muy al contrario de lo que sucede en otros países, especialmente el ámbito anglosajón (Seixas, 2017; Wineburg, 2018).

En relación con todo lo anterior, se plantea esta investigación y la actividad que se propone como parte de la recogida de información, de las que podemos señalar algunas particularidades con implicaciones para los objetivos delimitados y la interpretación de los resultados. Por un lado, el estudio resultó un paréntesis en medio de un temario enciclopédico y culturalista, que a su vez deriva de unos decretos legislativos neopositivistas. El alumnado había de establecer su propia visión de un templo renacentista, a través de imágenes de iglesias del territorio en el que residen, la Región de Murcia. Una mezcla de imágenes exteriores e interiores de construcciones góticas, renacentistas y barrocas. Además, muchas de esas edificaciones, en realidad, no pertenecen a un solo estilo, sino que fueron ampliándose en diversos períodos históricos, en función de la disponibilidad de recursos, mecenazgo y necesidades constructivas y espirituales (acoger más fieles, adaptarse a nuevas tendencias imperantes, etc.). Se propone, pues, un proceso de investigación, trabajo con fuentes, selección y construcción de evidencias, elaboración de discursos y argumentación de las respuestas, que implica crítica y creatividad por parte del alumnado. Por otro lado, el patrimonio religioso es un recurso identitario de primer orden, así lo muestran los trabajos de Martínez Gil sobre el monasterio de Poblet (2014) y el valor inmaterial del arte cristiano (2015). Es de esperar, atendiendo a la influencia de lo emocional en la selección y definición patrimonial, así como al papel tradicional de los templos como entornos de memoria, que la configuración de las iglesias –en otros términos, la elaboración de los discursos iconográficos y sus respectivas justificaciones verbales– no se limiten a influencias exclusivamente provenientes de la disciplina histórica, sino que tengan cabida narrativas propias del espacio de la memoria y que conforman un imaginario colectivo.

Es a partir de este estado de la cuestión e hipótesis, como delimitamos los objetivos de la investigación.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación, participantes y recogida de la información

El estudio realizado se ha llevado a cabo en el marco de un paradigma interpretativo en aras a la búsqueda de los significados profundos (Martínez-Arias et al., 2014). Adoptamos una me-

Tabla 1.
Objetivo general y objetivos específicos de la investigación

Objetivo general	Objetivos específicos
Identificar las ideas estéticas sobre el patrimonio artístico del alumnado de secundaria a través de sus discursos.	1- Describir el ideal de templo reflejado por el alumnado en sus discursos iconográficos.
	2- Determinar el nivel de elaboración del discurso, de acuerdo con su cohesión, su coherencia y su adecuación.
	3- Establecer relaciones entre la motivación de la construcción y el resultado final del templo.
	4- Identificar las imágenes subyacentes en el alumnado cuando la construcción se aleja del propósito requerido.

todoología cualitativa, de diseño fenomenológico (Martín, 2011), con el fin de determinar el sentido del fenómeno estudiado a partir de la voz indispensable de los participantes. Entre las técnicas posibles, utilizamos el análisis de discursos, siendo las aportaciones realizadas desde el plano lingüístico indispensables a la hora de establecer las bases para la categorización.

La investigación se ha desarrollado en un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) español, siendo los participantes 107 alumnos y alumnas, de entre 14 y 16 años, repartidos en cinco grupos de 3.º de la ESO. Los mencionados alumnos han trabajado, durante la investigación, de forma grupal, obteniendo como resultado 23 unidades de análisis. Hablamos, entonces,

de una muestra de tipo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2004). Desarrollada en el marco de un proyecto de innovación más amplio, la investigación ha tenido lugar bajo un Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia, contando también con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la institución académica. Contamos con el consentimiento informado de los agentes implicados, asegurando la confidencialidad de los resultados.

Para la recogida de la información se han seguido las fases incluidas en la Figura 1.

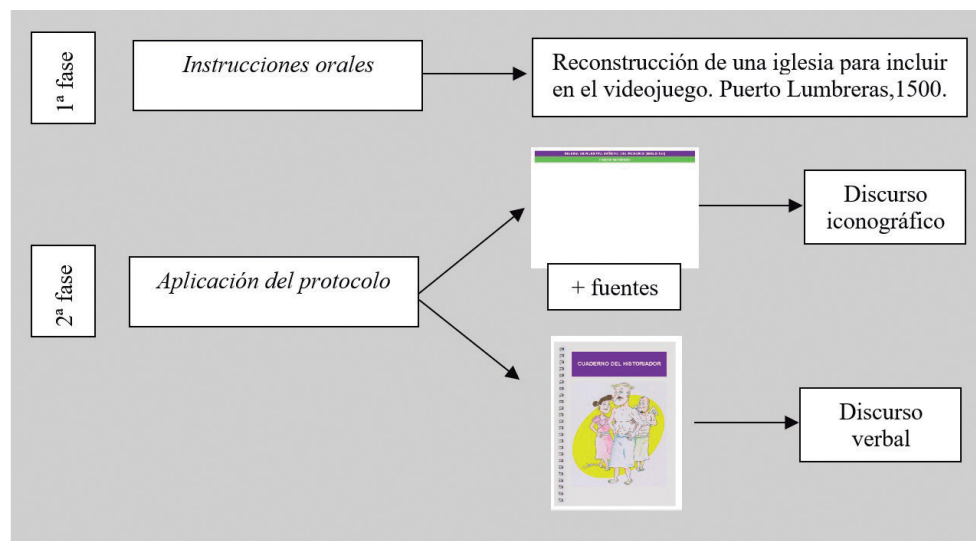


Figura 1. Proceso de recogida de información

Partíamos, en el marco de las instrucciones de la tarea, de la supuesta creación de un videojuego, contextualizado en el año 1500 en Puerto Lumbreras (Murcia, España). Necesitábamos incorporar, en este videojuego, una iglesia de la que no se conservaban imágenes ni documentos escritos que permitieran saber cómo era realmente. La tarea de los alumnos era crear ese templo, adecuándolo a las indicaciones dadas, cuyo ideal sería una iglesia pequeña (se trata de un pueblo con pocos habitantes en el que no es esperable una gran construcción) y renacentista (si bien la combinación de elementos góticos y renacentistas, como se verá, será considerada en la delimitación de niveles de análisis).

Hemos obtenido, durante la recogida de información, dos tipos de discursos por cada uno de los grupos de participantes. De un lado, un discurso iconográfico. Los alumnos han elaborado la imagen exterior e interior del templo que aparecería en el videojuego. Para ello, ofrecíamos distintas fuentes (Fig. 2) que habían de utilizar para elaborar su collage.

Interior de la Catedral de Murcia, Gótico
Interior de la Catedral de Murcia II, Gótico
Puerta de Los Apóstoles de la Catedral de Murcia, Gótico
Interior de la Iglesia de El Salvador, Caravaca de la Cruz, Renacimiento
Exterior de la Iglesia de El Salvador, Caravaca de la Cruz, Renacimiento
Exterior de la Iglesia de Los Pasos de Santiago, Murcia, Renacimiento
Exterior de la Iglesia de Santiago, Jumilla, Renacimiento
Exterior de la Colegiata de San Patricio, Lorca, Renacimiento
Exterior de la Iglesia del Salvador, Yecla, Renacimiento
Interior de la Iglesia de San Bartolomé, Ulea, Mudéjar
Exterior de Los Jerónimos, Murcia, Barroco
Fachada de La Merced, Murcia, Barroco
Altar mayor de La Merced, Murcia, Barroco
Interior de La Merced, Murcia, Barroco
Fachada de la Colegiata de San Patricio, Lorca, Barroco
Fachada de la Catedral de Murcia, Murcia, Barroco
Fachada de la Iglesia de San Francisco, Yecla, Barroco

Figura 2. Fuentes ofrecidas a los participantes para la elaboración del collage

Todas las imágenes ofrecidas forman parte del contexto cercano del alumno, incorporando elementos de distintos estilos artísticos y combinando imágenes de exteriores con interiores. Los alumnos habían de utilizar las imágenes o partes de ellas (con elementos recortados) para crear la imagen exterior e interior de su templo acorde con las instrucciones de la tarea.

De otro lado, hemos obtenidos discursos verbales. Cada construcción debía ser acompañada con un "Cuaderno del historiador". En él, los participantes habían de justificar su templo, siendo relevantes para el análisis realizado los siguientes aspectos: 1) El motivo por el que la construcción adquiere una determinada forma; 2) El estilo artístico asignado y 3) La percepción sobre el tamaño y riqueza de la iglesia, así como las razones para que estos sean así.

La recogida de información en su conjunto se realizó en el aula de referencia del grupo, utilizando una sesión de la materia de Geografía e Historia, de 50 minutos de duración.

2.2. Análisis de la información

Para el análisis de los datos, se ha llevado a cabo un proceso de análisis de discurso del alumnado, de acuerdo con los procedimientos básicos de análisis de información cualitativa (Huberman y Miles, 2000).

Para ello, se ha utilizado el software de análisis cualitativo Atlas.ti 7.0, con la creación de una unidad hermenéutica conformada por 69 documentos primarios provenientes de las 23 uni-

dades de análisis. A partir del establecimiento de las categorías de carácter inductivo-deductivo, con análisis independiente por parte de cada uno de los investigadores y posterior triangulación de los datos, hemos elaborado distintas redes semánticas para el establecimiento de relaciones entre las categorías.

A la hora de establecer las categorías, que incluimos en la Tabla 2, ha resultado de vital importancia la consideración de la Teoría de los Discursos Sociales, bajo la concepción del discurso como el reflejo de las huellas de la ideología del emisor, así como enfoques que podríamos entender como más positivistas, en la línea de Morris (1985). Así pues, las metacategorías y categorías establecidas pueden articularse en tres planos: dimensión sintáctica, que considera la relación signo-signo, enfocada en los elementos arquitectónicos básicos; dimensión semántica, que atiende a la relación signo-significado, prestando atención a los argumentos utilizados para la justificación o a la retórica, entre otros; y dimensión pragmática, articulada en torno a la relación signo-significado-usuarios, que tiene que ver con las operaciones de la fase de reconocimiento del discurso, del efecto discurso, y, en síntesis, con su adecuación.

En cada uno de estos planos, hemos delimitado desigual número de metacategorías, con tres categorías niveladas para cada una de ellas. En líneas generales, podemos definir el nivel 3 como ideal, el nivel 2 como aceptable y el nivel 1 como alejado al ideal; lo que suele corresponderse, en lo sintáctico, con Renacimiento, Gótico y Barroco, respectivamente.

Tabla 2.
Metacategorías y categorías utilizadas en el análisis

NIVEL SINTÁCTICO	
Tamaño	N3. Existencia de una sola nave con poca amplitud. [Pequeño] 2. Existencia de una sola nave, con amplitud y dimensión considerable. También se considerará este nivel cuando se trate de una nave con un anexo o de una nave con capillas laterales. [Mediano] 1. Existencia de dos o tres naves y de amplitud en la construcción. [Grande]
Arcos	3. Utilización de arcos de medio punto sin ningún otro tipo de arco. Dentro de esta categoría consideramos también arcos basados en el primero, como el rebajado o carpanel. [Arco de medio punto] 2. Utilización de arcos de medio punto y ojivales, en una ubicación cronológicamente factible. [Arco ojival y medio punto] 1. Utilización de arcos ojivales, coexistencia de arcos ojivales y de medio punto en cronología errónea, o coexistencia con elementos barrocos como el camarín. [Arco ojival]
Cubiertas (interior solo)	3. Utilización de bóvedas de cañón, de arista o artesonado a dos aguas. [Bóveda de cañón] 2. Utilización de bóvedas de cañón y crucería. Podría darse el caso de cúpula con arcos entrecruzados y de forma apuntada. [Bóveda de cañón y crucería] 1. Utilización de una bóveda de crucería con arcos apuntados. [Bóveda de crucería]
Soportes	3. Utilización de columnas clásicas, pilares planos y lisos o ausencia de soportes. [Columna clásica] 2. Utilización de columna o pilar festoneado, pudiendo coexistir o no con columnas clásicas. [Columna festoneada] 1. Utilización de cualquier columna imposible con anterioridad al siglo XVII (salomónicas, colosales, ...). [Columna colosal]

Líneas	<p>3. Existencia de líneas rectas y horizontales, de acuerdo con el canon renacentista. [<i>Líneas rectas y horizontales</i>]</p> <p>2. Existencia de líneas rectas y verticales, de acuerdo con el canon gótico. [<i>Líneas rectas y verticales</i>]</p> <p>1. Existencia de líneas curvas, de acuerdo con el canon barroco. [<i>Líneas curvas</i>]</p>
Proporcionalidad	<p>3. Existencia de una relación de canon perfecta entre las partes de la construcción. [<i>Simetría y canon</i>]</p> <p>2. Existencia de verticalidad (gótica) o construcción con elementos renacentistas pero asimétrica. [<i>Verticalidad o asimetría</i>]</p> <p>1. Construcción desproporcionada respecto al individuo, pese a que pueda tener cierta simetría. [<i>Monumentalidad</i>]</p>
Cohesión	<p>3. Equilibrio de todas las partes que componen el edificio. Valoración y cuidado por igual (tamaño, decoración...). [<i>Equilibrio</i>]</p> <p>2. Se destaca alguna parte de la construcción más allá de significado o función: puertas excesivamente grandes, retablos excesivamente destacados en iglesias pequeñas, naves grandes y altares pequeños... [<i>Proporción jerárquica</i>]</p> <p>1. Se destacan elementos que no podemos asociar a una intencionalidad, ausencia absoluta de cohesión en la construcción. También incluimos aquí la selección de una imagen sin ningún tipo de elaboración o combinación. [<i>Sin proporción ni sentido</i>]</p>

NIVEL SEMÁNTICO

Motivación	<p>3. Motivación en las instrucciones dadas sobre espacio y tiempo. [<i>Contexto económico -social</i>]</p> <p>2. Motivación en las características propias del estilo de la época. [<i>Contexto académico</i>]</p> <p>1. Motivación en el gusto personal. [<i>Contexto estético</i>]</p>
Retórica	<p>3. Embellecimiento de la construcción de acuerdo con el objetivo (resalte de las partes más significativas del templo como presbiterio, capillas). [<i>Embellecimiento con sentido</i>]</p> <p>2. Decoración desigual del edificio o desubicada. No hay una intencionalidad para llamar la atención, y descuida las partes más importantes. [<i>Embellecimiento desubicado</i>]</p> <p>1. Embellecimiento que no aporta ningún significado ni sentido al edificio. [<i>Embellecimiento horror vacui</i>]</p>
Coherencia	<p>3. Existencia de coherencia entre el discurso iconográfico y su justificación verbal. Para ello, se entiende que las partes internas y externas de la iglesia guardan concordancia (número de naves, estilo, proporción...). [<i>Coherencia alta</i>]</p> <p>2. Existencia de incoherencias entre alguno de los elementos: el discurso iconográfico externo, el discurso iconográfico interno y la justificación verbal. [<i>Coherencia media</i>]</p> <p>1. Ausencia de argumentos o discrepancias totales entre lo descrito y lo creado. [<i>Coherencia baja</i>]</p>

NIVEL PRAGMÁTICO

Adecuación temporal	<p>3. Construcción propia del momento histórico, adecuada temporalmente [<i>Adecuación temporal acertada</i>]</p> <p>2. Construcción cercana al momento histórico, pero no propia de este. [<i>Adecuación temporal cercana</i>]</p> <p>1. Construcción alejada del momento histórico [<i>Adecuación temporal alejada</i>]</p>
Adecuación espacial	<p>3. Construcción pobre. [<i>Adecuación espacial acertada</i>]</p> <p>2. Construcción conmemorativa. [<i>Adecuación espacial improbable</i>]</p> <p>1. Construcción monumental. [<i>Adecuación espacial imposible</i>]</p>

Además de las anteriores, a lo hora de interpretar los resultados y asociar categorías, se han considerado las metacategorías “Gótico”, “Renacimiento” y “Barroco”, bajo las cuales se han incluido como categorías elementos definitorios de los estilos, frecuentemente excluyentes: Gótico (“arco ojival”, “bóveda de crucería”, “columna festoneada”, “líneas rectas y verticales” y “verticalidad o asimetría”), Renacimiento (“arco de medio punto”, “bóveda de cañón”, “columna clásica”, “líneas rectas y horizontales” y “simetría y canon”) y Barroco (“columna colosal”, “líneas curvas” y “monumentalidad”).

3. Resultados y discusión

En lo siguiente, exponemos los resultados según los objetivos específicos delimitados para la investigación.

3.1. Ideal del templo en los discursos iconográficos

Para dar respuesta al primer objetivo específico definido, hemos considerado todas las metacategorías, salvo aquellas que tienen relación exclusiva con la construcción del discurso y sus características básicas, es decir, “Cohesión” y “Coherencia”. Incluimos, sin embargo, el análisis relativo a la “Adecuación espacial” y a la “Adecuación temporal”, ya que resultan imprescindibles a la hora de interpretar la imagen del templo resultante.

En la red semántica de la Fig. 3, relacionamos las categorías más frecuentes para cada metacategoría, obteniendo la imagen del ideal de templo de los alumnos participantes.

Atendiendo a los elementos sintácticos y semánticos de la red de la Figura 1, el ideal del templo configurado, si bien no corresponde con exactitud a los requerimientos de la tarea, podría entenderse como de una adecuación cercana. Como puede

observarse, incluye elementos góticos (bóveda de crucería, verticalidad...), combinados con elementos renacentistas (columna clásica, líneas rectas y horizontales, arco de medio punto...) que, de colocarse en una cronología factible, sería una construcción que podría darse a inicios del siglo XVI, pese a no corresponder al ideal renacentista que sería representativo. Por lo tanto, los elementos de las dimensiones sintáctica y semántica no impiden una adecuación temporal ni espacial -la categoría “Mediano” es la más frecuente para “Tamaño”- en el plano pragmático.

Sin embargo, si atendemos a las metacategorías “Adecuación espacial” y “Adecuación temporal”, ambas encuentran en la categoría de nivel 1 la más frecuente. Los resultados en torno a estas categorías del nivel pragmático, frente a lo comentado del sintáctico y semántico, pueden explicarse como sigue. De un lado, en relación con la “Adecuación espacial”, se presentan dos realidades en el análisis: primero, la alta frecuencia de la segunda categoría más utilizada en cuanto a “Tamaño” corresponde a “Grande”, lo que imposibilita para las construcciones una adecuación en cuanto al lugar en el que se construyen; segundo, la riqueza de los materiales no está acorde, en muchas de las construcciones, con la población y la influencia de poder que tendría el lugar donde ha de colocarse. De otro, en cuanto a la “Adecuación temporal”, la presencia alterna de elementos del Barroco de las diferentes metacategorías analizadas (líneas curvas, columnas colosales...), a las que se añaden otros elementos que no forman parte de las metacategorías pero han sido considerados inductivamente para el análisis de la adecuación (entre ellos, destaca la inclusión repetida del camarín en el interior de los templos), imposibilitan una adecuación temporal, siendo posteriores al momento de la construcción.

Lo anterior pone de manifiesto la ausencia de consideración de las fuentes históricas en relación con su contexto y con

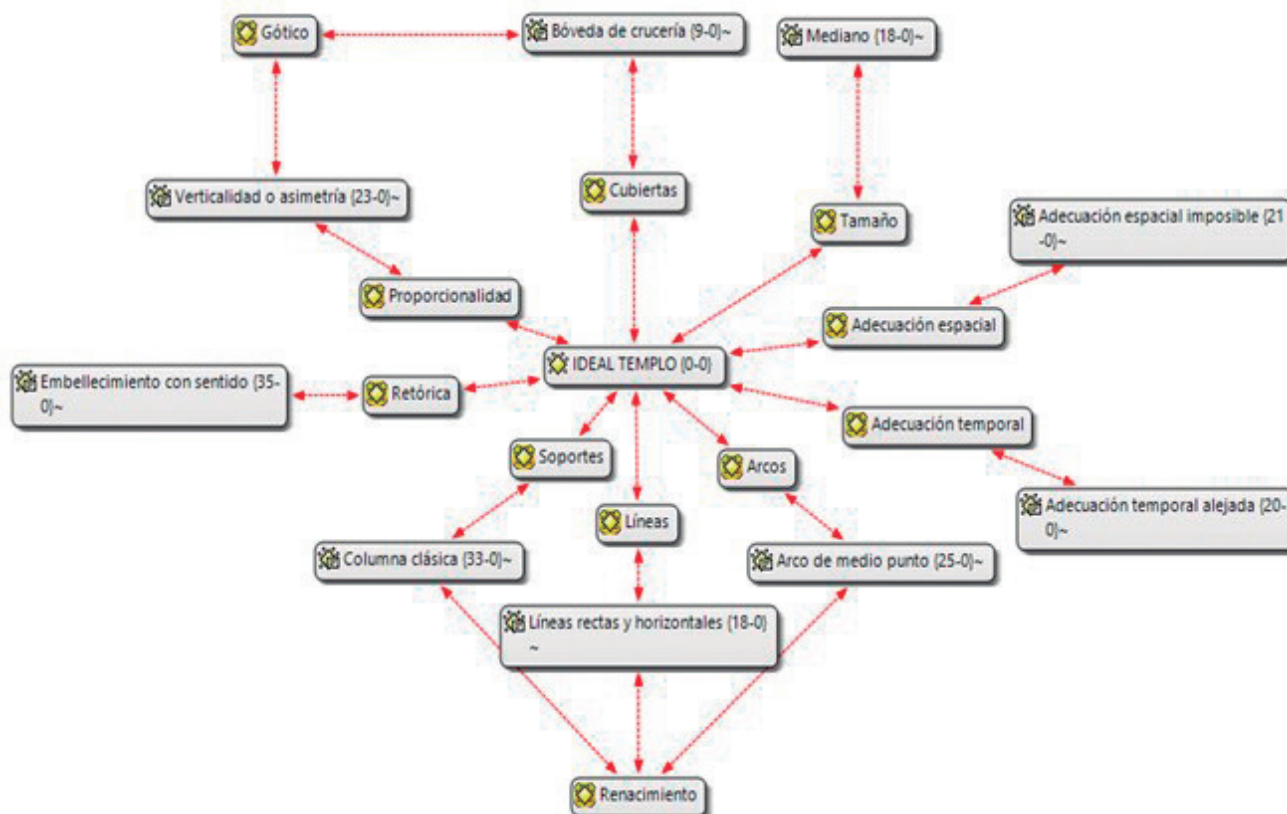


Figura 3. Ideal de templo en los discursos iconográficos

la investigación específica que el alumnado desarrolla (Ashby, 2011). En este sentido, el proceso de construcción de la evidencia histórica (Ashby, et al., 2005; Seixas, 2017) presenta debilidades, al asociarse más a una selección de fuentes históricas que a una contextualización de estas en el espacio y tiempo en el que fueron originadas, lo que implicaría considerar el producto artístico como un producto de la sociedad de su tiempo. Así, la utilización de la información de las fuentes como literal, no contrastada y, en cualquier caso, no suficientemente argumentada históricamente, se relaciona con un proceso donde lo que actúa es la memoria (Klein, 2013).

Estos elementos discrepantes han sido analizados, con más profundidad, en los restantes objetivos específicos.

3.2. Nivel de elaboración del discurso

Para el análisis del segundo objetivo específico, utilizamos las metacategorías “Cohesión”, “Coherencia”, “Adecuación temporal” y “Adecuación espacial”, pertenecientes a los planos sintácticos, semántico y pragmático, respectivamente, y correspondientes a las tres características básicas del discurso. En Fig. 4, incluimos los resultados de cada una de las categorías.

Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos señalar, con un carácter general, que: 1) Las construcciones se realizan de forma correcta en el plano sintáctico, lo que se traduce en que el alumnado articula una imagen equilibrada del templo (existe una cohesión entre los elementos del collage que viene provocada, con probabilidad, por una imagen clara en el alum-

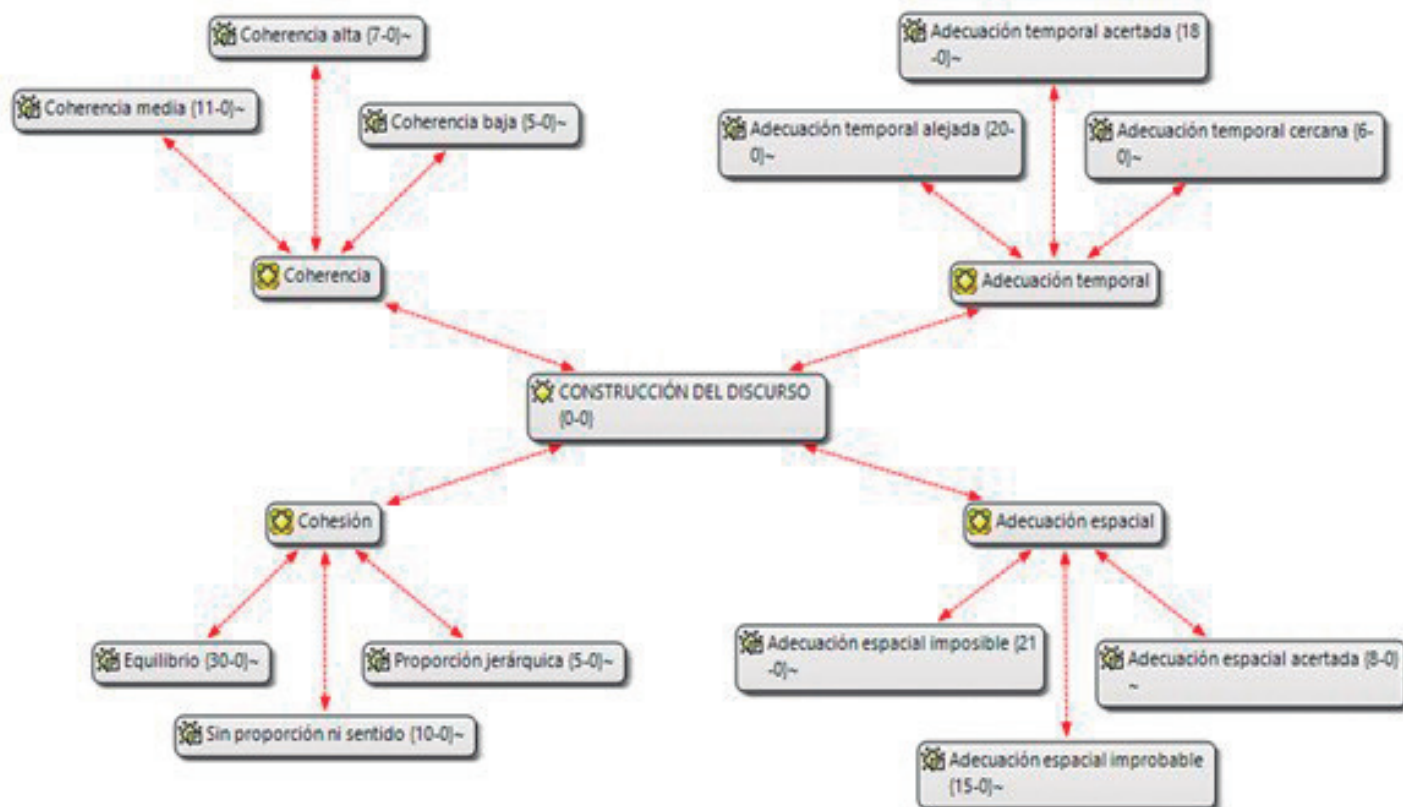


Figura 4. Características básicas del discurso

nado sobre la estructura arquitectónica de una iglesia); 2) Los discursos presentan cierto grado de coherencia, existiendo algunas discrepancias entre el discurso iconográfico y el verbal de las mismas construcciones, o incluso entre el exterior e interior de las mismas; y 3) Las construcciones realizadas no presentan adecuación espacial ni temporal con las indicaciones dadas en la tarea. Además, resulta reseñable, a pesar de no ser la categoría más frecuente para “Cohesión”, la presencia de diez discursos iconográficos “Sin proporción ni sentido”. Hablamos, pues, de construcciones que no responden en forma a lo solicitado, por lo que no han de ser consideradas como discursos -en todo caso, y siguiendo el paralelismo lingüístico, como relato-.

Si realizamos un análisis pormenorizado de las construcciones, algunas cuestiones resultan de interés. En primer lugar, existen ocho construcciones icónicas con adecuación temporal y cohesión en el discurso (IG2, IG7, IG9, IG10, IG11, IG12, IG13, IG17), pero sin alcanzar una adecuación espacial acertada. Lo que se produce, en este caso, es una simplificación de la tarea,

poniendo de manifiesto hacia dónde focaliza el alumnado su atención: realizar una construcción válida sintácticamente y correspondiente al estilo artístico de la época. A estos discursos se les unen otras cuatro construcciones que, además de lo anterior, son justificadas en el discurso verbal (IG8, IG14, IG19, IG20); y otra construcción (IG18) que responde al estilo artístico, sin cohesión en el discurso (en otras palabras, los participantes se limitan a escoger aquellos elementos acordes con el Renacimiento sin preocuparse por ninguna otra cuestión añadida, incluida la forma). Se trata, entonces, de 13 iglesias donde la cuestión del estilo es determinante. Solo dos construcciones hacen prevalecer la adecuación espacial frente a la temporal (IG1, IG16), correspondiendo a iglesias pequeñas y sin muchos lujos en cuanto adornos y materiales. En segundo lugar, destacan también dos iglesias (IG4, IG15) que responden al nivel pragmático, con una adecuación espacial y temporal pero que, sin embargo, no muestran coherencia entre los discursos. Podríamos estar hablando de construcciones que responden a la tarea, sin que el alumnado

sepa justificar verbalmente por qué la iglesia es como es. En tercer lugar, encontramos dos construcciones que solo se desarrollan en el plano sintáctico (IG3, IG23) y otra construcción (IG5) que no puede considerarse como tarea válida, por la ausencia de cohesión, coherencia o adecuación en su discurso. Por último, caben destacar dos construcciones de especial interés: la IG6 (Figura 5), que la única donde coinciden cohesión, coherencia y adecuación acertadas (estilo renacentista, construcción pequeña y relativamente pobre y justificada correctamente); y la IG 22, que presenta un discurso cohesionado y coherente, pero no adecuado espacial ni temporalmente. Estamos tratando, pues, con un discurso elaborado y justificado pero que no responde a las indicaciones de la tarea, lo que resultará determinante para el análisis del objetivo específico 3.



Figura 5. Ejemplo de discurso cohesionado, coherente y adecuado (IG6)

3.3. Relaciones entre la motivación y el resultado del templo

Para dar respuesta al tercer objetivo específico, en primer lugar, partimos del análisis de la metacategoría “Motivación”, relacionándola después con las metacategorías propias del nivel sintáctico. En esta relación, se obtienen resultados para la metacategoría “Tamaño”, sin encontrarse una distribución de otras

categorías dependiente del tipo de motivación o contexto del que parte la construcción.

En la Fig. 6, mostramos las relaciones entre lo anteriormente mencionado, exponiendo solo los códigos utilizados que resultan de interés y evitando la inclusión de las iglesias 1 a 5 para las que no se ofrece información sobre la metacategoría “Motivación”.

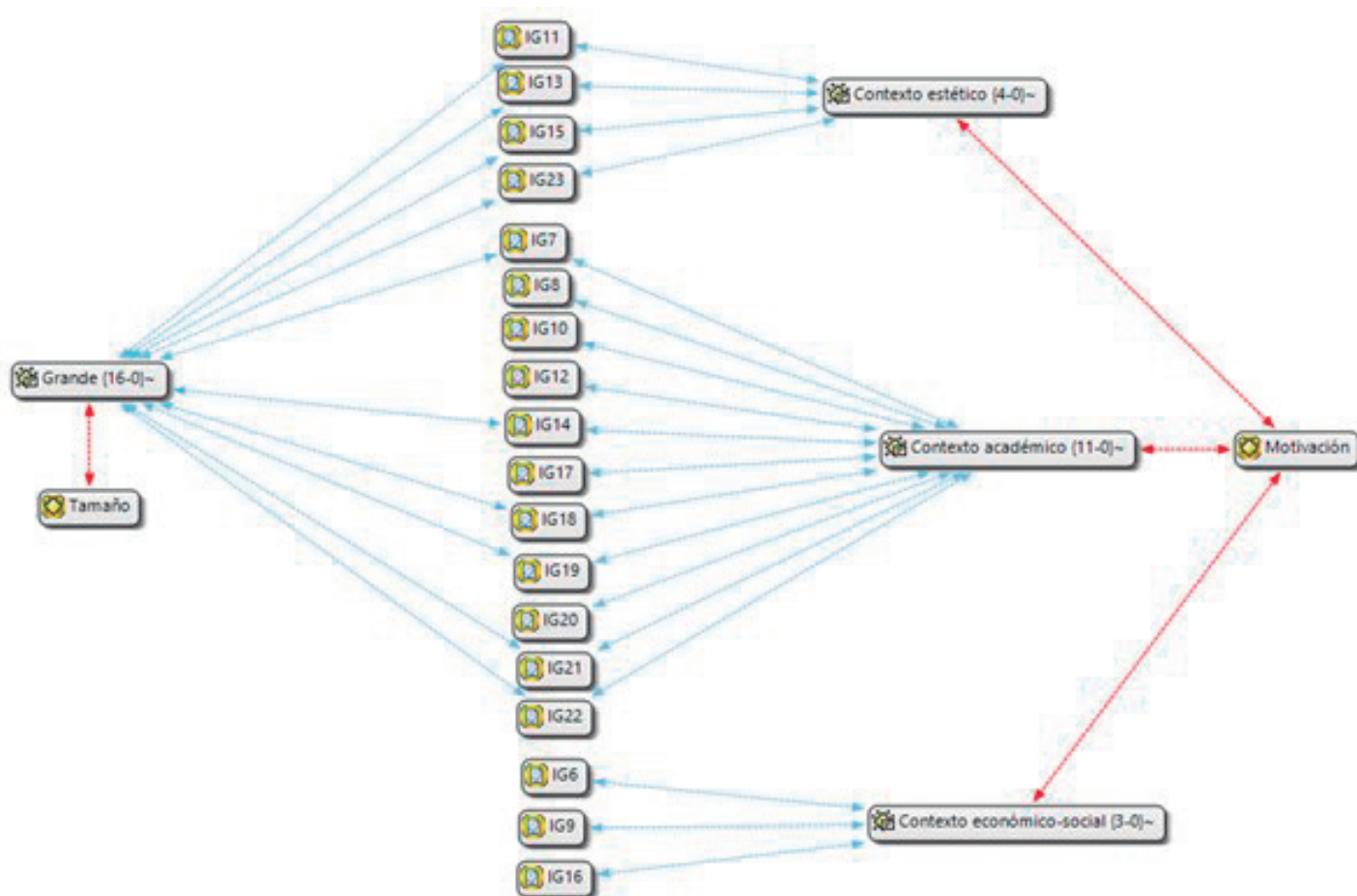


Figura 6. Relación entre las metacategorías “Motivación” y “Tamaño”

Como puede verse en la Figura anterior, la categoría “Contexto académico” es la más frecuente para “Motivación”. Por lo tanto, los participantes justifican mayoritariamente sus construcciones por estar acorde con el estilo artístico correspondiente. En el lado opuesto, solo se distinguen tres iglesias en las que la motivación para la construcción se asocia al “Contexto económico-social”, atendiendo a las características del lugar de emplazamiento del templo. Podemos afirmar, basándonos en lo anterior, que, en líneas generales, los participantes no entienden el arte como el producto de una sociedad ni como el reflejo de las circunstancias de un determinado lugar y momento, en línea con los resultados de los objetivos específicos anteriores. La utilización de esta motivación como la más frecuente está acorde con el proceder expositivo y memorístico de las situaciones de enseñanza-aprendizaje tradicionales y la búsqueda de la respuesta que se considera correcta desde una perspectiva positivista trasladada a la enseñanza (Gómez et al., 2018).

En torno a las relaciones que se incluyen en la red semántica, de acuerdo con la metacategoría “Tamaño”, deben hacerse algunas apreciaciones. Por un lado, todas las construcciones que se asocian al “Contexto estético” se asocian también a la categoría “Grande”. Lo anterior implica que, cuando los alumnos dicen responder según sus gustos y preferencias, todas las construcciones son de gran tamaño. Por otro lado, cuando las iglesias se asocian a la categoría “Contexto económico-social”, no se produce ninguna conexión, ni para el exterior ni para el interior de los templos, con la categoría “Grande”. Por lo tanto, en lo concerniente al tamaño de la construcción -como veíamos para el segundo objetivo específico, determinante en el nivel de adecuación espacial-, la reflexión del alumnado sobre los motivos por los que construye el templo de un determinado modo presenta una influencia considerable en el resultado. Así, cuando el alumnado se aleja de un proceder histórico que implicaría necesariamente la consideración del contexto, emergen las imágenes el alumnado porta, entre las que cobra fuerza la monumentalidad, heredera de la historia monumental de Nietzsche, y, como decíamos, asociada a la perspectiva patrimonial.

En segundo lugar, tomando como referencia cada una de las categorías de la metacategoría “Motivación”, conformamos la imagen de templo más frecuente de acuerdo con los elementos sintácticos y semánticos seleccionados. Para ello, incluimos en la Tabla 3, la categoría con una frecuencia mayor de cada metacategoría, dependiendo de si la motivación se sitúa en un “Contexto estético”, en un “Contexto académico” o en un “Contexto económico-social”.

Como puede verse, la iglesia más frecuente para el “Contexto económico-social” cumple los parámetros del ideal esperado en la tarea, incluyendo elementos góticos en su configuración que, en cualquier caso, no impedirían la adecuación temporal si su ubicación es correcta. De hecho, la única iglesia (IG6) que distinguíamos como cumplidora de los niveles de coherencia, cohesión y adecuación es justificada por el alumnado como construida desde un “Contexto económico-social”. En cuanto al “Contexto estético” y el “Contexto académico”, comparten la categoría “Grande” como una de las más frecuentes, presentándose aquellas iglesias construidas desde el “Contexto académico” más acordes con el estilo renacentista, salvo por cuestión de verticalidad: arco de medio punto, bóveda de cañón, líneas rectas y horizontales y embellecimiento con sentido.

Tabla 3.

Elementos sintácticos y semánticos según “Motivación”

Motivación	Elementos sintácticos y semánticos
Contexto estético	Grande Arco de medio punto Bóveda de crucería Columna clásica/festoneada Simetría y canon Líneas rectas y horizontales Embelllecimiento con sentido
Contexto académico	Grande/mediano Arco de medio punto Bóveda de cañón y crucería Columna clásica Verticalidad o asimetría Líneas rectas y horizontales Embelllecimiento con sentido
Contexto económico-social	Pequeño/mediano Arco medio punto/ojival Bóveda de crucería Columna clásica Verticalidad o asimetría Líneas rectas y verticales Embelllecimiento con sentido

3.4. Imágenes subyacentes en el alumnado

Para el análisis del cuarto objetivo específico definido, consideramos que los participantes se encuentran alejados del propósito requerido cuando las construcciones se sitúan en un nivel 1 tanto para la adecuación espacial como temporal. Lo anterior nos permite analizar las ideas que subyacen en los alumnos al construir una iglesia al margen de cualquier instrucción.

En un primer momento, consideramos todas aquellas construcciones donde coinciden “Adecuación temporal alejada” con “Adecuación espacial imposible”, prestando atención, por separado, al exterior e interior de las construcciones. En línea con los resultados obtenidos cuando el motivo de construcción escapaba del “Contexto económico-social”, obtenemos construcciones grandes, con bóvedas combinadas de cañón y crucería y disposición vertical o asimetría, apareciendo también este caso arcos ojivales y líneas curvas.

De un análisis por separado de la “Adecuación espacial” y la “Adecuación temporal”, se desprenden algunas ideas, mencionadas para el objetivo específico 1 de forma general: 1) La metacategoría “Tamaño” es la más relevante en las construcciones categorizadas como “Adecuación espacial imposible”; prevalecen las construcciones grandes, a las que les siguen construcciones medianas pero lujosas. 2) La categoría más asociada cuando se da “Adecuación temporal alejada” es la de “Líneas curvas”, tanto para interior como exterior. 3) Cabe destacar que existen ocho construcciones con “Adecuación temporal alejada”, que no se asocian a un elemento específico de los categorizados (líneas, arcos, bóvedas...), emergiendo una categoría de carácter inductivo correspondiente al camarín, elemento barroco.

Sin embargo, los resultados de mayor interés para este objetivo pueden obtenerse del análisis de la iglesia 22, única construcción donde coinciden el nivel 1 para “Adecuación espacial” y para “Adecuación temporal”, tanto en exterior como en interior, contando además con una “Coherencia alta”, lo que implica una justificación de la construcción acorde con el discurso iconográfico. Estamos hablando, entonces, de una iglesia alejada del nivel pragmático pero cuya construcción y justificación es elevada, lo que permite analizar las imágenes que portan los participantes

cuando su elaboración se aleja de las instrucciones, pero también de una selección casual o aleatoria.

En la Fig. 7 incluimos las categorías más frecuentes en el análisis de la iglesia 22.

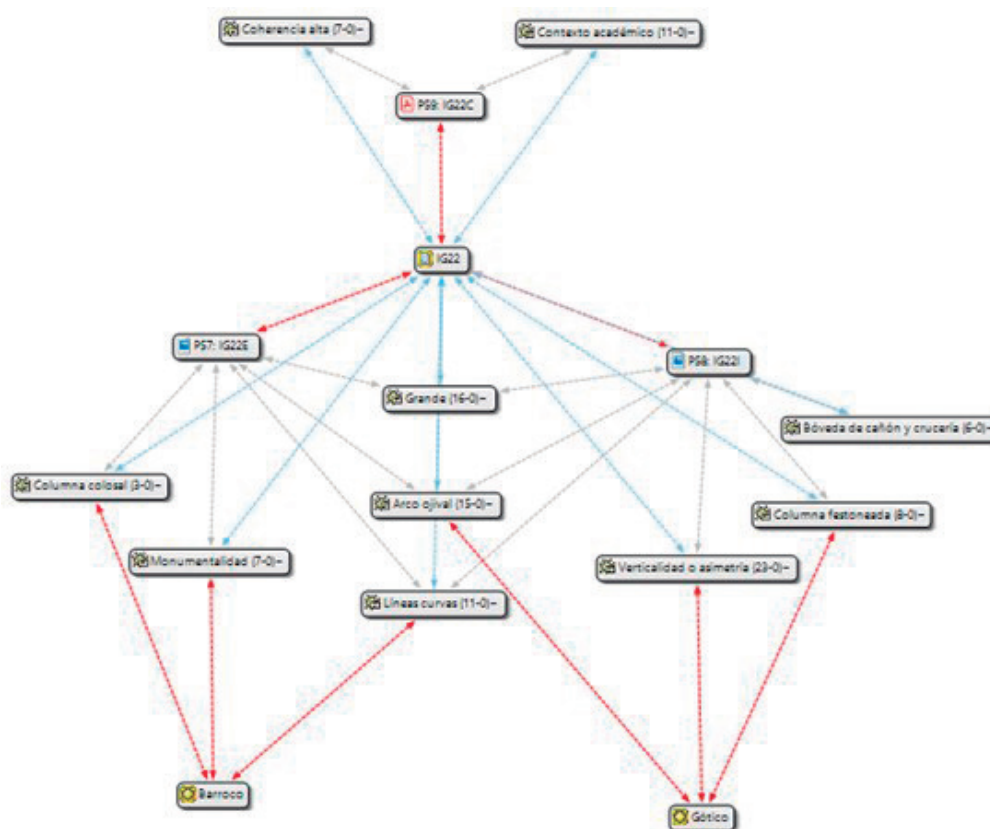


Figura 7. Análisis de la iglesia 22

La lectura de la Figura anterior ofrece información especialmente interesante. En primer lugar, mientras los participantes creen estar respondiendo al estilo artístico (justifican la construcción desde un “Contexto académico”), lo que llevan a cabo, en su discurso iconográfico, es una combinación de elementos barrocos (columna colosal, líneas curvas...) y góticos (arco ojival, columna festoneada...). En segundo lugar, si bien hay tres elementos que se comparten en el exterior y el interior (tamaño grande, arco ojival y líneas curvas), en la parte externa prima lo barroco mientras en la interna lo hace lo gótico.

Esta visión barroca, imperante en los resultados, pero alejada del propósito de la tarea, tiene que ver con un territorio, el antiguo reino de Murcia (Corona de Castilla), que vivió su gran esplendor durante el siglo XVIII (Belda y Hernández, 2006). De ahí que la imagen del monumento civil y, sobre todo, religioso que ha llegado hasta la actualidad siga procediendo de ese período, el rococó. A pesar de que se promueve la configuración de una iglesia renacentista (Gutiérrez-Cortines, 1987; Rodríguez Llopis, 1994); irrumpen influencias del imaginario colectivo asociadas a una identidad construida a lo largo de los siglos.

4. Conclusión

Volviendo al objetivo general que delimitábamos para la investigación, identificar las ideas sobre el patrimonio artístico del alumnado de secundaria a través de sus discursos, y atendiendo a los resultados más relevantes, podemos extraer algunas conclusiones.

En primer lugar, existe una tendencia a considerar la manifestación artística como el reflejo del estilo artístico entendido

como catálogo y no a conceptualizarla como un producto del contexto socioeconómico donde tiene lugar. La raíz de estas carencias es conocida. Unas metodologías docentes que, en el caso español, aún siguen ancladas en gran medida en un modelo arcaico. El estudiante como sujeto pasivo, que asimila y reproduce conceptos de primer orden, que requieren escasa dificultad: fechas, nombres, sucesos, monumentos (Galindo, 2016). Esta realidad de limitar a la memoria el aprendizaje de la historia –si así puede denominarse– es especialmente contraproducente en el caso del patrimonio que, como decíamos, requiere de un vínculo emocional entre la persona y el elemento patrimonial. De no crearlo, y ante la ausencia de una vertiente pragmática que asocie lo patrimonial con problemas y situaciones que afectan a sus vidas cotidianas, el interés por este y su consiguiente conservación son nulos o, en cualquier caso, no argumentados desde lo histórico.

En segundo lugar, y en línea con lo anterior, la resolución de la tarea deja entrever un escaso desarrollo de las habilidades propias del pensamiento histórico, en concreto, en lo relativo a la contextualización de las fuentes (creación de las evidencias) y la argumentación del discurso. Superar la hegemonía del manual de texto y el examen escrito memorístico (Gómez et al., 2018), combinándolo con metodologías activas de indagación y cooperación, en las cuales los discentes sean protagonistas de la búsqueda, tratamiento y síntesis de la información es primordial. Así pues, los estudios de casos, proyectos, aprendizaje basado en problemas o retos deben guiar ese cambio de modelo.

En tercer lugar, y quizás de un mayor interés en relación con el objetivo general, los resultados ponen de manifiesto que, en el momento en el que no se aplica el proceder histórico y la res-

puesta resulta desvinculada del ideal esperado en la tarea, emergen las construcciones del imaginario colectivo. Así, dejando de actuar la historia, la memoria colectiva se ocupa del rescate de las imágenes creadas a lo largo de siglos, a través de intencionalidades en ningún caso neutrales. La enseñanza de la historia y del patrimonio sigue teniendo una visión identitaria (eurocéntrica y española) (López Facal, 2010), que se ve reforzada por los mensajes presentes en otros espacios de memoria (museos, medios de comunicación, novelas, los propios templos...). La asociación del patrimonio con grandes construcciones y del Barroco con lo monumental podría explicar, en cierta medida, las ideas que subyacen a las construcciones (tamaño, riqueza, camarín...).

5. Financiación

Este trabajo ha recibido financiación del proyecto "Competencias docentes y métodos activos de aprendizaje. Una investigación evaluativa con el profesorado en formación de ciencias sociales (20638/JLI/18)". Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

6. Referencias

- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 137-147). Routledge.
- Ashby, R., Lee, P., y Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: teaching and planning. En M.S. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom* (pp. 79-178). The National Academies Press.
- Belda, C., y Hernández, E. (2006). *Arte en la Región de Murcia. De la Reconquista a la Ilustración*. Editora Regional.
- Cambil, M.E., y Fernández, A.R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y de aplicación práctica. En M.E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Pirámide.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Estepa J., Ávila, R.M., y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad Huelva.
- Fontal, O. (2020). El patrimonio: de objeto a vínculo. En O. Fontal (Coord.), *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 9-24). Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid.
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Á. Liceras y G. Romero (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. (pp. 73-94). Pirámide.
- Gómez, C.J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez, C.J., Rodríguez, R.A., y Mirete, A.B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Grever, M., y Adriaansen, R.J. (2017). Historical Culture: A Concept Revisited. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 73-90). Palgrave MacMillan.
- Gutiérrez-Cortines, C. (1987). *Renacimiento y arquitectura religiosa en la antigua diócesis de Cartagena (Reyno de Murcia, Gobernación de Orihuela y Sierra del Segura)*. Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos.
- Huberman, A.M., y Miles, M.B. (2010). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C.A. Denman y J.A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-301). El Colegio de Sonora.
- Klein, O. (2013). The Lay Historian: How Ordinary People Think about History. En R. Cabecinhas y L. Abadia (Eds.), *Narrative and social memory: theoretical and methodological approaches* (pp. 23-45). Universidade do Minho.
- López de Silanes, F.J.I. (2020). El románico y su didáctica. En M.M. Pastor y A. Santisteban (Coords.), *Didáctica específicas aplicadas a través del patrimonio local* (pp. 259-302). Paraninfo.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & asociados: la historia enseñada*, 14, 9-33. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4018/pr.4018.pdf
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.) y Gómez, C.J. (Coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Lucas, L., Trabajo, M., y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio. Análisis de buenas prácticas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317. <https://doi.org/10.5209/aris.63288>
- Martín, B. (2011). Investigación cualitativa. En S. Cubo, B. Martín y J.L. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales* (pp. 387-408). Pirámide.
- Martínez-Arias, R., Castellanos, M.A., y Chacón, J.C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. EOS Universitaria.
- Martínez Gil, T. (2014). El panteón real de Santa María de Poblet: ¿un patrimonio identitario? En J. Prats, I. Barca y R. López Facal (Eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 200-212). Universidade do Minho.
- Martínez Gil, T. (2015). El valor inmaterial del patrimonio religioso en Occidente y su función educativa. En J. Santacana y N. Llonch (Coords.), *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica* (pp. 96-103). Trea.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing.
- Rodríguez, R.A., Simón, M.M., y Molina, S. (2017). La Región de Murcia en los manuales escolares de Educación Secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 241-277. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17133>
- Rodríguez Llopis, M. (1994). *Historia de la Región de Murcia*. Editora Regional.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. <http://www.culturahistorica.es>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, M. Grever y S. Berger (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave MacMillan.
- Trepat, C.A. (2015). La Historia en la LOMCE, ESO y bachillerato. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 49-59.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago University Press.

