

Educación Histórica, **PATRIMONIOS OLVIDADOS Y FELICIDAD EN LA DIDÁCTICA** DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Coordinadores

Antonio Rafael Fernández Paradas.

Mercedes Fernández Paradas.

Guillermo Antonio Gutiérrez Montoya.



Editorial
Universidad Don Bosco

Primera Edición, 2017
Editorial Universidad Don Bosco

370.9

E24 Educación histórica, patrimonios olvidados y felicidad en la
didáctica de las ciencias sociales/ coordinadores Antonio Rafael
sv Fernández Paradas, Mercedes Fernández Paradas, Guillermo Antonio
Gutiérrez Montoya; diseño y diagramación Melany Alejandra
Villalobos, Mariana Eugenia Rivas. — 1ª ed.— San Salvador,
El Salv. : Editorial Universidad Don Bosco, 2017.
300 p. ; 28 cm.

ISBN 978 - 99923 - 50 - 95 -9

1. Educación-Historia. 2. Ciencias Sociales. I. Fernández Parada,
Antonio Rafael,1983- coordinador. II. Título.

BINA / jmh

Autor

Antonio Rafael Fernández Paradas
Mercedes Fernández Paradas
Guillermo Antonio Gutiérrez Montoya

Diseño y diagramación

Melany Alejandra Villalobos Saravia
Mariana Eugenia Rivas

© Editorial Universidad Don Bosco
Apartado Postal 1874, San Salvador, El Salvador
Tel:(503) 2251-8200 Ext. 1713/1708
editorial@udb.edu.sv - www.udb.edu.sv/editorial/

Hecho el depósito que marca la ley

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio,
electrónico o mecánico sin la autorización de la Editorial.

Índice

Introducción.....	5
Bloque 1	
Didáctica de la historia, visiones desde un mundo interconectado	
Didáctica de la historia en femenino: la presencia de las mujeres en el urbanismo madrileño Antonio Rafael Fernández Paradas y Rubén Sánchez Guzmán.....	9
Edmodo y la enseñanza de la historia María Elena Del Valle Mejías.....	42
Gamificación y aprendizaje cooperativo en la didáctica de las ciencias sociales: la experiencia #ccafydexpress Antonio Jesús Pinto Tortosa, Verónica Baena Graciá y Miriam Jiménez Bernal.....	57
La música como instrumento de enseñanza de la historia: relato de una experiencia en marcha Thomas Carvalho Ribeiro y Adailson José Rui.....	66
Del archivo al concierto, un recorrido apasionante con vocación pedagógica Antonio Tomás del Pino Romero	85
La Función Educativa de los archivos eclesiásticos: La Experiencia de las prácticas universitarias en el archivo de la catedral de Málaga Susana E. Rodríguez de Tembleque García	98
Las prácticas externas curriculares desde la perspectiva del alumnado y los tutores profesionales del grado de historia de la Universidad de Málaga José Escalante Jiménez y Mercedes Fernández Paradas.....	111
La Historia de la empresa: Herramientas para fomentar la cultura emprendedora Juan Manuel Matés-Barco y Mariano Castro-Valdivia.....	123

Bloque 2

Didáctica de los patrimonios olvidados

- Murales de enseñanza: Arte urbano e intervencionismo social en la ciudad de Málaga
Carmen Ruíz Jiménez y José Alberto Ortiz Carmona..... **151**
- ¿Una acequia y horno histórico en nuestra biblioteca?
El patrimonio arqueológico y su utilización como recurso educativo
María de la Encarnación Cambil Hernández y
Guadalupe Romero Sánchez.....**170**
- El cementerio como patrimonio artificio dentro del contexto de las ciencias sociales: una propuesta de innovación didáctica
José Manuel López Ramírez.....**190**
- Recursos para la docencia de la historia económica.
Una experiencia en el cementerio de San Miguel de Málaga
Víctor M. Heredia Flores.....**203**

Bloque 3

¿Didáctica de la felicidad y de las diversidades?

- Hacia un museo para todos: Educación accesible e inclusiva
Flora Recio Luque **228**
- La enseñanza de la diversidad cultural en el Brasil asociado a la tecnología: Por un aprendizaje más interactivo en la sala de aula
Fabiana de Oliveira y María Aparecida Avelino**260**
- Espectáculo televisivo y estereotipos. La construcción documental de García Lorca Una propuesta metodológica basada en el análisis fílmico para alumnos de la UMA de Historia Contemporánea
Alejandro Jerez Zambrana y Dolores Rando Cueto.....**275**
- Una estrategia docente a explorar: La búsqueda de la felicidad colectiva a través del hábito de la lectura. El caso de los alumnos de Administración de Empresa de la Universidad de Cádiz
Araceli Galiano Coronil, Rafael Ravina Ripoll y
Sergio Galiano Coronil.....**290**

INTRODUCCIÓN

Este libro da a conocer las investigaciones en innovación docente resultado de un foro de debate y reflexión desde el marco del Proyecto de Innovación Educativa *Nuevas metodologías y contenidos aplicados a la práctica docente: el Archivo y el Museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital*, PIE 15-67, de la Universidad de Málaga. Es el fruto de la implicación de un grupo de docentes y de profesionales que persiguen mejorar su práctica docente y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como ofrecerles herramientas en su vida laboral ya sea como investigadores, profesores, gestores culturales, museólogos...

Esta obra ha permitido cumplir los siguientes objetivos:

1. Elaborar metodologías y contenidos para la preparación de clases prácticas.
2. Aproximar al alumnado en el acceso y el manejo de las fuentes documentales y la obra de arte.
3. Preparar al estudiante para que desarrolle las competencias necesarias para que puedan iniciar los Trabajos de Fin de Grado y las Prácticas Externas.
4. Fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el empleo de metodologías que los motiven y ayuden a comprender la vertiente práctica de sus respectivos Grados, así como las salidas profesionales.
5. Favorecer la coordinación docente, al ofrecer experiencias, materiales y actividades que sean útiles no solo para las asignaturas implicadas, también para las titulaciones.
6. Impulsar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta fundamental para aproximarse al conocimiento y a la investigación histórica.
7. Estimular el uso de las redes sociales para acceder a las fuentes documentales y las obras de arte, así como avanzar en la investigación histórica.
8. Ofrecer herramientas educativas desde la perspectiva del género.
9. Promover el aprendizaje y la investigación histórica del patrimonio.
10. Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la felicidad y la diversidad.

El libro Educación histórica, patrimonios olvidados y felicidad en la Didáctica de las Ciencias Sociales se estructura en tres bloques. El primer Bloque, denominado Didáctica de la historia, visiones desde un mundo interconectado, empieza con el texto de Antonio Rafael Fernández Paradas y Rubén Sánchez Guzmán, “Didáctica de la historia en femenino: la presencia de las mujeres en el urbanismo malagueño”, analiza la representación de la mujer en el urbanismo madrileño y propone un itinerario didáctico con el propósito de dar a conocer diversas mujeres relacionadas con Madrid.

María Elena Del Valle Mejías en “Edmondo y la enseñanza de la historia” examina el uso de la plataforma de e-learning, EDMODO en la enseñanza de la historia, un recurso que posibilita incorporar herramientas tecnológicas que facilitan conectar con la forma de aprender del alumnado.

Antonio Jesús Pinto Tortosa, Verónica Baena Gracia y Miriam Jiménez Bernal en “Gamificación y aprendizaje cooperativo en la Didáctica de las Ciencias Sociales: la experiencia #CCAFYDEXPRESS” dan a conocer la experiencia desarrollada en la Universidad Europea de Madrid, que consistió en aplicar la gamificación y el uso de las redes sociales, en concreto Twitter, en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Adailson José Rui y Thomas Carvalho Ribeiro en “La música como instrumento de enseñanza de la historia: relato de una experiencia en marcha” reflexionan sobre el uso de la música como medio para despertar el interés por el estudio de la historia en la enseñanza media.

Antonio Tomás del Pino Romero en “Del Archivo al Concierto. Un recorrido apasionante con vocación pedagógica” analiza la labor realizada desde el Archivo de la Catedral de Málaga para recuperar la obra del compositor Francés de Iribarren y darla a conocer al público mediante el concierto.

Susana E. Rodríguez de Tembleque García en “La función educativa de los archivos eclesiásticos: la experiencia en el Archivo de la Catedral de Málaga” examina la actividad educativa desarrollada por la institución para la formación de usuarios y los estudiantes universitarios mediante prácticas de asignaturas y prácticas curriculares.

José Escalante Jiménez y Mercedes Fernández Paradas en “Las prácticas externas curriculares desde la perspectiva del alumnado y los tutores profesionales del Grado de Historia de la Universidad de Málaga” dan a conocer la normativa que regula las prácticas externas, así como su experiencia como tutores profesionales y la valoración de su labor realizada por el alumnado con el objetivo de mejorar su praxis.

Este bloque concluye con la aportación de Juan Manuel Matés-Barco y Mariano Castro-Valdivia en “La historia de la empresa: herramienta para fomentar la cultura

empresadora”, describe y examina las aportaciones de la asignatura Historia de la Empresa de la Universidad de Jaén para promover la cultura emprendedora entre los estudiantes de los Grados de Economía, Administración de Empresas y Finanzas y Contabilidad.

El segundo Bloque, *Didáctica de los patrimonio olvidados*, comienza con la investigación de Carmen Ruiz Jiménez y José Alberto Ortiz Carmona, “Murales de enseñanza: arte urbano e intervencionismo social en la ciudad de Málaga”, que explora la transformación experimentada por el arte urbano en Málaga, centrándose principalmente en los murales, con especial énfasis en diversos proyectos y en lo sucedido en el barrio Lagunillas.

El texto de María de la Encarnación Cambil Hernández y Guadalupe Romero Sánchez “Una acequia y horno histórico en nuestra biblioteca? El patrimonio arqueológico y su utilización como recurso educativo” analiza su valor educativo, la metodología implementada, los contenidos y las actuaciones llevadas a cabo para su puesta valor como fuente primaria desde la que afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales, espaciales y temporales, basándose en una actividad realizada con los alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada.

Los dos últimos capítulos de este bloque se centran en las posibilidades didácticas de los cementerios. José Manuel López Ramírez en “El cementerio como patrimonio artístico dentro del contexto de las Ciencias Sociales: una propuesta de innovación didáctica” indaga sobre este tipo de espacios como monumento, centrándose especialmente en el Cementerio Internacional de Benalmádena (Málaga) desde la perspectiva de la innovación docente. Víctor Manuel Heredia Flores en “Recursos para la docencia de la historia económica. Una experiencia en el Cementerio de San Miguel de Málaga” analiza la experiencia desarrollada con sus alumnos del primer curso del Grado de Economía de la Universidad de Málaga mediante una clase práctica desarrollada en esa necrópolis con la finalidad de aproximarles a la industrialización malagueña.

El tercer Bloque, *¿Didáctica de la Felicidad y de las diversidades?*, se inicia con la contribución de Flora Recio Luque, “Hacia un museo para todos: educación accesible e inclusiva”, en la que profundiza sobre la ética y la responsabilidad social de los museos. También estudia la implicación de los museos españoles a favor de la inclusión social y la participación ciudadana.

Fabiana de Oliveira y María Aparecida Avelino en “La enseñanza de la diversidad cultural en el Brasil asociado a la tecnología: por un aprendizaje más interactivo en el aula” explican el diseño de un recurso pedagógico virtual denominado Objeto de Aprendizaje dirigido a poner a los estudiantes del Programa de Mestrado Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas en contacto con los contenidos referidos a la herencia cultural árabe en el Brasil Colonial.

Alejandro José Jerez Zambrana y Dolores Rando Cueto en “Espectáculo televisivo y estereotipos. La construcción documental de García Lorca. Una propuesta metodológica basada en el análisis fílmico para alumnos de la UMA de Historia” reflexiona sobre el uso y abuso de pautas narrativas y técnicas en tres producciones documentales realizadas en tres momentos históricos diferentes sobre la figura del poeta Federico García Lorca que se concreta en una propuesta metodológica para alumnos del 4º curso del Grado de Historia de la Universidad de Málaga.

Finalmente, Araceli Galiano Coronil, Rafael Ravina Ripoll y Sergio Galiano Coronil en “Una estrategia docente a explorar: la búsqueda de la felicidad colectiva a través del hábito de la lectura. El caso de los alumnos de Administración de Empresas de la Universidad de Cádiz” se describe y analiza la encuesta realizada a los alumnos con el propósito de identificar si leer constituye una pieza clave en su felicidad.

Antonio Rafael Fernández Paradas, Mercedes Fernández Paradas y Guillermo Antonio Gutiérrez Montoya.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN FEMENINO: LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN EL URBANISMO MADRILEÑO

RUBÉN SANCHEZ GUZMÁN
Comunidad de Madrid
ruben_sanguzman@hotmail.com

ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Granada
Antonioparadas@ugr.es

Resumen

Con el presente trabajo, queremos analizar la presencia de la mujer en el urbanismo madrileño, delimitando cual es su número, reflejado en placas conmemorativas y monumentos públicos, y bajo que contextos culturales, sociales y políticos, se han producido la colocación de todos estos hitos. Igualmente, queremos poner de manifiesto, que el tejido urbano madrileño esta fuertemente masculinizado. Finalmente, proponemos un itinerario didáctico, cuya función es poner en valor diversas mujeres relacionadas con Madrid.

Palabras Clave: género, mujeres, feminismo, historia, urbanismo, patrimonio.

1. INTRODUCCIÓN

Una larga línea de la Historia, contada, creada y desarrolla por hombres, ha venido a enaltecer los menesteres de éstos a la largo de los siglos, situándolos como el epicentro sobre el que giraban las sociedades en las que les toco vivir. Sus actividades, especialmente las económicas, laborales, intelectuales y políticas pasaron por ser “representativas” y definitorias, amén de ser las únicas historiadas de sus épocas. Ello conlleva, además, que durante más de 2000 años, si nos situamos en el contexto del viejo continente, predominase el tiempo cronológico como medida de la Historia, es decir, el desarrollo de una conciencia histórica basada en la ordenación de hechos, fechas y personajes, cuyas historias tienen un principio y un fin, y se explican de manera aislada, sin importar la simultaneidad e interrelaciones de los acontecimientos. Historias de hombres, contadas por hombres, donde el conocimiento histórico que predominaba estaba marcado por hechos políticos relevantes y una construcción beligerante de la realidad histórica. Esta historia, de carácter netamente positivista, es la que aún pervive en nuestros días, y es la que les enseñamos a los alumnos en los libros de texto. ¿Qué pasó con las mujeres, las minorías étnicas, o los colectivos diverso-sexuales diferentes?

Simplemente, no existían, porque se pensaba que sus aportaciones, a la casa, a la comunidad, o la historia no merecían ser guardadas como documentos históricos, no eran constructos de historia, y como tal fueron invisibilizados. La nueva concepción del tiempo histórico, aboga por comprender la simultaneidad de líneas del tiempo que se producen en un mismo contexto histórico y un espacio geográfico. Así, por ejemplo, el “descubrimiento” de América por parte de los castellanos, ha venido siendo considerado por parte de la historiografía como un hecho trascendental de la historia de la humanidad, pero la realidad es que este singular acontecimiento tuvo, por ejemplo, poco o ninguna repercusión sobre el campesinado, las mujeres o los esclavos. La gran Reina Católica, en el ejercicio de sus funciones como protectora de los reinos, se comportaba como los reyes de la época, y no era representativa de las mujeres, o por lo menos lo de las que estaban alejadas de la esfera del poder.

Toda esta realidad, es de sumo interés, ya que en gran parte es la historia que se sigue “vendiendo”, en los libros de texto, las asignaturas, los telediarios, los periódicos, etc. Incluso, es la “historia” que reflejan las propias ciudades. La ciudad, entendida como documento histórico es un espacio fuertemente masculinizado que refleja a varones ilustres, de cualquier área de conocimiento, pero con un predominio absoluto de los políticos y los acontecimientos relacionados con conflictos bélicos de diferentes épocas (cómo si las mujeres o los homosexuales, no hicieran la guerra).

Para reflejar, analizar y ejemplificar esta situación, hemos querido examinar esta situación en el contexto de la Villa y Corte de Madrid. Más concretamente, hemos querido delimitar esta investigación y ulterior propuesta docente, en la presencia de las mujeres en el urbanismo de la capital madrileña. Nuestra hipótesis de partida, sería la siguiente, ¿Es igual la presencia de las mujeres en el urbanismo y el callejero madrileño, que la que ocupan los hombres? Ello no lleva a formular las siguientes preguntas de interrogación.

- ¿El espacio urbano y el callejero madrileño son espacios netamente masculinos, o por el contrario la presencia de las mujeres es proporcionalmente similar a la de los hombres?
- ¿Cómo se refleja ésta situación desde un punto de vista cuantitativo?
- ¿Cuándo aparecen mujeres, de que áreas sociales, de conocimiento, laborales, etc, son representativas?
- ¿Hay representación de mujeres, que no sean ilustres?
- ¿Cuál es el soporte material, patrimonial, sobre el que queda recogida la presencia de estas mujeres? ¿Placas conmemorativas, monumentos públicos, espacios netamente femeninos?

Desde el punto de vista metodológico, se han contabilizado, contextualizado y analizado placas y monumentos repartidos por todo el urbanismo de la ciudad de Madrid relativos a mujeres ilustres, o relacionadas con cuestiones que tienen a mujeres por protagonistas, por ejemplo, lugares donde fueron fusiladas mujeres en la Guerra Civil. Éstos hitos han sido cuantificados, ubicados en el espacio geográficos, pero también en el

tiempo histórico, ya que nos hemos detenido en analizar en qué fecha fueron ubicados, los que nos ha permitido periodizar la evolución de la creación de testimonios históricos relacionadas con las mujeres en el urbanismo madrileño, aportando sugerentes datos que hemos puesto en relación con los contextos sociales, culturales y políticos de las épocas. No queremos dejar de mencionar, que no sólo hemos analizado lo que “existe”, sino que también hemos dado buena cuenta de aquellas mujeres que todavía siguen silenciadas entre la traza urbana de Madrid. Procedimentalmente, una primera parte de la investigación pasó por mapear aquellos aquellos lugares, donde la memoria histórica de las mujeres está presente. A este respecto, cabe mencionar, que disponemos de distintas herramientas que nos han ayudado en el ejercicio de nuestras labores. Una de ellas va a ser la web de placas de la iniciativa Memoria de Madrid: <http://especiales.memoriademadrid.es/placasdemadrid> fundamental para localizar en el mapa los puntos de interés y poder trazar diversos recorridos y a su vez barajar las posibilidades didácticas de los itinerarios en el plano. No obstante, se detectó que algunas placas (fundamentalmente las vinculadas a mujeres de 2 de mayo de 1808) no aparecían en la base de datos por lo que se procedió a hacer un trabajo de campo cotejando estas deficiencias. En este sentido, es fundamental, una vez trazada la ruta, cotejarla in situ con el fin de valorar la introducción en la misma de figuras y recursos no reflejados en la página web. Sin embargo, todas las placas no aparecen recogidas en esta base de datos anterior, aquellas que no pertenecen a la iniciativa Memoria de Madrid entre otras. Para subsanar esta carencia existe otra web también del Servicio Histórico del Ayuntamiento de Madrid: <http://www.monumentamadrid.es>. En breves pinceladas, la página es un interesante compendio tanto de placas conmemorativas, monumentos públicos e edificios históricos, con gran versatilidad en las búsquedas. En el vaciado de la misma, se recogieron aquellas placas anteriores a 1990 y otras posteriores ajenas a la iniciativa anterior, así como los monumentos públicos de la ciudad de Madrid, si bien es cierto, que este caso, el trabajo de campo y bibliográfico es fundamental para completar el discurso¹.

Una vez que hemos recogido y analizado los datos, con vista a enriquecer el conocimiento social sobre las mujeres en Villa y Corte de Madrid, hemos procedido a diseñar un itinerario didáctico, cuyo objetivo es poner en valor diversas mujeres madrileñas o vinculadas con Madrid. Para finalizar el trabajo, aportamos la transcripción de las diversas placas analizadas.

¹ SALVADOR PRIETO, María del Socorro, La escultura monumental en Madrid: calles, plazas y jardines públicos (1875-1936). Madrid: Editorial Alpuerto, 1990; REYERO, Carlos. La escultura conmemorativa en España: la edad de oro del monumento público, 1820-1914. Madrid: Cátedra, 1999 y REYERO, Carlos. “Monumentalizar la capital: la escultura conmemorativa en Madrid durante el siglo XIX” en Historia y política a través de la escultura pública 1820-1920. coord. por María del Carmen Lacarra Ducay, Cristina Giménez Navarro, 2003, p. 41-62.

2. MEMORIA DE MADRID

La iniciativa memoria de Madrid, canalizada desde el ayuntamiento, surgió en 1990 dentro de la programación cultural de la Capitalidad Europea de la Cultura². El fin era recordar personajes, monumentos, entidades, o sucesos con valor histórico en las fachadas en las que habitaron, existieron, fundaron o acontecieron. Si bien es cierto que anteriormente el ayuntamiento ya había colocado otras placas conmemorativas, lo novedoso de la iniciativa es que aportaba una placa con un formato fijado y establecido, rombo amarillo de metal, y de idénticas dimensiones, que tras años se ha convertido en un elemento urbano más del paisaje de la ciudad perfectamente reconocible por los vecinos o foráneos³. Si bien desde el inicio los vecinos podían solicitar al ayuntamiento la colocación de una placa a través de una petición formal tramitada por registro, y ahora directamente desde la página web de la iniciativa, el visto bueno final salía directamente del consistorio. Y es cierto que hasta hoy en día las placas conmemorativas madrileñas han sido antes y ahora cosa de hombres. Es más, según ha sido el color del ayuntamiento se han celebrado unos u otros perfiles.

2.1 Antecedentes

Antes de 1990, las placas murales distribuidas por la ciudad al deberse a distintas iniciativas, tanto públicas (municipales o estatales) como privadas (instituciones, asociaciones, etc.) nunca habían mantenido un formato homogéneo, si bien existen excepciones como las colocadas por la Sociedad General de Autores de España, pero poco influirán en nuestro propósito pues todas están dedicadas a hombres⁴. Las mujeres conmemoradas entre 1939 a 1990 son escasas y variopintas. La primera en ser conmemorada fue María Teresa del Toro con una pequeña placa en el lugar donde estuvo su casa y que no tiene más mérito de haberse casado con Simón Bolívar y protagonizar una edulcorada historia de amor. Tras esta, habrá que esperar veintitrés años hasta que por iniciativa de su hermano, pero patrocinada por el Ayuntamiento, se colocó una singular placa cerámica dedicada a la gran figura del baile español de su época Antonia Mercé “La Argentina”. Los años siguientes encontramos tres iniciativas ajenas al ayuntamiento, la primera placa a Rosalía de Castro financiada por el Centro Gallego de Madrid en 1958, otra en 1963 del montepío de la Prensa a la importante escritora y crítica literaria, Blanca de los Ríos y en 1969 a la muy desconocida escritora Concesa de la Maza, pseudónimo de Concepción Núñez Maza, el mismo año que conmemoraba el Ayuntamiento el matrimonio de la ya citada María Teresa del Toro. Tras años de inactividad, en la década de los ochenta con la llegada de la transición y la democracia se reactivan las placas conmemorativas a la poetisa y ensayista Josefina Roma en 1981, a la

² <http://especiales.memoriademadrid.es/placasdemadrid>

³ Tras el movimiento social del 15M, durante 2011 y debido a una iniciativa popular se colocaron diversas placas alternativas debido a la iniciativa ciudadana que copiaba el formato de las municipales, hecho que demuestra lo asentado y reconocible del modelo en la ciudad. Si bien algunas de ellas han desaparecido otras siguen decorando fachadas.

⁴ Hasta 1990, con la puesta en marcha del plan de placas de Memoria de Madrid, las placas quedan recogidas en la web municipal de Monumentamadrid: http://www.monumentamadrid.es/AM_Portada/AM_Portada_WEB/index2.htm

cantante lírica Consuelo Rubio en 1985 y finalmente en 1988 a “Las trece Rosas” y a la popular actriz Lina Morgan, que cierran este periodo, siendo estas dos últimas de iniciativa municipal.

2.2 Aquellos rombos amarillos

Desde la primera placa dedicada a Manuel de Falla en la casa donde compuso La vida breve, hasta la última dedicada a la actriz María Guerrero, el ayuntamiento tiene contabilizada actualmente más de 369 rombos amarillos. Sin embargo, en proporción, aquellas que recuerdan a mujeres son pocas, si las comparamos a las más de 275 que recuerdan a hombres. Es más aquellas otras que recuerdan lugares o hechos históricos son en cantidad superiores que las dedicadas a las mujeres.

Actualmente son poco más de cincuenta los nombres de mujeres importantes que rotulan los rombos amarillos, repartidos en 51 placas, ya sean en solitario, compartidas o asociadas a una institución (caso de la residencia de Señoritas con María de Maeztu)⁵, a las que tenemos que añadir aquella que sin citar a ninguna mujer en concreto recuerda a una determinada institución de singular importancia para las mismas, como el Lyceum Club. No obstante, esta desigualdad no solo va por sexos, en el cómputo general los religiosos superan a los científicos por citar un ejemplo. Y dentro de las mujeres destacan las santas, escritoras, cantantes, pero tan solo una recuerda a la relación de la mujer con las artes plásticas.

Respecto a la localización, factor importante a la hora trazar itinerarios didácticos por los lugares donde se conserva su memoria histórica, la mayoría se inscriben en la almendra central de Madrid, en los distritos de Centro, Retiro, Salamanca y Chamberí, por este orden. Sin embargo, aunque en mucha menor medida, también las encontramos en los distritos más periféricos como Carabanchel o Arganzuela, recursos a tener en cuenta por su valor el contexto urbano más próximo, pero marginales por su dispersión geográfica entre ellos.

En 1990, año de la colocación de la primera placa, tan solo se recordaron dos y en placas compartidas, a la Humanista Beatriz Galindo “La Latina”, junto a su marido Francisco Ramírez y la escritora de la generación del 27 María Teresa León, junto a su marido Rafael Alberti.

Más generoso de mostro el ayuntamiento en 1991, año record a cuanto a placas dedicadas a mujeres se refiere, con un total de once (contando a la silenciada Isabel I de Castilla dentro de la rotulada a los Reyes Católicos) y salvo esta, todas ellas como protagonista en solitario de sus placas. Así en un heterogéneo grupo encontramos a dos Santas, la carmelita abulense Santa Teresa de Jesús y la madrileña Santa Soledad Torres Acosta fundadora de las siervas de María, una beata, Mariana de Jesús, copatrona de la Villa de Madrid desde el siglo XVIII; una perteneciente a la nobleza, Doña Ana de

⁵ Hemos computado la dedicada a los Reyes Católicos.

Mendoza y de la Cerda, conocidísima Princesa de Éboli; una regente de España, hermana de Felipe II, fundadora del convento de las descalzas madrileñas y Jesuita, Juana de Austria; y otra a su hermana la reina María de Austria; una cupletistas de principios de siglo XX Consuelo Bello “La Fornarina”; dos escritoras, una a la decimonónica Emilia Pardo Bazan y otra a Rosa Chacel, y finalmente la última a la ensayista y filósofa María Zambrano, que fue junto a Chacel las primeras en ser homenajeadas en vida.

En 1992 fue el turno de la que por entonces la reina de los belgas, Fabiola de Mora y Aragón en el palacio de los Casarriera, lugar de su nacimiento en el barrio de Almagro. Al año siguiente, 1993, fueron cuatro. De nuevo una Santa madrileña la noble Santa Micaela del Santísimo Sacramento, fundadora de las adoratrices; la escritora Concha Espina y la cupletista Olga Ramos. En este caso el reconocimiento fue por partida doble siendo la primera en tener dos placas. Sin embargo, la rotulada en calle de la Palma donde regento su local “Las Noches del Cuple” ha sido retirada. Tras un paréntesis de un año en 1995 fue el turno de la cantante de copla Cocha Piquer, las escritoras madrileñas Carmen Bravo Villasante y de nuevo a Emilia Pardo Bazan, además de las actrices de principios del XX, Guadalupe, Matilde y Mercedes Muñoz Sampederro, en placa compartida como los maridos de las dos primeras.

Tras unos años de inactividad se cerraba el siglo en 1999 conmemorando a Blanca de Igual, Vizcondesa de Llanteno, en representación de las tres primeras mujeres concejales en el Ayuntamiento, la periodista María de Echarri, y la Teresiana y Pedagoga Elisa Calonge. El Nuevo siglo y década no vino a cambiar las cosas y siguió la inercia anterior y como ocurrió en años anteriores en 2002 y 2004 no se colocó ninguna. En diez años se rotularon nueve, si bien una es compartida y la otra dedicada a una institución. En 2001 le tocó el turno a la noble del siglo XVII María de Miranda fundadora de las Mercedarias de don Juan de Alarcón, y un año después en 2003 a Santa María de la Cabeza, compartida con su santo marido Isidro, caballero que se lleva el premio de placas dedicadas un total de 4 con la citada. En 2005 se colocó la primera, de las dos que tiene dedicada, la poetisa madrileña Gloria Fuertes en la casa que habitó hasta su muerte. En los dos siguientes años, 2006 y 2007, fueron respectivamente dos por año. En el primero, la política y defensora del voto femenino Clara Campoamor y la poetisa, diplomática y pedagoga chilena Gabriela Mistral; y en el segundo año la periodista, escritora y activista de los derechos de la mujer en España Carmen de Burgos “Colombine” y por primera vez una institución clave en la cultura española de la Edad de Plata, La Residencia de Señoritas dirigida por la también citada en la placa María de Maeztu. La década terminaba con la dedicada a la reina Mariana de Austria en 2008, segunda mujer de Felipe IV y única reina de España homenajeadada en solitario en memoria de Madrid, y a Agustina de Aragón en 2009.

A partir de la segunda década del siglo XXI, se detecta un ritmo más sostenido en las homenajeadas, existiendo un repunte a partir de 2016, que hace que en proporción estos años que van desde 2010 a 2017, con un total de quince, hayan sido los más

fructíferos a lo que a placas se refiere. Encontramos dos compartidas, una de ellas por dos mujeres, de nuevo otra institución y la única, junto con la del músico Andrés Segovia, que guarda un formato distinto la de Juana Doña Jiménez dedicada en 2010 a la escritora feminista y dirigente comunista defensora de la libertad y la democracia en España. El mismo año también fueron homenajeadas la actriz Blanca Pozas y su marido Manuel Liger y la poetisa gallega Rosalía de Castro, si bien en su caso ya existía, y aún existe, una placa más antigua. En 2011 le fue dedicada una a la cantante de ópera y mujer de Serguei Prokofiev, la madrileña Carolina Codina Neminskaya, también conocida por Lina Prokofiev o Lina Codina; y otra compartida a la poetisa de la generación del 27 Concha Méndez junto Manuel Altolaguirre, su marido. Tras un 2012 huérfano de distinciones, al año siguiente, 2013, fueron homenajeadas la mezzosoprano madrileña Teresa Berganza, primera mujer en ingresar en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, y a tres celebridades de las letras españolas contemporáneas, Carmen Conde la primera mujer que ingreso a la Real Academia Española; la escritora Carmen Laforet y la filóloga y lexicógrafa María Moliner. En 2014 se conmemoró a otra religiosa María Isabel Salvat Romero por entonces beata y ahora Santa María de la Purísima de la Cruz y en 2015 a la periodista y escritora Josefina Caravias y de nuevo a Gloria Fuertes en el barrio de Lavapies, se lugar de nacimiento. Es justo destacar que junto a Emilia Pardo Bazá, es la única mujer en atesorar dos placas actualmente.

En 2016 fueron cuatro las mujeres homenajeadas. Así encontramos a una escritora, Elena Fortún creadora del personaje de “Celia” y actrices madre e hija compartiendo placa, María Fernanda Ladrón de Guevara y Amparo Rivelles, y finalmente la escultora Luisa Ignacia Roldán “La Roldana”, sorprendentemente la única artista plástica que hasta la fecha tiene dedicada placa por el ayuntamiento. Recientemente ya en 2017 se le ha dedicado de nuevo una placa a una institución el Lyceum Club Femenino creado en 1926, primer club intelectual de mujeres, y se ha conmemorado a la actriz y empresaria teatral María Guerrero en su teatro.

A estas deberíamos añadir tres placas no consignadas por el ayuntamiento en su índice, las tres dedicadas a mujeres vinculadas con el dos de mayo de 1808, Benita Pastrana, Manuela Malasaña y Clara del Rey.

Finalmente se ha anunciado por parte del consistorio la colocación de otras cinco placas dedicadas a mujeres de la generación del 27, dedicadas a la abogada Victoria Kent, la escritora Margarita Nelken Mansberger, la también escritora y diputada María Lejárraga, la pintora Maruja Mallo, la periodista y a la novelista Ernestina de Champourcin.

En ocasiones la conmemorada se engloba en un programa conmemorativo más amplio, como el emprendido en ayuntamiento en el año 2000 como embellecimiento de la Calle de las Huertas y su entorno, el popular barrio de las Letras y que poseyó unas características estéticas determinadas. Así entre otros literatos ilustres que fueron vecinos encontramos a la religiosa escritora e hija de Lope de Vega Sor Marcela de San Félix.

No obstante, en este periodo no desaparecieron las iniciativas conmemorativas ajenas al consistorio madrileño si bien es cierto que no son numerosas. En 2002 la comunidad de mercedarias colocó una placa en la puerta del convento de Don Juan de Alarcón recordando que entre sus muros se conserva en cuerpo incorrupto de la ya citada Beata Mariana de Jesús, cuyos perfiles se aproximan al diseño de la iniciativa municipal, y dos años después la triple iniciativa del Ayuntamiento de Vélez-Málaga, el Ateneo de Madrid, y la fundación María Zambrano, conmemorando el último hogar que habitó la filósofa antes de su muerte en la calle Antonio Maura. Finalmente, en 2008 se volvió a recordar, por parte de la Fundación homónima, a “Las Trece Rosas” en el mismo lugar donde ya fue colocada una placa municipal en 1988.

Mención aparte serían aquellas desvinculadas con el ya tantas veces citado espacio concreto donde reside su memoria, más cercanas conceptualmente hablando al monumento público. Tal es el caso de los monolitos y placas a Gloria Fuertes a la política Ana Tutor en sus respectivos parques dedicados a Clara del rey en la calle que lleva su nombre en el barrio de prosperidad, o a la filantrópica y religiosa francesa Ana Biget, Sor Marta, en el Cementerio de la Florida.

3. MONUMENTOS

Respecto a los monumentos públicos, el número es mucho menor y en su mayoría es fruto de iniciativas recientes, si queremos salir del círculo de reinas y encontrarnos una mayor variedad de mujeres insignes en un momento donde la descontextualización de los monumentos en la sociedad actual es un hecho incuestionable. Comenta Carlos Reyero que las motivaciones para la erección de estos monumentos fueron muy diversas y no necesariamente excluyentes entre sí, desde el crecimiento de las ciudades, donde la escultura surgió como respuesta a una identificación social con las nuevas calles y plazas, al orgullo colectivo que suscitaban tanto hechos gloriosos como personajes históricos o figuras contemporáneas. Descontando a las reinas procedentes de programa escultórico del palacio real, que fortuitamente también se convirtieron en monumentos públicos durante el siglo XIX, aunque con fines más decorativos. Resulta revelador que mujeres fueron homenajeadas durante el siglo XIX, tan solo cuatro y las tres reinas de España. Su elección no es casual, no representan valores individuales sino colectivos, en consonancia con sus promotores en su mayoría entidades públicas que marcarían una clara dirección ideológica y con un fuerte conservadurismo estético. Esta tendencia no es exclusiva del XIX y aun en buena parte del XX, la ideología gobernante de turno marcaría la elección de unos valores u otros encarnados en unas mujeres u otras. Siendo entendible como los monumentos públicos españoles siempre estuvieran rodeados de un intenso debate político, más allá de lo puramente estético. Dicho esto se puede entender que valores femeninos fueron elegidos por los hombres, de ahí se desprende que solo las reinas fueran dignas de presidir calles y plazas.

Entrando en la cuestión, el primer monumento en colocarse, no sin polémica, debida a su financiación por Manuel López Santaella Comisario Apostólico de la Cruzada fue el

de la Reina de Isabel II inaugurado el 10 de octubre de 1850, cumpleaños de la reina. No obstante la imagen actual, de 1944, no es original ya que desaparecido durante la Segunda República. Buen ejemplo del poder propagandístico y político que se le otorgó al monumento conmemorativo, como reflejo de la política del momento, además de un claro reflejo adoctrinador de las clases dirigentes hacia la sociedad que los contemplaba. A este le siguió el de Isabel la Católica de Manuel Oms en 1883, cuyo título inicial la “apoteosis de Isabel la Católica marchando a la realización de nuestra Unidad Nacional” da buena cuenta de su alcance político⁶, y dos años después el de Bárbara de Braganza por Mariano Benlliure y que si bien en principio su concepto como monumento público fue limitado al colocarse en el interior de un patio del Tribunal Supremo, antiguo convento de Salesas Reales por ella fundado, adquirió plena entidad al ser trasladado a la Plaza de la Villa de Paris, junto a la estatua dieciochesca de su esposo obra Juan Domingo Olivieri. El último del siglo fue el de María Cristina de Borbón también del citado Mariano Benlliure, a instancias del general Pavía, marqués de Novaliches, en reconocimiento al posicionamiento de la reina a favor de la monarquía constitucional, tras la muerte de su marido Fernando VII. Al proclamarse la segunda república estuvo a punto de ser derribado como ocurrió con Isabel II, si bien fue salvado gracias a la enorme calidad de la obra. Durante el resto de la época de la Restauración del siglo XX hasta 1931, tan solo dos adornaron las calles de Madrid y ambos en fecha avanzada. El primero en 1925 Seria el auxilio humanitario de Carmen de Angoloti y Mesa, Duquesa de la Victoria y Damas de la Cruz Roja a las tropas españolas durante la guerra con marruecos tras el desastre de Annual. Poco después llegaría el segundo y último de este periodo a la Escritora Emilia Pardo Bazán. Tras la proclamación de la Segunda República se ve claramente un giro radical del modelo femenino a conmemorar. Sirva como ejemplo el único que llego a alzarse entre 1931 a 1936, dedicado, en el Parque del Oeste, a Concepción Arenal insigne jurista y precursora del feminismo. Durante el Franquismo los derechos de las mujeres retroceden, así como cambia el modelo femenino a implantar, sirva por ejemplo el busto dedicado a Eva Perón 1950, a la popular actriz Loreto Prado, cuya configuración como monumento en 1944 fue algo fortuito ya que en principio iba destinado a su enterramiento en la Sacramental de Santa y la muy polémica violetera que en la génesis era un homenaje a la vedette Celia Gámez. Singular es el Monumento a Elena Fortún, la creadora del Personaje infantil de Celia, sensible feminista que murió en el exilio en 1952, costado por iniciativa privada entre amigos y familiares suyos y colocado en el parque del oeste en 1957. Tras la llegada de la democracia tampoco existió un cambio sustancial a la hora de seleccionar a las mujeres o los valores por ellas representados. Si descartamos el de Sor Juana Inés de la Cruz, regalo institucional del gobierno mexicano, la lista no es muy amplia y en parte gira en torno al neocasticismo y la movida que vivió la capital durante los ochenta, como el de la Abuela Roquera en Vallecas o la muy tradicional conmemoración de la humanista salmantina Beatriz Galindo “La Latina”. Destaca no obstante el monumento a la política, defensora de los derechos de la mujer Clara Campoamor que la extinta fundación que llevaba su nombre financió en 1988, si bien con una localización secundaria y periférica en el distrito de Latina. No cabe duda

⁶ Bastantes años después, en 1951, el estado franquista le volvió a dedicar otro por el V centenario de su nacimiento, más modesto y sin imagen suya, lo remata una carabela.

que el siglo XXI trajo un cambio con las estatuas “Tras Julia” representación de una joven, Julia, que en el siglo XIX asistió a clases a la histórica Universidad Central, en un momento donde sólo se permitía el acceso a los hombres, disfrazada de chico. La serie se cierra, hasta la fecha, con un nuevo monumento a Clara Campoamor, pero en este caso en una localización mucho más céntrica y destacada del centro de Madrid, si bien el busto desapareció en agosto de 2016.

A diferencia de las placas conmemorativas que están estrechamente ligadas con un lugar preciso y geográficamente concreto en el marco de la biografía de la homenajeada, los monumentos conmemorativos no tienen que cumplir esta premisa, pasando a ser un objeto de exaltación del personaje que queda presentado como modelo a seguir por la sociedad. Sin embargo, encontramos alguna excepción como los de la reina Barbará de Braganza, junto a su Fundación de las Salesas, la Duquesa de la Victoria ante el hospital de Santa Adela y San José, Emilio Pardo Bazán, en la calle donde falleció el 12 de mayo de 1921, Tras Julia, junto a la antigua Universidad Central de la calle San Bernardo y en Menor Medida el desaparecido de Clara Campoamor por estar en el barrio donde nació.

4. GENERANDO NUEVOS RECURSOS. LAS SILENCIADAS

Como hemos visto anteriormente encontramos un buen recurso en placas y monumentos no obstante se pueden generar nuevos. No toda la memoria está marcada con un hito, aún existen mujeres que están esperando a ser redescubiertas. Sería prolijo e innecesario hacer un estudio extenso de las silenciadas. No cabe duda que estos personajes algunos muy conocidos y otros que pertenecen a la intrahistoria de la ciudad resultan tremendamente poderosos y sugerentes, tanto para la persona que lo “descubre”, y los hilvana en un recorrido didáctico colocándolas en un lugar concreto, así como para las personas a quienes está destinado. Ejemplos serían innumerables y de todas las épocas. En nuestro caso destacaríamos a María Ignacia de Guzmán y de la Cerda, primera mujer que perteneció, allá por el siglo XVIII a una Real Academia, concretamente a la de la Lengua, que localizaríamos en la Calle San Bernardo, donde aún subsiste el palacio donde residió, o la popular cantante del XVIII, María Antonia Fernández “La Caramba” que tras triunfar en los escenarios a golpe de picardía y provocación, su conversión hacia una vida profundamente religiosa en la desaparecida iglesia de los Capuchinos del Prado de la Plaza de las Cortes fue un verdadero bombazo en el Madrid de Carlos III, o una de las ramilleteras o violeteras más célebres Doña Rosario “La Chula Fúnebre” por ir siempre de negro y con la cara muy empolvada que frecuentaba el Teatro Español. No obstante, queremos destacar a Antonia Gutiérrez Bueno, primera lectora de la Biblioteca Nacional, que termino con la discriminación de género que arrastraba desde su fundación en 1713. Antonia madrileña de Nacimiento tenía 56 años cuando por carta solicitó al ministerio de la gobernación su acceso a los fondos, por entonces a las damas solo se las permitía visitarla los fines de semana, pero nada de consultar. Dos años antes en 1835 ya había publicado el primer volumen de un *Diccionario histórico y biográfico de mugeres (sic) célebres* que firmó con el seudónimo masculino de Eugenio Ortazán y Brunet. La petición fue aceptada, no sin presiones, por otra mujer la reina gobernadora

María Cristina que desde entonces autorizó a ella y a todas las mujeres al acceso de los fondos bibliográficos, sin embargo, no fue hasta 1990 cuando fue dirigida por una mujer por vez primera, Alicia Girón. Ante ellos donde podríamos fijar al personaje, no cabe duda que, en la propia institución, no obstante, por aquel entonces su sede no era la actual si no una anterior en la esquina de la Calle Arrieta con Calle de la Bola, en una casa que perteneció al marqués de Alcañices.

5. ITINERARIO DIDÁCTICO

A la hora de trazar un itinerario para una visita media de dos horas, debemos de tener en cuenta fundamentalmente la proximidad entre los recursos que hemos seleccionado. Dicha cuestión puede invalidar determinados recorridos temáticos al encontrarse los recursos a una distancia que no es compatible con la actividad, por lo tanto, el tiempo “en itinere” entre los recursos aconsejamos que sea lo más breve y homogéneo posible. Al proponer la actividad en dos horas en nuestro caso hemos dividido el tiempo entre las seis figuras seleccionadas, resultando 20 minutos para cada una de ellas, en los que debemos incluir el tiempo de los trayectos.

En nuestro caso hemos atendido a dos premisas.

- Variedad. Más que un recorrido temático hemos optado por dar más variedad a los perfiles de las mujeres propuestos, de épocas y personalidades diversas. Escultoras, Humanistas, Filósofas, Santas, Nobles, etc. que son referentes de la ciudad de Madrid en las épocas en que vivieron cada una.
 - o Luisa Roldan “La Roldana”
 - o Beatriz Galindo “La Latina”
 - o Santa María de la Cabeza.
 - o María Zambrano
 - o Beata Mariana de Jesús.
 - o Ana de Mendoza y de la Cerda Princesa de Éboli.
- Recorrido por calles céntricas del Madrid de los Austrias.
 - o Inicio Ruta
 - o Iglesia de San Andrés. Plaza de San Andrés Nº 1. Luisa Roldan la Roldana.
 - o Plaza de la Cebada.
 - o Calle Toledo, Nº 52, Convento Concepción Francisca. Beatriz Galindo. “La Latina”
 - o Calle Toledo, Nº 37, Real Colegiata de San Isidro. Santa María de la Cabeza.
 - o Plaza de Puerta Cerrada.
 - o Cava de San Miguel.
 - o Plaza Conde de Barajas Nº 3. María Zambrano
 - o Calle de Santiago Nº 2, e Iglesia de Santiago Nº 24. Beata Maríana de Jesús
 - o Calle Señores de Luzón.
 - o Calle Mayor.
 - o Calle de la Almudena. Ana de Mendoza y de la Cerda, Princesa de Éboli.
 - o Fin Ruta.

Luisa Roldan. La Roldana (1652-1706)

Hija del Escultor Pedro Roldan, fue de las pocas mujeres escultoras en el siglo XVII, caso con Luis Antonio de los Arcos, pese a la oposición familiar, tras abandonar Sevilla y tras pasar por Cádiz llegó a Madrid, donde disfrutó del cargo de Escultora de Cámara de los Reyes Carlos II y Felipe V. A tenor de lo anterior, las posibilidades de disertación de amplia, atendiendo además a las peripecias de una vida que por sí resulta atractiva al oyente.

Localización: Iglesia Parroquial de San Andrés. En este sentido hemos decidido crear un punto de memoria no existente. Si bien recientemente se ha conmemorado el lugar de su fallecimiento en la calle del Gato, actual de San Buenaventura nº 7. Analizando la declaración de pobreza protocolizada por ella pocos días antes de su muerte manda enterrarse por caridad en la iglesia parroquial de San Andrés⁷. Si bien como tantos otros casos su tumba no existe, sencillamente porque la iglesia donde fue inhumada desapareció en un incendio durante la guerra civil y en su solar se construyó la actual casa parroquial, resulta un lugar tremendamente sugestivo para su explicación.

Material didáctico. Con la generalización de las tabletas, el soporte visual se convierte en una herramienta decisiva para remarcar hitos en la narración. Siempre es interesante y válido para todos los casos poner rostro al personaje a tratar pues en ese momento pasa de ser un personaje difuso a un personaje real y humanizado. En el caso de Luisa Roldana, desconocemos como era su rostro, si bien conservamos un grabado apócrifo del XIX que puede servir para nuestros propósitos. El resto de material visual hemos decidido presentar aquellas esculturas particularmente singulares que corren paralela con la narración de su biografía. Así el San Fernando de la Catedral de Sevilla, las imágenes de los patronos de Cádiz, el San Miguel del Escorial ejecutado para Carlos II y singularmente el delicioso barro de la Sagrada Familia del Museo de Guadalajara que nos permitirá concluir con una lectura de género de sus obras, donde lo femenino tiene una preeminencia especial.

Bibliografía y otros recursos en red:

V.V.A.A. *La Roldana. Andalucía Barroca*. Catálogo Exposición. Sevilla: Junta de Andalucía, 2007.

GARCIA OLLOQUI. María Victoria. *La Roldana*. Arte Hispalense. Sevilla: diputación de Sevilla, 2003.

GARCIA OLLOQUI. María Victoria. *La Roldana*. Sevilla: Ediciones Guadalquivir, 2000.

Luisa Ignacia Rolda. Mujeres en la Historia. Serie Documental, RTVE. Guion y dirección María Teresa Álvarez. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/mujeres-en-la-historia/mujeres-historia-luisa-ignacia-roldan/848600/>. (Fecha de consulta: 01-VI-2017).

⁷ libro de la roldana declaracion de pobreza.

La Roldana, una mujer libre por la igualdad. Documental. 2011. Cine Club Claudio Guerí. <https://www.youtube.com/watch?v=JaHwgzr2c2o>. (Fecha de consulta: 01-VI-2017).

Beatriz Galindo “La Latina” (c. 1465-1535)

Humanista y niña precoz en el conocimiento de la lengua latina, además de consejera de Isabel la Católica y preceptora de sus hijos. Aunque salmantina de nacimiento, por su matrimonio con Francisco Ramírez, “El Artillero” natural de la Madrid, se la considera como una de las paisanas más ilustres de la villa precortesana.

Localización. En este caso hemos preferido elegir el lugar donde es recordada ella y su marido a través de la placa que fue colocada en la fachada de su casi desconocida fundación conventual de la Concepción Francisca en la Calle Toledo⁸. Tal elección además de permitir explicar la historia de la iniciativa Memoria de Madrid, al ser el primer rombo amarillo que nos encontramos, es por su colocación francamente interesante, en el barrio que popularmente lleva su nombre, junto a lo que fue otra de sus fundaciones más celebres en Madrid el desaparecido Hospital de la Santa Cruz, más conocido por el apelativo de “Hospital de la Latina”, y la estación de metro que la recuerda abierta en 1968.

Material didáctico. Como en el caso de la Roldana no tenemos ningún retrato pictórico de la misma, aunque tradicionalmente se ha considerado Beatriz Galindo la dama que aparece en un cuadro conservado en la fundación Lázaro Galdiano, No obstante, conservamos los bultos sepulcrales de ella y su marido en el Museo de San Isidro procedentes del desaparecido Hospital de la Latina. En los cuales, al margen de cuestiones de identificación y parecido, resulta sumamente interesante para nuestros propósitos pues se la representa ya mayor y viuda de Francisco Ramírez. Quedaría completado con fotos antiguas de una calle de Toledo, aun presidida por su fundación hospitalaria y sus restos más importantes conservados, además de los citados sepulcros, la Fachada en el jardín de la Facultad de Arquitectura en Ciudad Universitaria, y la escalera en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas de la plaza de la Villa.

⁸ El convento primitivo del siglo XVI fue derribado a finales del siglo XIX para ensanchar la calle Toledo. En su lugar se construyó otro convento entre 1904 y 1907.



Fig. 1 Fachada del Hospital de la Santa Cruz, o de “La Latina”. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid.

Bibliografía y otros recursos en red:

ANDREU MEDIERO, Beatriz. *Vida y Obra de Beatriz Galindo*. Madrid: Eila, 2009.

ARTEAGA, Almudena de. Beatriz Galindo “La Latina”, maestra de reinas. Madrid: Algaba, 2007.

MATILLA TASCÓN, Antonio. *Beatriz Galindo, Francisco de Madrid y su familia*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, 2000.

Beatriz Galindo. Mujeres en la Historia. Serie Documental, RTVE. Guion y dirección María Teresa Álvarez. <http://www.rtve.es/alcarta/videos/mujeres-en-la-historia/mujeres-historia-beatriz-galindo/832713/> (Fecha de consulta: 01-VmmmmI-2017).

María Toribia. Santa María de la Cabeza. (Siglos XI-XII)

Quizá sea el personaje más difícil de trazar al tratarse de un personaje medieval cuya vida está ligada a la de su marido San Isidro y de la que no disponemos de ningún dato histórico contemporáneo, teniendo que echar mano de la tradición, en muchos casos trufada de leyenda milagrera para poder trazar su biografía. No cabe duda que el personaje es ciertamente localista y fuertemente anclado en la tradición religiosa de la villa, pero también es cierto que ha sido un tanto eclipsado por la de su marido, y es un personaje fundamental ya no solo la religiosidad madrileña, sino también es propio proceso de configuración de Madrid como Corte, o su proceso de canonización hechos históricamente destacables.

Localización. Colegiata de San Isidro donde desde 1767 se conservan el arca con sus reliquias.

Material didáctico. En este caso hemos decidido mostrar los documentos más antiguos de su existencia en decir una página del Códice de Juan Diacono, hoy en la Catedral de la Almudena, donde se menciona y las imágenes que decoran el arca medieval que contuvo el cuerpo de San Isidro de la catedral de la Almudena, donde aparece junto al santo en la pradera y como coprotagonista del milagro de la olla. Además, propondremos otros, como el grabado de Baltasar de Talamantes, para analizar su iconografía más tradicional del milagro de la mantilla, o las cuatro llaves de la desaparecida arca de plata, y sus cuatro poseedores distintos. De singular importancia desde el punto histórico sería el gravado de P. Perret de 1615 incluido en el proceso apostólico de María de la Cabeza y conservado en el archivo de la villa, con unos curiosos escudos de armas de los santos labradores, claramente instrumentado para ennoblecer a los patronos de una Corte sin historia⁹.

⁹ DEL RIO BARREDO, María José. *Madrid Urbs Regia. La capital ceremonial de la Monarquía Católica*. Madrid: Marcial Pons, Historia Estudios, 2000, p. 114.

Bibliografía:

CRUZ. Nicolás José de la. Vida de San Isidro Labrador patrón de Madrid adjunta la de su esposa Santa María de la Cabeza. Madrid: Imprenta Real, 1790.

SERRANO Francisco Antonio. Historia puntual y prodigiosa de la vida, virtudes, y milagros de la B. María de la Cabeza... Madrid: Oficina de Gabriel Ramírez, 1752.

CRUZ. Nicolás José de la. *Corona de Cortesanos y Lauro de Labradores...* Madrid: Miguel Francisco Rodríguez, 1741.

María Zambrano (1904-1991)

Filósofa, humanista y ensayista. Se la considera a día de hoy un pilar fundamental de la Cultura Española del Siglo XX. Quizá sea el personaje más sugestivo a tratar al estar más cercano en el tiempo y ser buen ejemplo de aquellas mujeres con un compromiso con su trabajo y sus ideas políticas durante la Segunda República, que sufrieron en exilio y fueron injustamente silenciadas por el franquismo durante de la dictadura, si bien a diferencia de otras pudo ver el reconocimiento de su país natal en vida, ya que falleció en Madrid en 1991. Entre otros muchos reconocimientos fue la primera mujer en recibir el premio Príncipe de Asturias de Comunicación de Humanidades (1981) y el Cervantes de Literatura (1988)¹⁰.

Localización. Plaza del Conde de Barajas Nº 3. La plaza que no ha cambiado nada desde que la habito María Zambrano entre 1931 y 1936. Existe la curiosidad que cuando en ayuntamiento expuso a María Zambrano el deseo de colocar una placa en aquel lugar, ella quiso añadir “Aquí inició su carrera universitaria. Son los años del Despertar de España, años de fraternidad, del Madrid ya no castizo pero sí de casta.” si bien su petición no fue atendida. Durante su permanencia en este domicilio, se puede decir, que fueron sus años más comprometidos con sus ideas republicanas, que la llevaron al exilio, así como lugar donde se casó y donde recibía a sus amigos. Nos cuenta Camilo José Cela el ambiente de esta casa: “María Zambrano vivía en el Madrid viejo, en la Plaza del Conde de Barajas, en una casa acogedora y llena de libros. A los amigos nos recibía los domingos por la tarde y nos daba una taza de té.”¹¹

Material didáctico. De todas las personalidades tratadas es sin duda la que más posibilidades tiene desde el punto de vista didáctico. Además de los tradicionales retratos, en nuestro caso dos fotográficos, uno de la época de cuando residía aquí, y otro ya de su regreso del exilio con su inseparable pipa, podemos rescatar su voz y su imagen en movimiento. En nuestro caso hemos elegido un fragmento de la serie documental de

¹⁰ Su delicada salud le impidió asistir a la ceremonia de entrega del premio en el Paraninfo de Alcalá de Henares, el 23 de abril de 1989, eligiendo a la actriz Berta Riaza para la lectura del discurso. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/premios-cervantes-en-el-archivo-de-rtve/discurso-maria-zambrano-premio-cervantes-1988/2785608/> consultado 1 de junio de 2017.

¹¹ CELA, Camilo José. Lejanos Recuerdos. Cuadernos del norte, año 2,8,1981 pp 2-3.

RTVE, la Mirada fértil, donde habla de su estrecha relación con los gatos, que los consideraba personificación de sus ideales, la independencia, la libertad de espíritu, fascinación que la llevó a acoger en su casa de Roma a 70 gatos, la cual se vio obligada a abandonarla y salir de Italia tras la denuncia de un vecino.



Fig. 2. María Zambrano. Fuente: <https://www.fundacionmariazambrano.org>.

Bibliografía y otros recursos en red:

ORTEGA MUÑOZ, Juan Fernando. *María Zambrano*. Málaga: Arguval, 2006.
<https://www.fundacionmariazambrano.org/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).
La Razón Poética de María Zambrano. La Mitad Invisible. Serie documental, RTVE, 2012.
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-mitad-invisible/mitad-invisible-20120310-1930-169/1345843/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).
María Zambrano. Mujeres. Serie documental. RTVE, 1991.
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/programas-y-concursos-en-el-archivo-de-rtve/mujeres-maria-zambrano/2798839/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).

María Zambrano. Éxtasis de una palabra perdida. La memoria fértil. Serie documental, RTVE, 1986. <http://www.rtve.es/alcarta/videos/la-memoria-fertil/memoria-fertil-maria-zambrano/2798743/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).

María Zambrano. Documental, RTVE, 1991 <http://www.rtve.es/alcarta/videos/programas-y-concursos-en-el-archivo-dertve/centenario-maria-zambrano/2798879/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).

María Querida. Dirección: José Luis García Sánchez. España, 2004, 91 minutos.

La Beata Mariana de Jesús (1565-1624)

Poca gente conoce en el Madrid del siglo XXI que Mariana de Jesús en copatrona de la Villa de Madrid, junto a San Isidro desde 1783, mismo año de su beatificación. Terciaria Mercedaria en 1565, recién convertido Madrid en Corte, sus visiones místicas la hicieron tremendamente popular en el Reinado de Felipe III y Felipe IV, y pieza clave de la religiosidad madrileña del siglo XVII.

Localización. Si existen lugares donde la “Beata” está presente en Madrid, estos serían dos, el convento de Mercedarias de don Juan de Alarcón donde aún se guarda su cuerpo incorrupto y la Calle de Santiago N° 2, donde nació y fue bautizada en la iglesia homónima. Si bien el lugar donde estuvo la casa donde nació queda marcado con una placa del ayuntamiento, en la iglesia, la cual no es la misma, pues fue reconstruida completamente en el siglo XIX, su memoria se guarda en su interior, conservándose una placa que conmemora su bautismo y una imagen de ella. En nuestro caso aunque es recomendable señalar la placa de nacimiento hemos preferido hacer la parada junto a la imagen allí venerada por su singularidad.

Material didáctico. Como hemos hablado anteriormente se conserva una imagen de la beata en la iglesia, que, por sus singularidades, sirven perfectamente de retrato de la Beata. La imagen obra de Julián de San Martín (1762-1801) de marcado realismo al ser utilizado como modelo la mascarilla funeraria realizada por Vicente Carducho¹². Por otro lado, nos resulta particularmente interesante para subrayar la importancia de la figura de Mariana de Jesús entre sus contemporáneos, un grabado de una de las primitivas puertas de Alcalá. En él, observamos como tras la reforma de la puerta de 1636, aparece la Beata Mariana presidiéndola, mucho antes de ser beatificada, junto a la Virgen de la merced, y San Pedro Nolasco.

¹² VV. AA. Exposición Conmemorativa del Primer Centenario de la Diócesis de Madrid-Alcalá. Madrid: Caja de Ahorros y Monte Piedad, 1986. p. 206.



Fig. 3. Julián de San Martín. Imagen de la Beata Mariana de Jesús. Iglesia de Santiago. Madrid.

Bibliografía:

CURROS Y ARES. María de los Ángeles. *Biografía de Mariana de Jesús*. Madrid: Mercedarias de don Juan de Alarcón, 2010.

SAINZ DE ROBLES. Federico Carlos. *La estrella de Madrid: La Beata Mariana de Jesús y su época*. Madrid: Editorial Nacional, 1947.

Ana de Mendoza y de la Cerda. Princesa de Éboli (1540-1592)

Perteneciente a la poderosa familia de los Mendoza, contrajo matrimonio con Ruy Gómez de Silva, príncipe de Éboli y secretario de Felipe II. De carácter altivo e intrigante, al enviudar se vio implicada junto a Antonio Pérez en el asesinato de Juan de Escobedo secretario de don Juan de Austria, lo que la llevo por orden del rey Felipe II, a ser privada de la administración de sus bienes y la tutela de sus hijos, además de ser encerrada primero en el Torreón de Pinto, luego en la fortaleza de Santorcaz, hasta ser trasladada a su Palacio Ducal de Pastrana, donde termino falleciendo en 1592.

Localización. Placa de Memoria de Madrid que marca la localización del antiguo palacio de la princesa en la Villa, adosada a una esquina trasera del palacio de Abrantes, y junto a la Calle de la Almudena.

Material didáctico. En este caso, al estar la trama urbana tremendamente modificada, hemos creído oportuno, ubicarlo correctamente con a la planimetría de Madrid de Pedro de Texeira de 1656, donde aparece el palacio donde residió en la corte, hoy perdido al ser derribado con las obras de ampliación de la calle Bailen y el callejón donde fue asesinado Escobedo, hoy calle de la Almudena junto a la también derribada iglesia de Santa María. Respecto a la imagen de la princesa nos hemos decantado por mostrar los dos retratos más conocidos de la princesa, El guardado en la colección Casa Ducal del Infantado, atribuido aunque con muchas dudas a Alonso Sánchez Coello, y otro también en la misma colección atribuido por María Kusche¹³ a la pintora italiana Sofonisba Anguissola, que nos permite además dar algunas pinceladas sobre ella. Las posibilidades de estos retratos son infinitas, basándonos en ellos podemos hablar de infinidad de cosas, en nuestro caso nos decantamos por las teorías respecto a su pérdida del ojo. Como es conocido la princesa participo en una de las conspiraciones más oscuras del siglo XVI, que desencadeno su encarcelamiento, y la huida a Francia de Antonio Pérez. Sería interesante ilustrar esta trama con los retratos de los personajes implicados, así como los lugares donde estuvo prisionera la princesa, torreón de Pinto, castillo de Torremocha en Santorcaz y palacio ducal de Pastrana. Para finalizar destacaremos que la princesa es uno de los personajes más mediáticos de nuestra historia y ha aparecido en numerosas ocasiones en cine y televisión. Como las películas *la princesa de Éboli* (1955) *La conjura del Escorial* (2008) o las series para televisión *La princesa de Éboli* (2010) y de *Teresa de*

¹³ Kusche. María. "Sofonisba Anguissola en España, retratista en la Corte de Felipe II junto a Alonso Sánchez Coello y Jorge de la Rúa". *Archivo Español de Arte*. 1989, p. 391-420.

Jesús (1981). En este casi hemos elegido poner un fragmento de esta última donde ilustra a la perfección la mala relación que tuvo con Santa Teresa.



Fig. 4. Placa Memoria de Madrid dedicada a Ana de Mendoza y de la Cerda, Princesa de Éboli.

Bibliografía y otros recursos en red:

- FERNÁNDEZ Álvarez. Manuel. *La princesa de Éboli*. Madrid: Espasa, 2009.
- REED. Helen. H y DADSON. Trevor, J. *La Princesa de Éboli, cautiva del rey. Vida de Ana de Mendoza y de la Cerda (1540-1592)*. Madrid: Centro de Estudios de Europa Hispánica, 2015.
- ÁVALOS. Miguel. *Antonio Pérez y la Princesa de Éboli*. Barcelona: Grupo Editorial G.R.M, 2004.
- La princesa de Éboli. Mujeres en la Historia*. Serie Documental, RTVE. Guion y dirección María Teresa Álvarez. <http://www.rtve.es/alcarta/videos/mujeres-en-la-historia/mujeres-historia-princesa-eboli/513005/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).
- La Princesa de Éboli*. Dirección: Terence Young. Reino Unido, 1955, 100 minutos.
- La conjura de El Escorial*. Dirección: Antonio del Real. España, 2008, 128 minutos.
- La Princesa de Éboli*. Dirección: Belén Macías. Serie de Televisión. Atresmedia. 2010. <http://www.antena3.com/series/la-princesa-de-eboli/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).
- Teresa de Jesús*. Dirección: Josefina Molina. Serie de Televisión. RTVE.1984. <http://www.rtve.es/alcarta/videos/teresa-de-jesus/> (Fecha de consulta: 01-VI-2017).

6. TRANSCRIPCIÓN DE LAS PLACAS CONMEMORATIVAS Y LOS MONUMENTOS ANALIZADOS

LOS ANTECEDENTES 1930-1988

AÑO	NOMBRE	LUGAR	TEXTO
1930	María Teresa del Toro	C/ Fuencarral 2	En este lugar estuvo / situada la casa que habitó / d ^a maria teresa / r. Del toro / esposa que fue de / simón bolivar (en origen tenía una última frase genio de la raza que en la actualidad ha desaparecido)
1951	Isabel la Católica	Avda. Reyes Católicos	Los pueblos de / hispanoamerica / y filipinas a / isabel la catolica / reina de españa / madre de america / fundadora de pueblos / por cuyo impulso genial / se completo la redondez / geografica y espiritual / del mundo / consagran esta memoria / filial y secular en el / v centenario / de su nacimiento / mcdli – mcml
1953	Antonia Mercé. “La Argentina”	C/ Ave María 8.	Antonia / merce / n. 4 septiembre 1890 /+ 18 julio 1936 / en esta casa vivio y apren- / dio el baile con el que fue /admiracion del mundo y / gloria de españa.
1958	Rosalía de Castro	C/ Ballesta 13.	Aquí vivio / d ^a rosalia de castro / homenaje del / centro gallego de madrid / en el centenario / de su boda con / d. Manuel m. Murguia / 10-x –1858 - 10 –x-1958
1963	Blanca de los Ríos	C/ Jorge Juan, 7	A / d.a blanca de los ríos / que en esta casa vivio / y murio el dia 13 de abril de 1956 / el montepio de prensa / año 1962.
1969	Concesa de la Maza	C/ Claudio Coello, 88	En esta casa vivió / la ilustre escritora / concesca de la maza / (cronista de la hispanidad) / el instituto de cultura hispánica / radio españa de madrid / gran mundo ilustrado / el parnasillo castellano y / los paises de la hispanidad / perpetuan su memoria / 22.9.1968.

1969	Simón Bolívar y María Teresa del Toro	C/ Gravina 19.	El 26 de mayo de 1802 / en la parroquia de san jose / que se levantaba en el solar / que ocupa esta casa / simon bolivar contrajo matrimonio / con maria teresa del toro / mayo 1969.
1981	Josefina Romo.	C/ Arrieta 14	"Eres presencia permanente, eres/ en el gesto todo lo que amaste"/ a josefina romo arregui / inmortal" madrilaraña" / por cantarle a puerto rico / y su dedicatoria a poetas y / patriotas insulares./ en el ii aniversario / de su muerte/ 1913 -1979 / casa de puerto rico en españa / ateneo puertorriqueño de nueva york / 3 diciembre 1981
1985	Consuelo Rubio.	C/ O'Donnell, 11	Aqui vivio y murio / consuelo rubio / cantante lirica / 1927 ~ 1981 / el ayuntamiento de madrid / le dedica este recuerdo / 26 de marzo de 1985.
1988	Lina Morgan	C/ Don Pedro, 4	En esta casa / nació / el 20 de marzo de 1937 / la popular actriz / maria de los ángeles / lópez segovia / "lina morgan" / madrid / le rinde homenaje / el 27 de diciembre de 1988
1988	"Las Trece Rosas"	Cementerio de la Almudena.	Las joveces llamadas/"las trece rosas"/ dieron aquí su vida por la libertad/ y la democracia el dia 5 de agosto de 1939/ el pueblo de madrid recuerda su sacrificio/ 5 de agosto de 1988/

PLACAS MEMORIA DE MADRID 1990-MAYO 2017

AÑO	NOMBRE	LUGAR	INSCRIPCIÓN
1990	Beatriz Galindo y Francisco Ramírez	C/ Toledo, 52 Bis	En este lugar BEATRIZ GALINDO y FRANCISCO RAMÍREZ fundaron en 1499 el Monasterio de La Concepción y el Hospital de La latina
1990	María Teresa León y Rafael Alberti	C/ Marqués de Urquijo,47	Aquí vivieron MARÍA TERESA LEÓN Y RAFAEL ALBERTI, desde 1931 a 1936.

1991	Ana de Mendoza y de la Cerda. Princesa de Éboli	C/ Almudena, 2	Junto a este lugar estuvieron las casas de ANA DE MENDOZA Y LA CERDA Princesa de Éboli y en ellas fue arrestada por orden de Felipe II en 1579
1991	Emilia Pardo Bazán	C/ Princesa, 33	Aquí estuvo el Palacete de Pozas donde vivió de 1915 hasta su muerte en 1921 EMILIA PARDO BAZÁN escritora fecunda y activa intelectual, defensora de los derechos de la mujer
1991	Consuelo Bello "La Fornarina"	C/ Salas, 4	Aquí estuvo la casa donde vivió la cantante CONSUELO VELLO "FORNARINA" que cambió la canción de su tiempo (1884-1915)
1991	Juana de Austria	Plaza de las Descalzas Reales, s/n - Monasterio de las Descalzas Reales	En este palacio habitado por los reyes de Castilla, nació en 1536 JUANA DE AUSTRIA que lo transformó en monasterio en 1559.
1991	María de Austria	Plaza de las Descalzas Reales, s/n - Monasterio de las Descalzas Reales	En este monasterio vivió la Emperatriz MARIA DE AUSTRIA y en el murió en 1603
1991	María Zambrano	Plaza del Conde de Barajas, 3	En esta casa vivió la filósofa MARÍA ZAMBRANO de 1931 a 1936
1991	Mariana de Jesús	C/ Santiago, 2	En este lugar estuvo la casa donde la beata MARIANA DE JESÚS nació en 1564
1991	Rosa Chacel	C/ San Vicente Ferrer, 32	En esta casa vivió de 1908 a 1911 la escritora ROSA CHACEL y aquí ambientó su novela "Barrio de Maravillas".
1991	Santa Soledad Torres Acosta	Plaza de Chamberí, 7	Este convento de las siervas de María fue fundado por la madrileña SANTA MARÍA DE LA SOLEDAD TORRES ACOSTA que aquí falleció en 1887
1991	Santa Teresa de Jesús	Costanilla de los Ángeles, 15	En este lugar estuvo el convento de Nuestra Señora de los Ángeles, donde moró SANTA TERESA DE JESÚS en la primavera de 1569.

1991	Reyes Católicos	C/ Costanilla de San Andrés, 14	En este lugar estuvo el Palacio de Lasso de Castilla, alojamiento preferido de los REYES CATÓLICOS durante sus estancias en Madrid desde 1477
1992	Fabiola de Mora y Aragón.	C/ Zurbano, 7	Aquí nació el 11 de Junio de 1928 FABIOLA DE MORA Y ARAGÓN, reina de Bélgica.
1993	Concha Espina	C/ Alfonso XII, 32	En esta casa vivió entre 1939 y 1955 la novelista CONCHA ESPINA y en ella escribió parte de su obra la autora de LA ESFINGE MARAGATA
1993	Ola Ramos	Puerta del Sol	Aquí estuvo el Gran café Universal donde actuaba la violinista y cantante OLGA RAMOS que por su arte fue llamada Reina del Café Concierto.
1993	Ola Ramos	C/ de la Palma 51.	En este viejo rincón de Madrid, la violinista y cantante OLGA RAMOS con su arte mantuvo vivo el cuplé. (Perdida)
1993	Santa María Micaela (Madre Sacramento)	C/ De la Libertad, 10	Aquí nació en 1809 la fundadora de las Religiosas Adoratrices SANTA MARÍA MICAELA "Madre Sacramento", que vivió para la eucaristía y las jóvenes necesitadas.
1995	Carmen Bravo Billasante	C/ Arrieta, 14	En esta casa nació, vivió y murió la escritora CARMEN BRAVO-VILLASANTE y aquí escribió gran parte de su obra. (1918-1994)
1995	Concha Piquer	C/ Gran Vía, 78	Aquí vivió de 1933 a 1990 la cantante CONCHA PIQUER, inspiradora e intérprete de la "Canción Española"
1995	Emilia Pardo Bazán	C/ San Bernardo, 35	En esta casa vivió de 1890 a 1915 y escribió parte de su obra EMILIA PARDO BAZÁN y en sus salones recibió a grandes personalidades de su época.
1995	Guadalupe, Matilde y Mercedes Muñoz Sampedro y Manuel Soto y Rafael Bardém	C/ Valverde, 48-50	Aquí vivieron desde principios del siglo XX, las actrices madrileñas GUADALUPE, MATILDE Y MERCEDES MUÑOZ SAMPEDRO acompañadas, las dos primeras, de sus esposos, MANUEL SOTO y RAFAEL BARDEM

1999	Blanca de Igual	C/ D. Ramón de la Cruz, 3	En esta casa vivió la concejal del Ayuntamiento de Madrid BLANCA DE IGUAL Vizcondesa de Llanteno, una de las tres primeras mujeres que ocuparon este cargo en 1924
2001	Doma María de Miranda	C/ Valverde c/v a C/ Puebla	Este Monasterio de la Orden de la Merced fue fundado por DOÑA MARÍA DE MIRANDA el 11 de enero de 1606 con la ayuda de su confesor Don Juan Pacheco de Alarcón
2003	San Isidro y Sta. M ^a Cabeza	Paseo de la Ermita del Santo, 78	En este lugar estuvo la casa de labor donde vivieron en tiempo de trabajo SAN ISIDRO Y SANTA MARÍA DE LA CABEZA y en su campo tuvo lugar el milagro de los bueyes.
2005	Gloria Fuertes	C/ Alberto Alcocer, 42	Aquí vivió de 1963 hasta su muerte en 1998 la madrileña GLORIA FUERTES poeta social y de los niños que quiso ser llamada "Poeta de Guardia"
2006	Clara Campoamor	C/ Marqués de Santa Ana,4	Aquí nació el 12 de febrero de 1888 la Diputada CLARA CAMPOAMOR, que lideró el debate parlamentario en defensa del voto femenino en 1931.
2006	Gabriela Mistral	Avda. de Menéndez y Pelayo, 11	En este lugar estuvo la casa donde vivió y fue cónsul de Chile de 1933 a 1935 GABRIELA MISTRAL, poeta, educadora y premio Nobel de literatura en 1945
2007	Carmen de Burgos	C/ Nicasio Gallego, 1	En esta casa vivió desde 1926 hasta su muerte en 1932 la escritora y periodista CARMEN DE BURGOS "COLOMBINE", quién dedicó su obra a la modernización de España y a conquistar la igualdad social de la mujer.
2007	Residencia de Señoritas	C/ Fortuny, 53	Este edificio fue sede de 1917 a 1936 de LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS dirigida por María de Maeztu que trabajó por elevar la formación de la mujer en España.

2008	Mariana de Austria	C/ Mayor, 79	En este palacio de los Duques de Uceda vivió la Reina Viuda DOÑA MARIANA DE AUSTRIA y en él murió el 16 de mayo de 1696
2009	Agustina de Aragón	C/ Humilladero, 16	En torno a este lugar vivió durante su estancia en Madrid Agustina Zaragoza Doménech AGUSTINA DE ARAGÓN, heroína durante la Guerra de la Independencia (1786 - 1858)
2010	Juana Doña Jiménez	C/ Juan de Vera, 5	En esta casa vivió sus últimos 25 años JUANA DOÑA de 1918 - 2003. madrileña defensora de la libertad en España, de la democracia y de la igualdad entre hombres y mujeres.
2010	Miguel Ligeró y Blanca Pozas	C/ Hermanos Álvarez Quintero, 6	En esta casa vivieron desde 1951 hasta su muerte MIGUEL LIGERO y su esposa BLANCA POZAS, célebres actores de cine y de teatro.
2010	Rosalía de Castro	C/ Ballesta, 15	En esta casa vivió de 1856 a 1858, la escritora ROSALÍA DE CASTRO, cuando publicó su primera obra "La Flor".
2011	Carolina Prokófiev (Lina Codina)	C/ Bárbara de Braganza, 4	En esta casa nació LINA PROKOFIEV (CAROLINA CODINA NEMISCAYA) 1897-1989, cantante y esposa del compositor Serguei Prokofiev
2011	Manuel Altolaguirre y Concha Méndez	C/ Viriato, 71	En esta casa vivieron entre 1935 y 1936 MANUEL ALTOLAGUIRRE Y CONCHA MENDEZ poetas e impresores
2013	Carmen Conde	C/ Ferraz, 67	Aquí vivió desde 1949 hasta 1992 la escritora CARMEN CONDE primera mujer que ingresó en la Real Academia Española.
2013	Carmen Laforet	C/ General Pardiñas, 107	En esta casa mirando hacia Barcelona vivió en 1944 CARMEN LAFORET (1921-2004) y en ella escribió su novela "NADA" Premio Nadal 1945.
2013	María Moliner	C/ Moguer, 3	En esta casa vivió desde 1970 hasta 1981 la bibliotecaria y lexicógrafa MARÍA MOLINER (1900 - 1981), autora del DICCIONARIO DEL USO DEL ESPAÑOL.

2013	Teresa Berganza	C/ San Isidro Labrador, 13	En esta casa nació en 1933 la cantante TERESA BERGANZA, que con su voz y arte ha paseado Madrid por el mundo.
2014	La Beata de la Purísima de la Cruz Salvat Romero	C/ Jorge Juan, 8.	En esta casa vivió de 1939 a 1944 LA BEATA MARIA DE LA PURISIMA SALVAT ROMERO (1926-1998) superiora general de la Compañía de la Cruz. Beatificada en Sevilla el 18 de Septiembre de 2010
2015	Josefina Carabias	C/ Zurbano, 67	Aquí vivió y murió JOSEFINA CARABIAS (1908 – 1980) periodista y escritora.
2016	Elena Fortún	C/ Huertas, 41.	Aquí pasó su infancia la escritora ELENA FORTÚN (1886 – 1952). Creadora de Celia y de muchos cuentos más.
2015	Gloria Fuertes	C/ de la Espada, 3	En esta casa nació la poeta GLORIA FUERTES (1917-1998) “Manantiales de versos encendidos y cascadas de paz es lo que tengo”
2016	Luisa Roldán “La Roldana”	C/ San Buenaventura, 7	En torno a este lugar se levantaban las Casas del Duque del Infantado donde vivió la escultora LUISA ROLDÁN “LA ROLDANA” y aquí murió a los 54 años el 10 de abril de 1706
2016	María Fernanda Ladrón de Guevara y Amparo Rivelles	C/ Flor Baja, 7	Aquí vivieron y murieron MARIA FERNANDA LADRÓN DE GUEVARA (1897 – 1974) y AMPARO RIVELLES (1925 – 2013). Grandes actrices de una familia dedicada al cine y al teatro.
2017	Lyceum Club Femenino	Plaza del Rey, 1. Casa de las siete chimeneas.	Este edificio fue la sede del LYCEUM CLUB FEMENINO (1926 – 1939) lugar referente para el protagonismo de las mujeres en la conquista de sus derechos civiles.
2017	María Guerrero	C/ Tamayo y Baus, 4	Aquí vivió y murió MARÍA GUERRERO (1867 – 1928) Gran actriz, empresaria e impulsora del Teatro Español.

Sin fechar	Manuela Malasaña	C/ San Andrés, 24	En torno a este lugar estuvo la casa de la bordadora madrileña MANUELA MALASAÑA que el 2 de Mayo de 1808 fue fusilada a los 15 años junto al Parque de Artillería de Monteleón
Sin fechar	Clara del Rey	C/ Velarde, 20	En torno a este lugar estuvo la casa donde vivió la heroína CLARA DEL REY y CALVO que murió defendiendo la artillería el 2 de Mayo de 1808 en el Cuartel de Monteleón
Sin fechar	Benita Pastrana	C/ San Andrés, 16	Aquí estuvo el Cuartel de Monteleón donde luchó el 2 de Mayo de 1808 BENITA PASTRANA defendiendo el cañón del Teniente Ruíz hasta ser herida de muerte

OTRAS PLACAS 1990-MAYO 2017

AÑO	NOMBRE	LUGAR	TEXTO
1991	Sor Marta	C/ Francisco y Jacinto Alcántara. Cementerio de la Florida.	A la virtud / SOR MARTA / 1748 1824 / los seiscientos militares españoles del / Depósito de Besançon (Francia) 1809. En el lateral derecho de la banda azul y blanca, se lee la firma del pintor: S. RIOS 91 y en el ángulo inferior derecho de la placa: ESCUELA OFICIAL / DE CERAMICA · MADRID.
2000	Sor Marcela de San Félix	C/ Huertas 47	Sor Marcela de San Félix / Marcela Lope de Vega y Luján, también conocida por Marcela del Carpio (Toledo, 1605- / -Madrid, 1687), poetisa, actriz y dramaturga, fue hija ilegítima de Lope de Vega y de la / actriz cómica Micaela de Luján (Camila Lucinda en los versos de Lope). A los 4 años vino / con su familia a Madrid, y vivió en la calle del Infante hasta los 10 años en que se muda a la / calle de Francos, hoy Cervantes. En 1622, ingresó en el convento de San Ildefonso de las / Trinitarias Descalzas de la calle Cantarranas, hoy Lope de Vega, y aquí vivió hasta los 82 / años como

			<p>monja de clausura. Lope describe con gran ternura los votos religiosos de su / hija en la Epístola a Francisco de Herrera. Fue célebre la detención del cortejo fúnebre de / Lope ante las rejas de clausura del convento para que Marcela pudiera despedir el cuerpo / de su padre. En el convento llegó a desempeñar los oficios de maestra de novicias, provisoras / gallineras, refitoleras y prioras de la comunidad. Su abandono del mundo significó no solo / consagrarse a Dios, sino también cultivar su talento literario. Su obra se compone de seis / Coloquios Espirituales, ocho Loas, veintidós Romances, cinco Romances en esdrújulos y / otras composiciones: seguidillas, liras, jaculatorias, endechas y villancicos. / Todo cuanto el mundo ofrece / en sus vanas esperanzas / apenas son apariencias / pues, al comenzar, acaban.</p>
2001	Gloria Fuertes	Jardines de Gloria Fuertes	<p>Se borraré tu voz, vendrá tu sueño. / Se borrarán las huellas de tus manos, / Pero nunca la tinta de tus versos. Debajo de este texto, aparece su firma grabada: Gloria Fuertes.</p>
2002	Ana Tutor	Avda. Ventisquero de la Condesa.	<p>Jardines / dedicados a / d^a Ana Tutor / concejala del / excmo ayuntamiento / de Madrid.</p>
2002	Beata Mariana de Jesús	C/ Valverde 15	<p>Esta Iglesia Guarda / El Cuerpo Incorrupto / de la Copatrona de Madrid / Bta M^a. Ana de Jesús / 1565 1624.</p>
2002	Clara del Rey	C/ Clara del Rey	<p>A Clara del Rey / heroína del 2-mayo-1808 / su pueblo natal Villalón / de Campos le dedica / este recuerdo / Madrid-3-mayo-2003.</p>

2004	María Zambrano	C/ Antonio Maura, 14.	Aquí vivió María Zambrano los últimos años de su vida/(1984-1991)/ “Solamente se es de verdad libre cuando no se pesa sobre nadie, cuando no se humilla a nadie; En cada hombre están todos los hombres”. Fundación María Zambrano, Ayuntamiento de Velez-Málaga, Ateneo de Madrid/ Enero 2004
2008	“Las Trece Rosas”	Cementerio de la Almudena.	El pueblo de Madrid y la fundación Trece Rosas / en memoria al sacrificio de las jóvenes llamadas / “las trece rosas” / en el 70 aniversario de su fusilamiento / en la mañana del 5 de agosto de 1939 / “...que mi nombre no se borre de la historia...”/ Carmen Barrero Aguado 20 años. Blanca Brisac Vazquez 29 años. / Julia Conesa Conesa 19 años. Elena Gil Olaya 20 años. / Ana López Gallego 21 años. Martina Barroso García 24 años. / Dionisia Manzanero Salas 20 años. Pilar Bueno Ibañez 27 años. / Adelina García Casillas 19 años. Virtudes González García 18 años. / Joaquina López Laffite 23 años. Victoria Muñoz García 18 años. / y Luisa Rodríguez de la Fuente 18 años/ dieron aquí su vida en defensa de la libertad y la democracia/ en Madrid a 5 de agosto de 2009.

MONUMENTOS

AÑO	NOMBRE	AUTOR	LUGAR
1844	Isabel II	José Piquer	Plaza de Isabel II.
1883	Isabel la Católica	Manuel Oms Canet	Paseo de la Castellana. Jardines del Museo de Ciencias Naturales.
1887	Bárbara de Braganza	Mariano Benlliure	Plaza de la Villa de París.
1891	Reina Cristina de Borbón	Mariano Benlliure	C/ Felipe IV.
1925	Duquesa de la Victoria	Julio González Pola	Avda. Reina Victoria, 24 Hospital Cruz Roja.

1926	Emilia Pardo Bazán	Rafael Vela del Castillo	C/ Princesa.
1934	Concepción Arenal	José María Palma Burgos	Paseo de Moret. Parque del Oeste.
1944	Loreto Prado	Mariano Benlliure	Plaza de Chamberí.
1950	Eva Perón	Domingo Frega Rausa	Parque María Eva Duarte de Perón.
1957	Elena Fortún	José Planes Peñalver	Parque del Oeste.
1973	Violetera	Santiago de Santiago.	Plaza de Gabriel Miró. Las Vistillas.
1981	Sor Juana Inés de la Cruz	Enrique Fernández Criach.	C/ Ferraz. Parque del Oeste
1988	Clara Campoamor		Avda. del General Fanjul
1994	La Abuela rockera. Ángeles Rodríguez Hidalgo	Carmen Jorba	C/ Peña Gorbea.
1999	Beatriz Galindo “La Latina”	José Luis Parés	Plaza de la Puerta del Ángel
2003	Tras Julia	Antonio Santín Benito	C/ del Pez.
2006	Clara Campoamor	Lucas Alcalde	Plaza de los Guardias de Corps. Desaparecida

7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa “Nuevos métodos y contenidos aplicados a la práctica docente: el archivo y el museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital”, PIE 15-67 de la Universidad de Málaga.

Rubén Sánchez Guzmán es licenciado en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad ejerce como profesor de Historia del Arte y Conocer Madrid en los Centros Culturales del Ayuntamiento de Madrid (Educo-Actividades). Ha sido docente del I Máster en Escultura Barroca Española. Desde los siglos de oro la sociedad de la información y las redes sociales impartido por la Universidad Internacional de Andalucía y Perito Tasador en Antigüedades y Obras de Arte. Departamento de Arte. Sala de Subastas Lamas Bolaño Madrid. Realizando las funciones de tasación, catalogación y asesoramiento personalizado.

Antonio Rafael Fernández Paradas es doctor en Historia del Arte por la Universidad de Málaga, con la tesis doctoral titulada Historiografía y metodologías de la Historia del mueble en España (1872-2011). Un estado de la cuestión. Graduado en Historia del Arte y Licenciado en Documentación por la Universidad de Granada. Máster en Peritaje y Tasación de Antigüedades y obras de arte por la Universidad de Alcalá de Henares. Actualmente es Profesor Ayudante Doctor de la Universidad de Granada, donde imparte docencia en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, y docente del Máster Arte y Publicidad de la Universidad de Vigo.

EDMODO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

MARÍA ELENA DEL VALLE MEJÍAS
mvillalba@unimet.edu.ve
Caracas-Venezuela

Resumen

El presente capítulo presenta el uso de la plataforma de e-learning: EDMODO en la enseñanza de la Historia. Como se plantea en las siguientes páginas, la enseñanza de la Historia presenta en la actualidad complejidades en su didáctica. La manera como es emprendida por algunos profesores la hace un contenido distante y prescindible en la formación de los estudiantes. La plataforma EDMODO permite incorporar elementos tecnológicos que sin duda amenizan el desarrollo de los contenidos y logran conectar con la forma de aprender de estas nuevas generaciones.

Palabras Clave: EDMODO, historia, e-learning.

El único deber que tenemos con la Historia, es reescribirla.
Oscar Wilde

1. INTRODUCCIÓN

La generación actual denominada Generación Z, tiene un acceso ilimitado a la información. Si el maestro hace una pregunta, con sólo acceder a su móvil y entrar en cualquier buscador podrá encontrar con exactitud cualquier fecha, nombre o lugar, con lo cual los maestros debemos apuntar al desarrollo de competencias específicas, que partan de la aceptación de esta nueva realidad. Por todo lo anterior, nos hemos planteado la presentación de una propuesta ya en curso, que propone el uso de la plataforma de e-learning EDMODO en la enseñanza de la Historia en el ámbito universitario. El presente capítulo está organizado como sigue: 2. EDMODO: un LMS y una red social; 3. La Enseñanza de la Historia; 4. USO DE LA PLATAFORMA; y 5. CONCLUSIONES.

COMENZAMOS:

2. EDMODO: UN LMS Y UNA RED SOCIAL

Lo primero que haremos en este apartado es detenernos en las principales características de la plataforma que además la distinguen de las otras existentes.

Describiremos los atributos de EDMODO como entorno de aprendizaje colaborativo y profundizaremos en su potencial.

2.1. ¿Cuáles son las características que debe tener todo LMS?

Según Clarenc (2012 y 2013)¹ todas las plataformas de e-Learning deberían cumplir con las siguientes:

Interactividad: Bedoya (2007)² la definía como “la capacidad del receptor para controlar un mensaje no-lineal hasta el grado establecido por el emisor, dentro de los límites del medio de comunicación asincrónico”. Los diferentes LMS, deben suministrar a través de cada uno de los recursos que proporcionan la posibilidad de que el alumno se relacione en sus propios términos, con el entorno y con los materiales alojados en él.

Flexibilidad: El LMS debe tener la propiedad de adaptarse a las necesidades del usuario así como también a sus posibilidades. En términos de tiempo y espacio, ofrecer la posibilidad al usuario de administrar de manera efectiva el tiempo del que dispone, así como también entrar y salir de la plataforma en los espacios acondicionados para ese propósito. Del mismo modo, la curva de aprendizaje, dentro del entorno fluctúa de acuerdo a las capacidades de cada usuario y respondiendo a los propósitos planteados por el arquitecto curricular.

Escalabilidad: Entendida como la capacidad operativa del entorno para no ver afectada su operatividad, por el número de usuarios conectados en simultáneo.

Estandarización: En este caso se refiere a un modelo común, compartido en alguna medida por los entornos de aprendizaje. (SCORM). Para cumplir con los objetivos planteados estos espacios cumplen con unas normas explícitas o implícitas a través de las cuáles se garantiza el logro de un modelo estándar que acopla los elementos que están presentados de manera independiente.

Ubicuidad: Vinculada con la omnipresencia, la ubicuidad se define como la capacidad que poseen los LMS, de llegar a todos los espacios en los cuales exista conexión a internet. De esta forma, se garantiza el acceso a todos los recursos dentro del entorno a quienes, sin importar la distancia, puedan acceder a él.

Según Clarenc (2012), “La ubicuidad en un LMS es la capacidad de una plataforma de hacerle sentir al usuario omnipresente: le transmite la seguridad de

¹ CLARENC, C. A. Instrumento de evaluación y selección de sistemas de gestión de aprendizaje y otros materiales digitales: Medición y ponderación de LMS y CLMS, recursos educativos digitales y herramientas o sitios de la WEB 3.0. Congreso Virtual Mundial de e-Learning, Grupo GEIPITE, 2013. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/175057118/Instrumento-evaluacion-LMS-materialesdigitales-recursos-web30>

² BEDOYA, A. *¿Qué es interactividad?* Recuperado el 10 de 2012, de BLOGS ENAP Universidad Autónoma de México. 2007. Disponible en: http://blogs.enap.unam.mx/assignatura/francisco_alarcon/wpcontent/uploads/2011/06/interactividad.pdf

que en ella encontrará todo lo que necesita”³ De esta forma, las características de los LMS que antes se mencionan depende de manera directa de esta.

Persuabilidad: Tal como explica Clarenc (2012 y 2013), la **Persuabilidad** es una palabra compuesta por dos términos (persuasión y usabilidad) e implica la integración y articulación de cuatro características (Funcionalidad, Usabilidad, Ubicuidad e Interactividad). EDMODO posee una fisionomía semejante a una de las redes sociales más populares: Facebook lo cual permite que por asociación el alumnos se mueva en ella como en un lugar ya común a su memoria. La enumeración de características podría llevarnos más líneas de las permitidas con lo cual, con las seleccionadas se han saturado los elementos más importantes.

En el caso de EDMODO, todas ellas no sólo se cumplen a cabalidad sino que se materializan de manera sensible en los aspectos relacionados con la denominada gestión administrativa de recursos, comunicación y herramientas relacionadas. EDMODO, suministra un acceso sencillo al estudiante, así como también al profesor que utiliza la plataforma. Colocando sus datos, (no es necesario que tenga correo electrónico) el alumno se registra y crea su perfil. Posee mecanismos de monitorización que permiten al profesor llevar control del proceso del estudiante, post que coloca, tareas que entrega, rendimiento en las evaluaciones, etc.

A partir del registro del alumno en la plataforma, sus datos quedan registrados en el Libro de calificaciones, un formato en el que su desempeño queda registrado y que además puede ser exportable a otros formatos, como Excel por ejemplo. En relación al acceso a los recursos y materiales, localizados en carpetas, permiten al estudiante descargarlos de manera sencilla, así como también le dan la posibilidad de subir aportes desde su perfil a la página de inicio que comparte con sus compañeros y profesor. Del mismo modo, la alianza de EDMODO con Microsoft y Google le permiten al estudiante almacenar sus trabajos en su drive y al profesor acceder a ellos y colocar los comentarios marginales pertinentes.

Para la comunicación, EDMODO ofrece la ventaja de hacerle llegar un correo electrónico al usuario indicándole que se ha hecho una publicación que le compete, le avisa de tareas, así como de las calificaciones obtenidas en las mismas. También ofrece la posibilidad de enviar mensajes colectivos –a grupos completos- o mensajes individuales, a estudiantes o colegas. La pantalla de inicio del curso funciona como un muro en el que se pueden postear informaciones relevantes, así como darle prioridad a algún elemento fijando el mensaje de manera permanente al inicio de la pantalla. En relación a los datos EDMODO permite el almacenamiento de las calificaciones en un libro virtual, en el que puede observarse su desempeño de manera transversal. Ese libro de calificaciones es exportable a diferentes formatos como Word o Excel. En el registro de las evaluaciones el profesor puede realizar un

³ CLARENC, C. A. *Videoconferencia: e-Learning-ubicuo - Concepción de ubicuidad en el e-Learning*. 2012. Disponible en: <http://vimeo.com/38286913>

análisis del desempeño de los estudiantes en preguntas específicas de un examen, estableciendo en cuál de las competencias esperadas se observó debilidad.

De la Torre. (2006)⁴, define Web 2.0 como “una forma de entender Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático, promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que accedan a ella, permitiéndose no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar.” EDMODO desde su distintiva fisionomía permite que los estudiantes accedan a ella de manera casi natural, que creen su perfil, suban su fotografía, accedan a los diferentes cursos, adjunten documentación, inserten hipervínculos porque su intuición les dice el camino.

EDMODO se nos antoja una red social educativa, una comunidad virtual en la que el objetivo fundamental es el aprendizaje de sus miembros. Alonso García, S., Morte Toboso, E., & Almansa Nuñez, S. (2015) señalan como ⁵ elementos característicos de una red social con fines educativos los siguientes:

- Aumento del sentimiento de comunidad educativa para alumnos y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales.
- Permiten centralizar en un único sitio todas las actividades docentes, profesores y alumnos de un centro educativo.
- Favorecen la comunicación entre los alumnos, especialmente cuando se forman grupos de trabajo incrementando así las habilidades sociales.
- Acerca la figura del docente a los estudiantes. El profesor ya no resulta tan inaccesible y su localización puede llevarse a cabo fácilmente a través de la red en lugar de otros medios.
- El aprendizaje resulta más satisfactorio para los estudiantes, incrementándose su grado de motivación ante la posibilidad de ser orientados por otros alumnos o de convertirse en instructores de sus propios compañeros.
- Las herramientas que proporcionan las redes sociales permiten al profesor hacer un seguimiento exhaustivo de su clase, de modo que se convierte en testigo del proceso de trabajo y aprendizaje de sus alumnos.
- Disponen de una amplia variedad de recursos educativos abiertos para estudiantes en formato digital. De esta manera, evitamos el consumo de papel y contribuimos a la reducción de costos en los centros educativos.
- Contribuyen a la formación integral de la persona, ya que se ponen en juego una serie de competencias y habilidades relacionadas con la colaboración, el espíritu crítico y la expresión creativa. (p 90)

⁴ DE LA TORRE, A. “Definición de Web 2.0”. Bitácora de Aníbal de la Torre. 12 de abril 2006.

⁵ ALONSO GARCÍA, S., MORTE TOBOSO, E., & ALMANSA NUÑEZ, S. “Redes sociales aplicadas a la educación: EDMODO”. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 2015, Vol. 4 (2), p. 88-111.

Efectivamente, EDMODO suministra a través de su plataforma los mecanismos para ir progresivamente desarrollando ese entramado lúdico en el que se conjugan aquellos elementos de su entorno cotidiano, con oportunidades de aprendizaje que salen de él. La mencionada herramienta permite intervenir de manera positiva la realidad venezolana que se describirá a continuación.

3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Aranguren (2004)⁶ se plantea una serie de interrogantes que nos parece pertinentes abordar para contextualizar la inquietud que inspira esta investigación. La autora señala:

“¿Es la enseñanza de la Historia un hecho aislado del contexto social y educativo? ¿Se relaciona teóricamente con otros saberes y sistemas de pensamiento? ¿Cuál es su finalidad primaria? ¿Cuál es la cualidad de las relaciones entre la naturaleza del conocimiento histórico, el sujeto que categoriza cuando aprende y el docente que investiga y comprende cuando enseña? ¿Qué aspira el Estado de la enseñanza de la Historia? ¿Qué esperan los estudiantes, cómo se apropian de ese conocimiento y cómo lo vivencian en la realidad social? ¿Incide la enseñanza de la Historia en el pensamiento histórico y en la formación de la conciencia moral-valorativa? ¿Es lo mismo enseñar Historia que enseñar cualquier otra disciplina?” (p. 2).

De las interrogantes planteadas por la investigadora hemos seleccionado las siguientes: ¿Qué historia se enseña?, ¿Para qué se enseña la Historia?, ¿Cómo se enseña la Historia? Empecemos con la primera:

3.1. ¿QUÉ HISTORIA SE ENSEÑA?

Prats (2001)⁷ destaca la enorme polémica que despertó un artículo titulado *History in danger* publicado en la revista *History*. Esta revista se constituye en el organismo de difusión de la principal asociación de profesores de Gran Bretaña por lo que las ideas allí expresadas recogen la opinión y el sentir de quienes en las aulas imparten el curso Historia en diversos niveles de la educación.

Mary Price, quien presenta el artículo, alerta en el que la Historia como materia, como curso, como contenido no le interesa a la mayor parte del alumnado adolescente y corre el riesgo de desaparecer como asignatura de los planes curriculares de la educación secundaria. También en este artículo se hace referencia al texto de Elton y otros, que lleva por título: “New Movements in the study and teaching of History” donde se cuestionaba el parecer de que la enseñanza de la Historia debía limitarse a adolescentes mayores de catorce años.

⁶ ARANGUREN, C. “Enseñanza de la Historia, ciudadanía y pensamiento crítico”. En: *Memorias V Jornadas Nacionales de investigación Humanística y Educativa*. Caracas: UCV.UCAB, 2004.

⁷ PRATS, J. Dificultades para la enseñanza de la Historia en Secundaria. En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

En este sentido las preocupaciones reseñadas por Prats y Price podrían resumirse en la realidad de una enseñanza de la Historia definida por: transmisión de conocimientos, interpretaciones del pasado, conceptos sustantivos, conceptos estructurales de segundo grado como: prueba, causa, empatía, cambio y tiempo.⁸

Por otra parte, Villaquirán (2008) añade que la Comisión de Trabajo para el Currículo Nacional, ya para el año 1989, señalaba que había que revertir la tendencia memorística tradicional en la enseñanza de la Historia y que esta no podía seguir considerándose como un “mero cuerpo de conocimientos”.⁹

Girault (1983)¹⁰ ya destacaba lo que consideraba como las dificultades y principales obstáculos que se experimentan en la enseñanza de la Historia en Francia las cuales señalamos a continuación:

- Se hacen cambios en el currículo sin tomar en cuenta la formación del profesor.
- Están desligados el desarrollo cronológico y la causalidad histórica en los contenidos.
- Señala la pugna existente entre los contenidos abordados y los métodos usados por los docentes.

Las preguntas ya planteadas por Aranguren en líneas anteriores son también reafirmadas, pero específicamente en el contexto europeo en el Coloquio de Montpellier¹¹ realizado en el año de 1984.

- ¿Es realmente necesario enseñar Historia?
- ¿Cuál es el papel que ha de jugar la Historia Nacional en la enseñanza?
- ¿Se puede prescindir de la cronología para enseñar la Historia?

Las interrogantes antes señaladas destacan por inferencia que esta sociedad también se planteaba el carácter prescindible de la enseñanza como contenido curricular, se cuestiona el papel que la Historia Nacional está llamado a cumplir en la formación de los jóvenes franceses y el énfasis en lo cronológico para su enseñanza.

En Italia, la situación experimenta atributos similares. González (1993)¹² afirma que la enseñanza de la Historia está asociada a la didáctica repetitiva basada en la lección y en el manual. Guarracino (1987)¹³ por su parte, asevera que el problema está en los objetivos que se plantea la enseñanza de la Historia como contenido curricular.

⁸ VILLAQUIRÁN, T. *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica Venezolana*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008.

⁹ *Ibid*, p. 52.

¹⁰ Conocido como el informe Girault.

¹¹ MONTPELLIER. “Colloque National sur l’Histoire et son enseignement”. 1984.

¹² GONZÁLEZ. *La enseñanza de la Historia en Bachillerato la visión de los alumnos*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1994.

¹³ GUARRACINO. *La resultá del passato*. Milano: Edizione scolastiche Bruno Mondadori, 1987.

En los Estados Unidos de América, la realidad no es muy disímil. La preocupación allí tiene que ver con la pérdida de beligerancia y espacios en el currículo que desde décadas atrás experimenta la Historia como materia. Downey y Levstik (1991)¹⁴ describen en detalle esta situación en su trabajo: *“Teaching and Learning History* donde además describen el papel que cumple el texto escolar en la administración de esta ciencia. En este sentido, Del Valle (2007) afirma:

“La Historia como materia de estudio no tiene la fortuna de contar con la entusiasta acogida de los estudiantes, no son pocos los que la ven como aburrida, innecesaria y anodina. Esta misma matriz de opinión se consolida en la educación superior cuando el estudiante vuelve como en una noria a encontrarse con docentes sin actualización, con conciencias adormecidas que calcan repetidamente sus propuestas año tras año. Cabría entonces preguntarnos: ¿por qué es descalificada la Historia? ¿Quién la califica? ¿Qué la califica? ¿Qué le da verosimilitud? Para no hablar de veracidad, que sería objeto de otro ensayo. La Historia como materia de estudio no tiene la fortuna de contar con la entusiasta acogida de los estudiantes, no son pocos los que la ven como aburrida, innecesaria y anodina. Esta misma matriz de opinión se consolida en la educación superior cuando el estudiante vuelve como en una noria a encontrarse con docentes sin actualización, con conciencias adormecidas que calcan repetidamente sus propuestas año tras año. Cabría entonces preguntarnos: ¿por qué es descalificada la Historia? ¿Quién la califica? ¿Qué la califica? ¿Qué le da verosimilitud?”¹⁵

La enseñanza de la Historia se nos presenta entonces como un contenido prescindible y del que se obtendrán apogemas ocasionales, pero en todo no como un eje que contribuye a la formación y delinie de ciudadanos modelo. En 1972, el consejo escolar, un organismo subvencionado por el Estado y dedicado a desarrollar el currículo, emprendió el Proyecto Historia 13-16¹⁶, en Madrid como respuesta a las

¹⁴ DOWNEY Y LEVSTIK. “Teaching and Learning History”. *Handbook of research on social studies*. New Cork: Shaver J Ed. McMillan Publishing company, 1988.

¹⁵ DELVALLE (2007) *El para qué de la Historia: Aristides Medina Rubio, una pedagogía del saber histórico*. Disponible en <http://www.letralia.com/162/articulo03.htm>

¹⁶ SHELMITT, D.J. “El Proyecto Historia 13-16: pasado, presente y futuro”. En: VV.AA. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, 1987.

dudas crecientes en relación a la valoración de la Historia dentro del currículum de la Educación Secundaria.

Dicho proyecto se planteó el carácter relativo de la importancia de materias como la Historia, Economía y Estudios de Informática, dentro de un plan de estudios cada vez más congestionado, además de valorar lo pertinente de la unión de esta con otras Ciencias Sociales. ¿Cómo hacer cuando la Historia ha perdido su espacio? Cuando de lo que se trata es de demostrar el valor de la Historia como conocimiento legítimo, sin tuteladas ni servidumbres.

Funes (2006)¹⁷ señala en este mismo orden de ideas, unas interesantes preguntas sobre la enseñanza de la Historia en la escuela. ¿Por qué los jóvenes y niños saben tan poco de Historia?, ¿Qué enseñan maestros y profesores?, ¿Es importante saber Historia?, sugiriendo que la manera de darle significado a los contenidos impartidos es necesariamente vinculando la Historia que se aprende con la Historia reciente con la que los alumnos se sienten más vinculados.

Merchán (2007)¹⁸ afirma que en el caso de la Historia, aprenderla consiste en memorizar una serie limitada de informaciones sobre los hechos históricos (causas, etapas, etc.), informaciones que son las que proporciona el profesor en sus explicaciones o pueden obtenerse del libro de texto. De esta manera, afirma, la memorización –generalmente mediante la repetición– de informaciones sobre hechos históricos que a su vez se repiten un año tras otro constituye la actividad intelectual más habitual a la hora de aprender la asignatura.

Según esto, a su juicio el conocimiento histórico al que se refieren los discursos profesionales y oficiales suele acabar convirtiéndose, por obra del mercado, en una cápsula lista para ser engullida por los estudiantes más dispuestos al esfuerzo de la cultura escolar, pues de forma comprimida puede ser memorizado y posteriormente vomitado por el trance examinatorio.

Aranguren y Bustamante (2008)¹⁹ afirman que la débil importancia conferida al aprendizaje de los contenidos históricos tiene que ver con la adopción del modelo epistemológico apoyado en una racionalidad desintegradora del conocimiento de la Historia, que separa lo político, de lo económico, de lo social y de lo cultural en el estudio de la sociedad. Esta concepción fragmentaria de la enseñanza de la Historia, elimina el sentido de complejidad que caracteriza a los procesos singulares de la Historia. Las autoras afirman que la tendencia pragmática y empírica que prevalece en la programación favorece un aparato didáctico incoherente en el que se da lugar a un aprendizaje intrascendente, separado de la vida como principio del conocimiento.

¹⁷ FUNES, A. "La Enseñanza de la Historia Reciente/presente". *Revista de Escuela de Historia*, 2006, vol. 1, nº 5.

¹⁸ MERCHÁN, J. "El Examen en la enseñanza de la Historia". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2007, nº 15, p. 3-21.

¹⁹ ARANGUREN, C. Y BUSTAMANTE, E. "La Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Actual programación de Educación Básica". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2006, Vol. 1, nº1.

Hardwich Vallenilla²⁰ (1994) señala que la enseñanza de la Historia en Venezuela en sus inicios tenía como método didáctico “el catecismo”, descrito como la presentación de un diálogo entre el maestro y los alumnos, compuesto por preguntas y respuestas, apunta Carrera Damas²¹ (1969) catequizar la mente del estudiante con marcado exclusivismo y sin riesgo a estimular su espíritu crítico, mucho menos de ayudarlo a nacer p 193.

Posteriormente, señala el autor que aunque se mantenía con la función doctrinaria en términos de una moral cívica inculcada, el mensaje se hacía más complejo y, a la vez, más sutil. Este mensaje didáctico se consolida como una Historia oficial, una suerte de modelo acabado respaldado por la autoridad de sus autores quienes, de una manera u otra, son representantes destacados de un *establishment* académico.

Radkau (1998)²² plantea interesantes interrogantes en relación a la enseñanza de la Historia. Se pregunta: ¿Se vale contar cuentos?, ¿Qué distingue el aprendizaje histórico de otras formas de aprender y le da su carácter propiamente histórico? Asume que la acción constitutiva de la conciencia histórica es la narración. Narrando historias se puede constituir la Historia como dotada de sentido a través del aprendizaje histórico para orientar la propia vida en el tiempo.

A este respecto apunta Rösen (1994)²³ distingue a este respecto cuatro modos de hacer esta narración:

Primero: El modo de generación de sentido tradicional:

En este modo de hacer la narración se trata de recordar los orígenes de formas de vida actuales. Los mitos de origen, días conmemorativos con sus respectivos discursos, historias de comunidades religiosas, etc. Este tipo de narración se induce consciente y organizadamente cuando se trata de legitimar el poder a través de las tradiciones. Es un factor fundamental en la formación de las identidades colectivas resistentes al cambio.

Segundo: El modo de generación de sentido ejemplar:

Como lema para este modo puede citarse “historia vitae magistra” De experiencias ejemplares en el pasado se deducen reglas generales para guiarse en presentes y futuras situaciones.

²⁰ HARDWICH, N. “Imaginario Colectivo e identidad nacional”. *Cuadernillos FLACSO*, 144. Alemania. 1994.

²¹ CARRERA DAMAS, G. *El Culto a Bolívar*. Monteavila Editores. Caracas: Venezuela, 1969.

²² PÉREZ, J Y RADKAU, V. *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la Historia*. Ducere: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, 1998.

²³ RÜSEN, J. *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, 1994.

Tercero: El modo de generación de sentido crítico:

En este modo se cuestionan los modelos de interpretación histórica vigentes y se diseñan modelos alternativos como ha sucedido, por ejemplo, con la historia de mujeres, de mentalidades, de la cotidianidad. La identidad según el autor, se afirma aquí, en la capacidad de decir “no” ante definiciones impuestas.

Cuarto: El modo de generación de sentido genérico:

En este modo se interpreta el transcurrir del tiempo en la dimensión de permanentes cambios necesarios para la existencia humana se percibe no como elemento desestabilizador amenazante sino como una oportunidad. En este tipo de narración dominan aquellas historias que interpretan los cambios como procesos, por ejemplo, como progreso, desarrollo, etc.

4. USO DE LA PLATAFORMA

Sin ser un limitante el área específica de la Historia que vayamos a abordar iremos describiendo los usos que se les puede dar a las aplicaciones de la plataforma. En primer lugar: ***Los post.***

Los posts son los artículos que vamos publicando en la parte central de la página de inicio y que se ordenan de manera cronológica. Por lo general, los posts tienen un titular, un cuerpo del artículo donde se puede introducir texto, fotografía, código HTML e incluso audio.

Como parte de la evaluación se les asignó a los estudiantes la publicación de un post semanal, se elaboraron unas instrucciones precisas en las cuales se explicaba prolijamente las características de cada post. En las mismas, se les indica que deben no sólo realizar un post, sino comentar críticamente el de algún compañero.



Fig. 1. Post en la plataforma de Edmodo. Fuente: Propia.

De esta forma, tanto el profesor como los estudiantes colocan comentarios alusivos al contenido de la materia e inclusive la aplicación permite a ambos adjuntar un documento en formato Word, Pdf, e inclusive colocar el link a un vídeo alusivo al tema tratado. La interacción entre los compañeros y la supervisión del profesor hacen del entorno, no solo el espacio en el que están conectados y al día con la materia, sino también uno en el que pueden intercambiar opiniones e ideas de manera plural y crítica.

La Biblioteca y las Carpetas:

La biblioteca es un espacio dentro del entorno en el que el estudiante va almacenando los materiales que descarga de la Web, bibliografía, libros en PDF que va agrupando en este espacio personal y las Carpetas son espacios organizados por el profesor en el que deposita organizado por unidades, cada una de las lecturas a realizar, revistas especializadas, vídeos seleccionados, entre otros materiales que se consideren necesario.

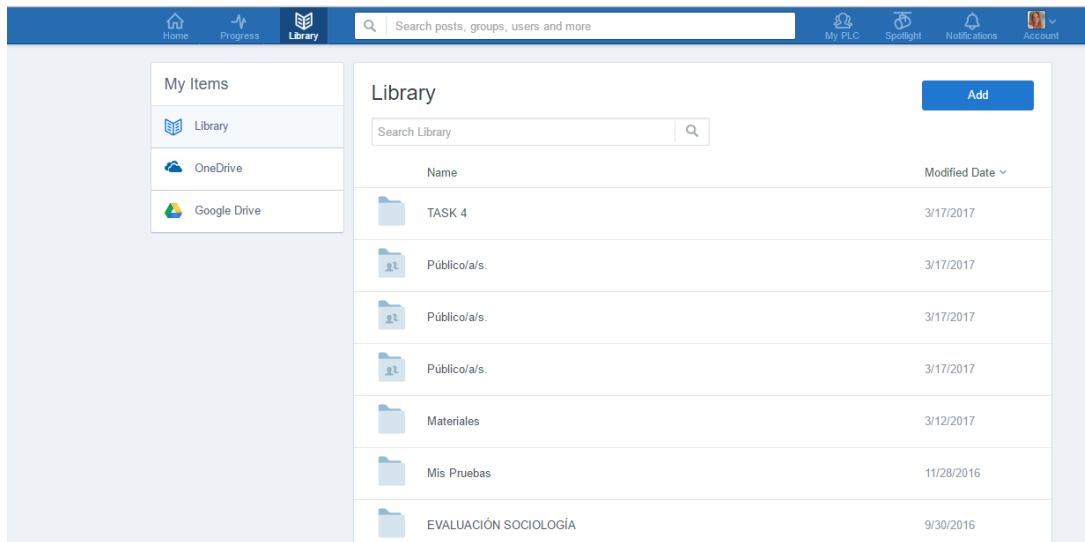


Fig.2. Biblioteca en la plataforma de Edmodo. Fuente: Propia.

EDMODO permite además conectar con el Drive de Gmail y con la nube de Microsoft, lo cual facilita no sólo el alojamiento de materiales sino la corrección de actividades, insertar comentarios en las entregas de los estudiantes sin necesidad de descargar el documento.

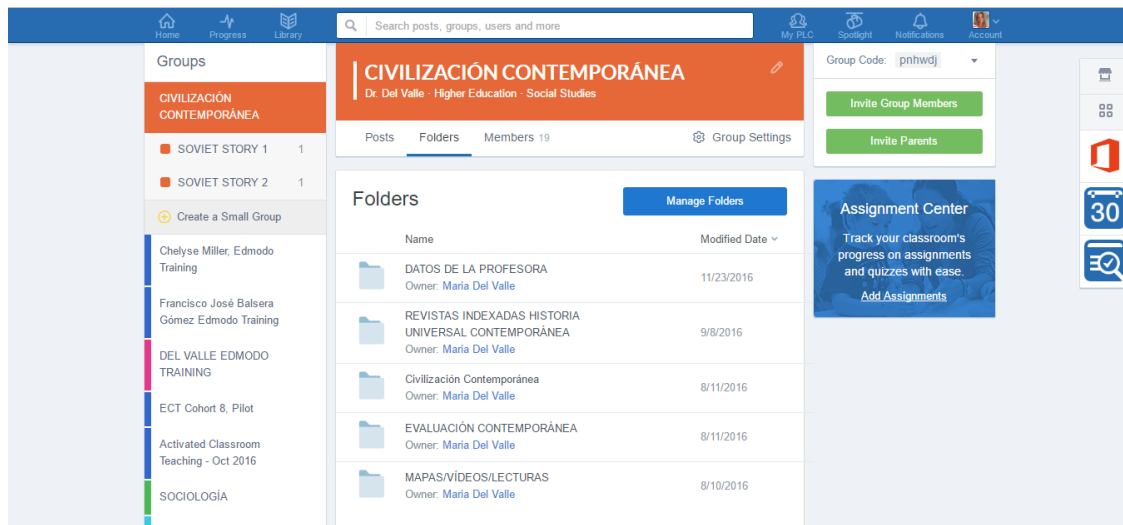


Fig.3. Carpetas en la plataforma de Edmodo. Fuente: Propia.

La videoteca es otro recurso que permite EDMODO. En ella el profesor puede alojar tantos vídeos como desee para apoyar el desarrollo del curso. Los vídeos se abren directamente en la plataforma y la misma puede conectarse con páginas Web especializadas en diversos temas.

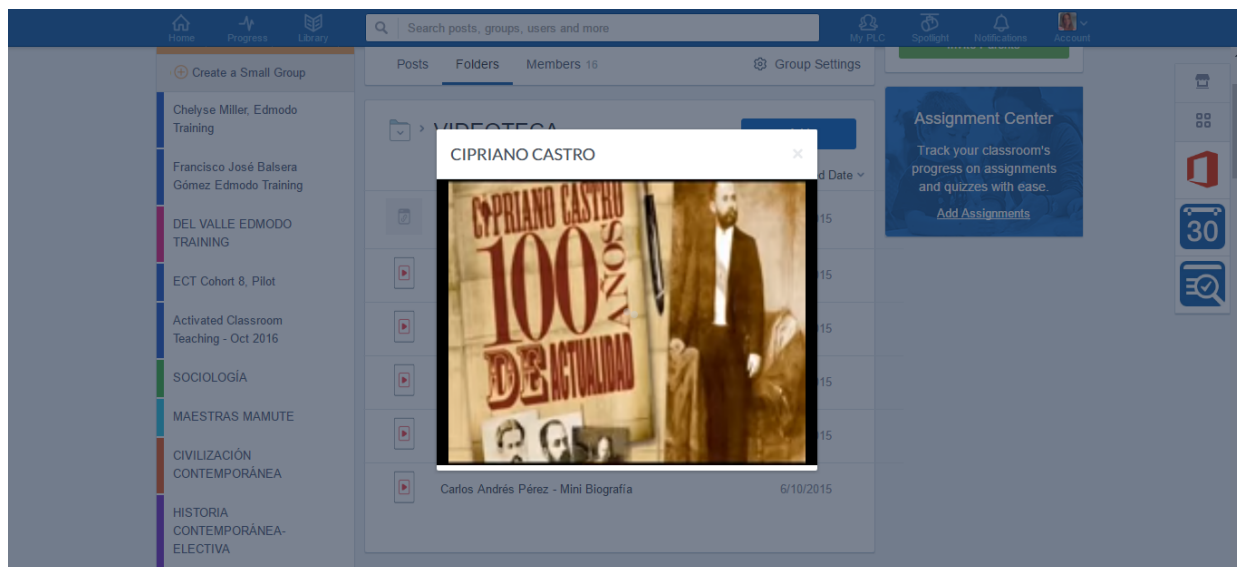


Fig. 4. La videoteca en la plataforma de Edmodo. Fuente: Propia.

Otra herramienta para utilizar son los subgrupos. Dentro de un mismo curso se separan en dos los integrantes y el mismo es usado para la realización de Foros con temas específicos.

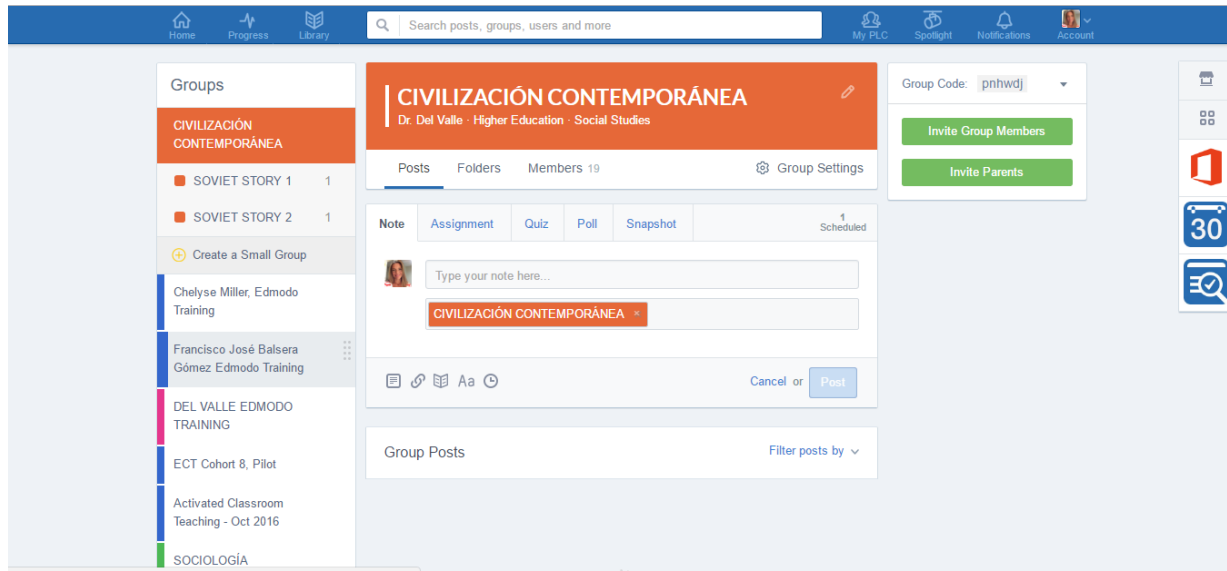


Fig. 5. Subgrupos en la plataforma de Edmodo. Fuente: Propia.

De esta forma, EDMODO se constituye en un entorno de aprendizaje colaborativo en el que abordar el estudio de la Historia pueda hacerse usando herramientas novedosas y originales.

5. CONCLUSIONES

Como afirmábamos en el inicio de estas líneas la enseñanza de cualquier disciplina requiere hoy de un remozamiento de estrategias y recursos. Luego de hacer un tímido acercamiento a los múltiples recursos que ofrece la plataforma a quien desee usarla como apoyo tecnológico para cursos presenciales y quien diseñe sus materias en modalidad virtual.

Son múltiples las estrategias que pueden integrarse a la plataforma, acá sólo hemos descrito algunas pocas. Líneas del tiempo, Web Quest, portafolios digitales, la integración de redes sociales como Instagram, Twitter, Pinterest, entre otras. El reto es finalmente, reinventarnos, buscar nuevas prácticas que optimicen los resultados al enseñar.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO GARCÍA, S., MORTE TOBOSO, E., & ALMANSA NUÑEZ, S. “Redes sociales aplicadas a la educación: EDMODO”. *EDMETIC- Revista de Educación Mediática y TIC*, 2015, Vol. 4 (2), p. 88-111.
- ARANGUREN, C. Y BUSTAMANTE, E. “La Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Actual programación de Educación Básica”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2006, Vol. 1, nº 1.
- ARANGUREN, C. “Enseñanza de la Historia, ciudadanía y pensamiento crítico”. En *Memorias V Jornadas Nacionales de investigación Humanística y Educativa*. Caracas: UCV.UCAB, 2004.
- BEDOYA, A. “¿Qué es interactividad?” Recuperado el 10 de 2012, de BLOGS ENAP Universidad Autónoma de México. 2007. Disponible en: http://blogs.enap.unam.mx/asignatura/francisco_alarcon/wp-content/uploads/2011/06/interactividad.pdf
- CARRERA DAMAS, G. *El Culto a Bolívar*. Caracas: Monteavila Editores, 1969.
- CLARENC, C. A. “Videoconferencia: e-Learning-ubicuo - Concepción de ubicuidad en el e-Learning. 2012”. Disponible en: <http://vimeo.com/38286913>.
- CLARENC, C. A. “Instrumento de evaluación y selección de sistemas de gestión de aprendizaje y otros materiales digitales: Medición y ponderación de LMS y CLMS, recursos educativos digitales y herramientas o sitios de la WEB 3.0”. *Congreso Virtual Mundial de e-Learning*, Grupo GEIPITE. 2013. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/175057118/Instrumento-evaluacion-LMS-materialesdigitales-recursos-web30>
- DE LA TORRE, A. *Definición de Web 2.0*. Bitácora de Aníbal de la Torre. 12 de abril 2006.
- DEL VALLE (2007) “El para qué de la Historia: Aristides Medina Rubio, una pedagogía del saber histórico”. Disponible en <http://www.letralia.com/162/articulo03.htm>

DOWNEY Y LEVSTIK. "Teaching and Learning History" En Shaver J Edt: *Handbook of research on social studies*. New Cork: McMillan Publishing company, 1991.

FUNES, A. "La Enseñanza de la Historia Reciente/presente". *Revista de Escuela de Historia*, 2006, vol. 1, nº 5.

GONZÁLEZ. La enseñanza de la Historia en Bachillerato la visión de los alumnos. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral inédita. 1994.

GUARRACINO. *La resultá del passato*. Milano: Edizione scolastiche Bruno Mondadori, 1987.

HARDWICH, N. "Imaginario Colectivo e identidad nacional". *Cuadernillos FLACSO*, 1994.

MERCHÁN, J. "El Examen en la enseñanza de la Historia". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 2007, 15, p. 3-21.

PÉREZ, J Y RADKAU, V. *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la Historia*. Ducere (Puebla): Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP: México, 1998.

PRATS, J. "Dificultades para la enseñanza de la Historia en Secundaria". En: *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

RÜSEN, J. *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Wien: Köln, Weimar, 1994.

SHELMITT, D.J. "El Proyecto Historia 13-16: pasado, presente y futuro" En VV.AA *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, 1987.

VILLAQUIRÁN, T. *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica Venezolana*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. 2008.

María Elena Del Valle Mejías, nacida en Caracas, Venezuela, el 10 de marzo de 1970, graduada de Profesora en la Universidad Pedagógica Libertador en el año 1992, con especialización en Historia Económica y Social de Venezuela en la Universidad Santa María, con Maestría en Historia Económica y Social de Venezuela, tesis con mención publicación y suma cum laude, Doctora en Ciencias de la Educación en el Pedagógico de Caracas, con postdoctorado en Semiótica y Pragmática en la Universidad Complutense de Madrid, cuenta con proyectos financiados por la UPEL y con participación de la Universidad Complutense de Madrid, con proyectos financiados por el FONACIT, investigadora certificada de la Universidad Complutense de Madrid, el grupo internacional CONCILIUM y del CELARG, ponente regular en eventos nacionales e internacionales, adscrita a la línea de investigación, Ciencias del lenguaje y con nueve años de investigación en el área de análisis del discurso. Profesora Ordinaria de la Universidad Pedagógica Libertador. Investigadora acreditada del CYTED, la AECID, profesora de la UNIMET.

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LA EXPERIENCIA #CCAFYDEXPRESS

ANTONIO JESÚS PINTO TORTOSA
Universidad Europea de Madrid
antoniojesus.pinto@universidadeuropea.es

VERÓNICA BAENA GRACIÁ
Universidad Europea de Madrid
veronica.baena@universidadeuropea.es

MIRIAM JIMÉNEZ BERNAL
Universidad Europea de Madrid
miriam.jimenez@universidadeuropea.es

Resumen

La experiencia que aquí se presenta se llevó a cabo en el Grado en Educación de la Universidad Europea de Madrid, y consistió en implementar la gamificación y el uso de las redes sociales, en concreto Twitter, en Didáctica de las Ciencias Sociales, aplicando dinámicas de aprendizaje cooperativo. Como punto de partida, se expone el objetivo principal de esta investigación. Seguidamente, definimos el marco teórico sobre el cual se fundamenta la propuesta, para después describir la experiencia propiamente dicha. A continuación se hace un análisis crítico de los resultados, en comparación con otro grupo en el que se empleó una metodología más “tradicional”. Finalmente, se exponen nuestras principales conclusiones.

Palabras Clave: aprendizaje cooperativo, Didáctica de las Ciencias Sociales, gamificación, Grado en Educación, redes sociales.

1. INTRODUCCIÓN Y REVISIÓN DE LITERATURA

La aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva aparejados cambios diversos y profundos. El principal está relacionado con la apuesta por fijar el centro de atención en la formación de los estudiantes¹. En este nuevo entorno, los cambios que se han llevado a cabo en la educación superior en Europa y sus importantes efectos sobre las condiciones de un mercado cada vez más competitivo, hacen necesario que las universidades profundicen en la necesidad de adaptar sus

¹ BAENA, V. y PADILLA, V. “Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la FormulaUEM”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico sobre “buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria”*, 2012, vol. 10, p. 199-214.

programas formativos y metodologías docentes en los nuevos títulos de grado y posgrado².

En otras palabras, la implantación del nuevo sistema universitario exige cambiar la actual dinámica de enseñanza y aprendizaje por otra donde los estudiantes sean una parte activa, asuman responsabilidades y pasen de sujetos pasivos a ser protagonistas de su propio aprendizaje³. Solo así, los alumnos estarán realmente preparados para los cambios que se producen en el entorno social y profesional⁴. Para lograrlo, el EEES fomenta el aprendizaje autónomo por parte del estudiante. Las metodologías docentes deben, por tanto, enfatizar el autoaprendizaje, la conexión entre teoría y práctica, el acercamiento a la realidad laboral y el aprendizaje colaborativo (Barragán et al., 2015)⁵.

En estas circunstancias, la gamificación⁶ se presenta como una de las herramientas que los docentes cada vez fomentan más en el aula. Como es sabido, la gamificación es una técnica que incorpora elementos de los juegos para modificar la conducta de los estudiantes y lograr que éstos intensifiquen su interacción con el entorno de aprendizaje⁷. Esta herramienta no es nueva, ya que la universidad de Washington ha estado utilizando juegos de simulación comercial en sus clases desde finales de la década de los 50. De hecho, muchas otras simulaciones y juegos utilizados hoy día vienen de escuelas de negocio y de escuelas de ingeniería norteamericanas como es el caso de Harvard, Stamford, o el MIT. La importancia de la puesta en práctica de casos reales en clase y del desarrollo de problemas en el medio académico también se ha reflejado en la literatura científica; pasando a estar presente en la mayoría de las conferencias del área de educación⁸.

Podemos por tanto afirmar que la gamificación se ha revelado como una técnica de motivación especialmente interesante. Esta herramienta ha sido muy utilizada en el área de marketing y más recientemente, en educación primaria y secundaria. Sin embargo, cada vez es mayor el uso de la gamificación en entorno⁹. De este modo, la gamificación

² GIBBS, P. *Journal of Business Research*, 2007, vol. 60, nº 9, p. 925-926; BARBER, M. "A formula for great teaching". *Times Educational Supplement*, 2008, vol. 48, p. 19-29.

³ WHITEHEAD, A. N. (1919). *The Concept of Nature*. Gutenberg Ebook, 1919.

⁴ JUAN, M. D. de, et. al. "Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiantes universitario de marketing". En *Actas del XX Encuentro de Profesores Universitario de Marketing*. (Celebrado el 17-19 de septiembre de 2008, Gran Canarias, España).

⁵ BARRAGÁN, A. J., et. al. "Una propuesta para la motivación del alumnado de ingeniería mediante técnicas de gamificación". En *XXXVI Jornadas de Automática*. (Celebrado en 2-4 de septiembre de 2015, Bilbao, España).

⁶ La gamificación no es convertir las asignaturas en un juego, ni simplemente poner una puntuación a cada tarea. El proceso de gamificar una asignatura supone un esfuerzo de planificación y seguimiento, diseño y realimentación constantes que deben ser adaptados a cada titulación, materia, grupo y curso.

⁷ BARRAGÁN, A. J., et. al. "Una propuesta para la motivación del alumnado de ingeniería mediante técnicas de gamificación". En: *XXXVI Jornadas de Automática*. (Celebrado en 2-4 de septiembre de 2015, Bilbao, España).

⁸ GRAEML, F., et. al. "La integración de diferentes campos del conocimiento en juegos de simulación empresarial". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2010, vol. 8, nº 2, p. 29-44.

⁹ SIMÕES, J., et. al. "A social gamification framework for a K-6 learning platform". *Computers in Human Behavior*, 2013, vol. 29, nº 2, p. 345-353; BARRAGÁN, A. J., et. al. "Una propuesta para la motivación del alumnado de ingeniería mediante técnicas de gamificación". En *XXXVI Jornadas de Automática*. (Celebrado en 2-4 de septiembre de 2015, Bilbao, España).

puede ayudar a motivar y a “enganchar” a estudiantes que no se sienten atraídos por las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales y que, de otro modo, no serían capaces de alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados¹⁰. Además, una de las consecuencias más dolorosas y perniciosas del desinterés y falta de motivación de los estudiantes con su educación es el abandono de los estudios. Parte de esta falta de interés y motivación en los estudiantes actuales puede estar determinada por el rol pasivo que desempeña el estudiante en las metodologías de enseñanza tradicionales. Esto es especialmente cierto en el caso de las generaciones más jóvenes (los nativos digitales); esto es, estudiantes que hacen un uso intensivo de la tecnología y de la interactividad digital y por tanto, rechazan esta falta de interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje¹¹. Sin embargo, todavía es insuficiente el uso que los docentes están dando a esta técnica en el entorno universitario.

En el presente trabajo se propone la aplicación de técnicas de gamificación a diversas asignaturas del Grado en Educación de la Universidad Europea de Madrid a través del uso de las redes sociales; aplicando dinámicas de aprendizaje cooperativo. El objetivo del presente trabajo es pues, contribuir a la literatura a través del diseño y puesta en práctica de una actividad de innovación docente que facilite a los alumnos su acercamiento al mundo profesional mediante la integración y asimilación de varios aspectos básicos y desarrollo de competencias. Para lograr los objetivos antes expuestos, en el siguiente apartado se describe la experiencia. A continuación, se exponen los resultados. Este artículo finaliza con un apartado destinado a resumir las principales ideas del trabajo y su aplicación en el área académica.

2. OBJETIVOS

La presente comunicación corresponde a una experiencia desarrollada entre los cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017, conducente a probar el impacto de la gamificación y las redes sociales en el rendimiento de los estudiantes universitarios. El alumnado que habría de llevar a cabo esta acción corresponde a dos grupos diferentes de la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales I y II.

La evaluación de la asignatura constaba de cinco ítems:

- Dos tareas cooperativas, con un peso específico de entre un 15% y un 20% cada una sobre el total de la calificación de la asignatura.
- Un cuestionario teórico individual, que representaría un 10% de la nota en la materia.
- Un proyecto final individual, cuyo peso sobre la nota global de la asignatura oscilaría entre el 40% y el 50%.
- Una rúbrica de desarrollo competencial, también valorada con un 10%, e individualizada para cada alumno.

¹⁰ SIMÕES, J., et. al. “A social gamification framework for a K-6 learning platform”. *Computers in Human Behavior*, 2013, vol. 29, nº 2, p. 345-353.

¹¹ PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001; MARTÍ-PARREÑO, J., et. al. “El uso de la gamificación en la educación Superior: el caso de trade ruler”. En: *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. (Celebradas en 20-21 de julio de 2015 en Madrid).

Tras una primera fase de trabajo con los alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales I, que cursaron la materia de forma “tradicional”, se constató en varias ocasiones falta de motivación y de buen desempeño en las tareas cooperativas, reflejado en las calificaciones obtenidas por ellos. Por ello, a comienzos del curso 2016/2017 se implementó una metodología de gamificación y uso de las TICs.

Los objetivos principales eran:

1. Concebir un proyecto educativo trimestral para aumentar la implicación, motivación y rendimiento de los alumnos matriculados en Didáctica de las Ciencias Sociales. Este objetivo estaba vinculado a los siguientes objetivos secundarios:
 - Revisar los resultados obtenidos por los alumnos del grupo control, en el último trimestre del curso 15/16.
 - Consultar la bibliografía sobre metodologías activas vinculadas al aprendizaje experiencial, identificando un enfoque adecuado para este perfil de alumnado.
 - Diseñar un proyecto sobre la base de la gamificación y el uso de las redes sociales.
2. Fomentar el uso de redes sociales como instrumento de aprendizaje durante el desarrollo de la experiencia, con los alumnos del primer trimestre del curso 16/17:
 - Incitar a los alumnos a registrarse en una Comunidad de Aprendizaje de Google+, creada por el profesor, y a crear una cuenta de Twitter o utilizar la suya propia, si ya disponen de una.
 - Compartir experiencias de aprendizaje durante el desarrollo de las actividades cooperativas abordadas en el marco de este proyecto.
3. Comparar los resultados del grupo de la experiencia con el grupo control, con el fin de valorar la efectividad de la metodología empleada.
 - Establecer las principales conclusiones de esta investigación-acción.

3. METODOLOGÍA

Esta es una investigación cuantitativa, a la par que se identifica como una experiencia de investigación-acción: primeramente, su naturaleza cuantitativa se debe a que comparamos los resultados de dos grupos ante diferentes experiencias de aprendizaje. En segundo lugar, se habla de investigación-acción porque se procede a realizar una investigación con los alumnos con quienes se trabaja en clase de manera cotidiana, implementando diferentes acciones sobre la marcha. A continuación, se describen las fases de trabajo, vinculadas a los objetivos expuestos en el primer epígrafe:

1. Durante el último trimestre del curso 2015/2016, se impartió la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales I en un grupo de 44 alumnos procedentes del ámbito de la Actividad Física y el Deporte.
 - Dentro del proceso de evaluación, los alumnos debían desarrollar dos actividades cooperativas, cada una de ellas con un peso de un 15% de la nota de la asignatura.
 - El número de componentes de cada grupo cooperativo podía oscilar entre 4 y 6 personas, procediéndose a una coevaluación estudiante-profesor, en una proporción de 40%-60%.

- La primera actividad consistía en un análisis crítico de los contenidos de la LOMCE en Ciencias Sociales para Educación Primaria, mientras que en la segunda se pedía que elaborasen un proyecto educativo transversal.
 - En la primera actividad el resultado fue de 8 sobresalientes, 35 notables y 1 aprobado. En la segunda, las cifras fueron de 17 sobresalientes, 14 notables, 9 aprobados y 4 suspenso.
 - Al margen de estos resultados, se constató una implicación desigual de los alumnos en las tareas cooperativas. De hecho, en algunos grupos se penalizó a algún componente por su menor participación.
 - Por ello, tras una revisión de bibliografía, se optó por llevar a cabo una experiencia de gamificación que se describe en el siguiente punto.
2. En el primer trimestre del curso 16/17 se definió un proyecto encaminado a mejorar la implicación y motivación de los alumnos en estas tareas, en la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales II, con un grupo de 51 estudiantes del mismo perfil.
- Inspirado en el programa de televisión “Pekín Express”, y jugando con las siglas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD), se definió un proyecto denominado “CCAFYD Express”.
 - Las dos actividades cooperativas tenía un peso del 20% cada una sobre la calificación final de la asignatura. En ambas se pedía que elaborasen proyectos educativos, conforme a las indicaciones del profesor.
 - Se presentó cada entrega de tarea cooperativa como un viaje a lo largo de varias etapas, ubicadas sobre el mapa de Poniente de la saga literaria “Canción de Hielo y Fuego”.
 - Asimismo, el docente creó una Comunidad de Aprendizaje en Google+, “CCAFYD Express”, cuyo enlace se aporta a continuación:
<https://plus.google.com/u/0/communities/115198404767898967454>
 - Antes de cada sesión de clase, el profesor incluía una breve descripción de la siguiente etapa/tarea a desarrollar por el alumnado, orlada con elementos propios de la mitología de la saga previamente citada.
 - Cada grupo, de entre 4 y 6 compañeros, debía subir las actividades a la Comunidad, a la par que habría de dejar constancia en el Campus Virtual de dicha subida a través de un breve informe.
 - Durante las dos semanas posteriores a la fecha de vencimiento de la tarea, el profesor tuitearía cada aportación con el hashtag #CCAFYDExpress
 - El procedimiento de evaluación definido sería idéntico al de la experiencia anterior (coevaluación en proporción de 40%-60%), con un matiz: en cada entrega, los grupos optarían a dos posibles puntos extra de “inmunidad”. Uno de ellos iría al grupo cuya tarea hubiese contado con mayor cantidad de retuits y likes, y el otro se otorgaría al grupo con el proyecto más original.
 - Esta nueva experiencia arrojó los siguientes resultados: en el caso de la primera tarea, 19 sobresalientes y 32 notables; y en la segunda, 18 sobresalientes, 14 notables y 19 aprobados.

4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Los dos gráficos que se insertan a continuación contienen un análisis comparado de los resultados del grupo control y del grupo CCAFYD Express:

Tabla 1. Resultados comparados de la primera actividad

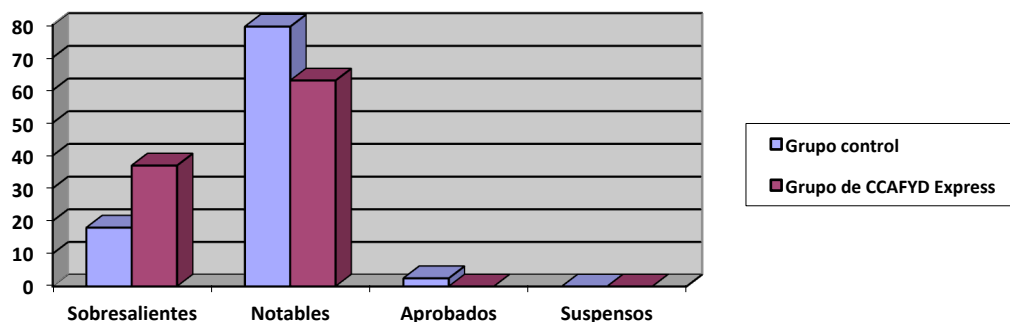
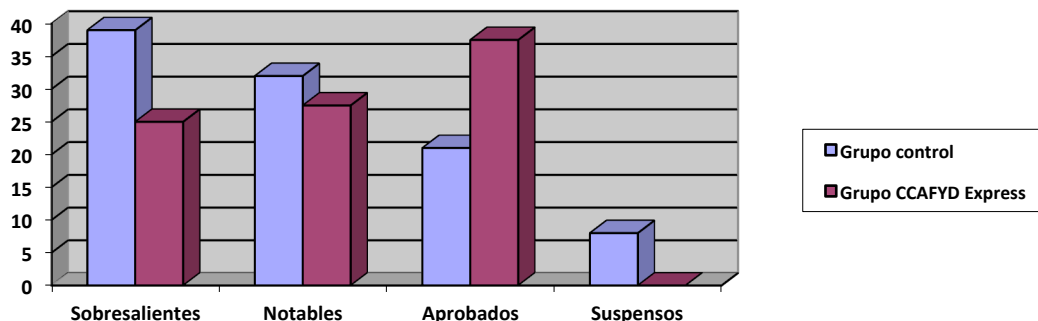


Tabla 2. Resultados comparados de la segunda actividad



Como se puede constatar, la experiencia ha resultado positiva. En la primera actividad, en el grupo control se consiguió un 18% de sobresalientes, un 79,5% de notables y un 2,5% de aprobados. En cambio, el grupo participante en el proyecto mostró un 37% de sobresalientes y un 63% de notables. Esta última cifra era más baja que en el grupo control porque la calificación de sobresaliente había sido alcanzada por más estudiantes en el grupo CCAFYD Express.

Respecto a la segunda actividad, frente a un 39% de sobresalientes, un 32% de notables, un 21% de aprobados y un 8% de suspensos del grupo de control, el grupo de CCAFYD Express presentó los siguientes datos: 35% de sobresalientes, 27,5% de notables y un 37,5% de aprobados. En este caso la cifra de sobresalientes y notables decreció, porque aumentó la cifra de aprobados, desapareciendo los suspensos, de modo que se redujo al mínimo el índice de fracaso.

5. CONCLUSIONES

La conclusión principal que se deriva de los datos expuestos es que el proyecto de CCAFYD Express desarrollado con estos alumnos del Grado en Educación fue exitoso. En los dos casos se mejoraron los resultados parciales de las actividades del grupo participante del proyecto, frente a dichos resultados en el grupo control. Y en aquellos casos en que se produjo una bajada en el nivel de rendimiento en alguna de las calificaciones (sobresaliente y notable en la segunda actividad, de manera significativa), ello se debió a un incremento del número de aprobados, con la consiguiente desaparición de suspensos, en el grupo de CCAFYD Express.

De todo ello se deduce que la reacción de los estudiantes a esta actividad fue positiva, contribuyéndose así a aumentar su implicación y motivación en la materia. Tal fue así, que tanto el hashtag #CCAFYD Express como la Comunidad de Google+ del mismo nombre registraron una gran actividad durante las doce semanas del trimestre, participando de dicha actividad incluso personas ajenas al proyecto. Además, se generó un espacio de intercambio de opiniones para debatir sobre temas interesantes del ámbito educativo español actual. No obstante, esta conclusión puede deberse también a variables no controladas sobre las que intentaremos profundizar en futuras experiencias.

Es decir, la experiencia aquí descrita contribuyó a que la participación de los alumnos aumentase y a que sus resultados parciales fuesen mejores, en comparación que los del grupo control. De este modo se confirman las conclusiones de los principales estudios sobre los efectos positivos de la gamificación y el empleo de las TICs en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

6. AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa “Nuevos métodos y contenidos aplicados a la práctica docente: el archivo y el museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital”, PIE 15-67 de la Universidad de Málaga.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BAENA, V. y PADILLA, V. "Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la FormulaUEM". *REDU. Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico sobre "buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria"*, 2012, vol. 10, p. 199-214.
- BARBER, M. "A formula for great teaching". *Times Educational Supplement*, 2008, vol. 48, p. 19-29.
- BARRAGÁN, A. J., et. al. "Una propuesta para la motivación del alumnado de ingeniería mediante técnicas de gamificación". En: *XXXVI Jornadas de Automática*. (Celebrado en 2-4 de septiembre de 2015, Bilbao, España).
- GIBBS, P. *Journal of Business Research*, 2007, vol. 60, nº 9, p. 925-926.
- GRAEML, F., et. al. "La integración de diferentes campos del conocimiento en juegos de simulación empresarial". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2010, vol. 8, nº 2, p. 29-44.
- JUAN, M. D. de, et. al. "Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiantes universitario de marketing". En: *Actas del XX Encuentro de Profesores Universitario de Marketing*. (Celebrado en 17-19 de septiembre de 2008, Gran Canarias, España).
- MARTÍ-PARREÑO, J., et. al. "El uso de la gamificación en la educación Superior: el caso de trade ruler". En: *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. (Celebradas en 20-21 de julio de 2015 en Madrid).
- PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- SIMÕES, J., et. al. "A social gamification framework for a K-6 learning platform". *Computers in Human Behavior*, 2013, vol. 29, nº 2, p. 345-353.
- WHITEHEAD, A. N. (1919). *The Concept of Nature*. Gutenberg Ebook, 1919.

Antonio Jesús Pinto Tortosa es Licenciado en Historia Contemporánea por la Universidad de Málaga (2006), en el año 2007 obtuvo el título de Máster en Estudios Hispánicos por la Universidad de Cádiz. Su tesina de Máster se publicó un año después con el título *El medio agrario andaluz ante la llegada del liberalismo: las revoluciones de 1835 y 1836 en Antequera*. Entre 2008 y 2011, como becario del programa JAE-predoc, realizó su tesis doctoral en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección de la Dra. Inés Roldán de Montaud y la Dra. Elena Hernández Sandoica, respectivamente. Obtuvo el título de doctorado en marzo de 2012, con la tesis *Una colonia en la encrucijada: Santo Domingo, entre la revolución haitiana y la Reconquista española (1791-1809)*. Desde enero de 2014 trabaja como profesor adjunto del Departamento de Educación y Desarrollo Profesional, en la Universidad Europea de Madrid, donde imparte las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Ética. Además, imparte la materia de Aprendizaje y Enseñanza de la Geografía y la Historia en el Máster de Formación del Profesorado, que dirige desde marzo de 2015.

Verónica Baena Graciá es licenciada tanto en Derecho como en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Carlos III de Madrid. Además, es doctora cum laude en Economía Aplicada por la Universidad de Alcalá. En la actualidad es Catedrática de Marketing en la Universidad Europea de Madrid. Ha publicado más de cuarenta artículos en revistas científicas indexadas y presentado más de cincuenta ponencias en congresos. Es también autora de ocho libros y doce capítulos de libro. Su trabajo en el área de la innovación docente ha sido reconocido con el Segundo y Primer Premio de la Universidad Europea a la Innovación Docente en 2013 y 2015, respectivamente. También ha logrado el Segundo puesto del Premio Europeo a la Excelencia Docente en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades (*European Award for Excellence in Teaching in the Social Sciences and Humanities*) en el curso académico 2012/2013 (premio concedido por el Center for Teaching and Learning). Más recientemente, en 2016, ha sido ganadora del *David A. Wilson Award for Excellence in Teaching and Learning*, que reconoce su trayectoria académica e investigadora en el área de innovación docente.

Miriam Jiménez Bernal es licenciada en Traducción e Interpretación y en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid, así como Traductora-Intérprete Jurado de Lengua Inglesa, y posee un Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género por la misma universidad. Aunque actualmente ejerce como docente en la Universidad Europea de Madrid en el área de Educación, uno de sus principales intereses, lleva varios años dedicada a formarse e investigar en Lingüística Forense, ámbito en el que se incluye la tesis doctoral que está realizando. Es co-editora y co-autora de *Lingüística Forense: la Lingüística en el ámbito legal y policial* y miembro del grupo ILFE de investigación.

LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA DE HISTORIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN MARCHA

Adailson José Rui
Universidade Federal de Alfenas, Brasil
adailsonrui@gmail.com

Thomas Carvalho Ribeiro
Universidade Federal de Alfenas, Brasil

Resumen:

Analizamos el uso de la música como manera de despertar el interés para el estudio de la Historia. Muchos profesores de Enseñanza Media hacen uso de estudios y análisis de canciones considerándolas como instrumentos de enseñanza de la Historia de determinada época. Un ejemplo de esta práctica en Brasil es el uso de la canción *Cálice*, escrita en 1973, por los compositores brasileños Chico Buarque y Gilberto Gil. Se hace uso de esta canción para discutir con los alumnos cuestiones relativas al período militar. Siguiendo esta perspectiva, nuestro propósito, en este estudio, es presentar ejemplos de la utilización de la música como instrumento que posibilita la enseñanza de temas que forman parte de los contenidos de la asignatura de Historia impartida en la Enseñanza Media. De manera específica presentamos la música *Berenguela de Castilla*, cuya canción fue elaborada a partir de la investigación realizada por Thomas Carvalho Ribeiro, Profesor de Enseñanza Media y alumno del Programa de Maestría Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil.

Palabras Clave: música, placer, enseñanza, historia, Brasil.

1. INTRODUCCIÓN

Hay escuelas en las que el profesor entra en el aula y ante él encuentra a menudo una audiencia, generalmente inquieta, pues varios alumnos están atentos a cosas diversas, menos en lo que fue planeado para la clase. Falta el interés; falta la curiosidad, falta el deseo por aprender en la escuela. Esta situación hace que el profesor tenga que encontrar medios para despertar la atención y atraer el interés de los alumnos. No basta que el profesor tenga conocimientos, necesita hacer uso de métodos que sean atractivos para los alumnos.

En este campo, en los últimos tiempos, el uso de los recursos provenientes de las tecnologías digitales ha sido frecuente en muchas escuelas, pero no en todas, principalmente por el hecho de que no disponen de los equipos necesarios. La escuela puede no tener los aparatos, pero, generalmente, los alumnos poseen algún equipo o alguna forma de estar en contacto con los recursos ofrecidos por los medios digitales.

Así, en muchos casos, entrar en la escuela, estar en el aula es entrar en el pasado, en un mundo diferente al que se encuentra en casa e incluso en la calle, donde está presente el acceso a los recursos tecnológicos. ¿Cómo despertar la atención de los alumnos?

Sabemos que existen diversas formas de trabajar contenidos pertenecientes a una determinada ciencia. Los métodos de aprendizaje pueden ser diversos. Sin embargo, dependiendo de las características del público con el que vamos a trabajar, tenemos que reflejar, crear y aplicar métodos que puedan tener efectos positivos. La experiencia que relataremos es referente al trabajo que desarrollamos con alumnos de la red pública de enseñanza. Principalmente en las Escuelas Públicas se observan varias situaciones en relación a los alumnos, desde aquellos que traen de casa un cierto capital cultural propicio a lo que la Escuela tiene que ofrecer, hasta aquellos cuyo mayor equipaje que traen para el ambiente escolar son los problemas y las dificultades sociales que viven en el día a día. Debido a esto, corresponde al educador saber identificar con qué público estará trabajando y a partir de ese conocimiento hacer uso de recursos de aprendizaje que puedan generar resultados positivos.

Los recursos de aprendizaje son buscados y estudiados para hacer de la enseñanza también un momento de placer atrayendo a los alumnos al conocimiento. El uso de métodos, cuya creatividad del profesor necesita ser grande, ocurre principalmente en aquellas escuelas que tienen pocos recursos tecnológicos. A pesar de los cambios sociales y del progreso económico del país, muchas escuelas públicas no poseen materiales adecuados que posibiliten la realización de proyectos o clases diferenciadas. Esto hace que, desde la perspectiva de los alumnos, el aula no resulte interesante. Al intentar remediar este problema, los educadores persiguen encontrar las mejores maneras de hacer que el alumno sienta interés por el aprendizaje y que disfrute al estudiar y comprender el contenido que se está enseñando. Estas preocupaciones hacen que los educadores busquen nuevas herramientas para mejorar la relación de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Entre estas herramientas se encuentra el uso de la música en las clases.

2. A MÚSICA EN LAS CLASES

Observando la entrada de los alumnos en la escuela percibimos que muchas veces llegan en silencio, pero, en virtud del auricular que muchos usan y por el comportamiento del cuerpo percibimos que, de hecho, el silencio sólo es aparente, pues están disfrutando de canciones. La percepción de ello es uno de los factores que han colaborado para el uso de la música como recurso de enseñanza, ya que tiene el poder de cautivar a los alumnos y posibilitar que ellos aprendan. La música tiene ese poder de acción. Ella afecta a todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos. Está en el cotidiano, siendo generalmente relacionada al ocio y al placer. Es un lenguaje universal.

Todo el mundo canta, baila, le gusta diferentes canciones. El idioma de las letras no limita la experiencia con la música. ¡La gente deja el cuerpo ir al encuentro de la melodía! El sonido produce sensaciones que reproducen recuerdos, imágenes y nos envuelven¹.

En la actividad escolar la música se puede utilizar como recurso que ayuda en la enseñanza. Muchos profesores ya la utilizan, tanto para despertar el interés de los alumnos para temas que son objetos de estudio, también como medio para presentar ejemplos de la producción musical perteneciente a determinado período y, con eso, posibilitar el desarrollo de estudios e investigaciones, teniendo la música como fuente documental para trabajar en las clases. Podemos citar como ejemplo, la utilización de canciones compuestas durante el período militar brasileño. De forma específica el uso de la música *Cálice* de Chico Buarque y Gilberto Gil, compuesta en 1973, durante la dictadura militar en Brasil² y *Eu nasci há dez mil anos atrás* de Raul Seixas lanzada en 1976³. A continuación presentamos la letra de la canción *Cálice*:

<p>Pai, afasta de mim esse cálice Pai, afasta de mim esse cálice Pai, afasta de mim esse cálice De vinho tinto de sangue</p> <p>Como beber dessa bebida amarga Tragar a dor, engolir a labuta Mesmo calada a boca, resta o peito Silêncio na cidade não se escuta De que me vale ser filho da santa Melhor seria ser filho da outra Outra realidade menos morta Tanta mentira, tanta força bruta</p> <p>Como é difícil acordar calado Se na calada da noite eu me dano Quero lançar um grito desumano Que é uma maneira de ser escutado Esse silêncio todo me atordoia Atordoado eu permaneço atento Na arquibancada pra a qualquer momento Ver emergir o monstro da lagoa</p>	<p>De muito gorda a porca já não anda De muito usada a faca já não corta Como é difícil, pai, abrir a porta Essa palavra presa na garganta Esse pileque homérico no mundo De que adianta ter boa vontade Mesmo calado o peito, resta a cuca Dos bêbados do centro da cidade</p> <p>Talvez o mundo não seja pequeno Nem seja a vida um fato consumado Quero inventar o meu próprio pecado Quero morrer do meu próprio veneno Quero perder de vez tua cabeça Minha cabeça perder teu juízo Quero cheirar fumaça de óleo diesel Me embriagar até que alguém me esqueça</p>
---	---

¹ LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Coleção Proinfantil: módulo IV, unidade 4. Livro de estudo – vol. 2. Brasília: MEC, 2006. p. 54.

² GILBERTO GIL; CHICO BUARQUE. *Cálice*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=13SqV1IQ-TQ> (Fecha de consulta: 23-04-2017).

³ SEIXAS, Raul. *Eu nasci há dez mil anos atrás*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=AQJi8EJuhMo> (Fecha de consulta: 23-04-2017).

Aunque *Cálice* fue compuesta en 1973, en virtud de la censura conocida por el público en 1978. A partir de la historia de esa canción y de su letra, los profesores presentan y discuten con los alumnos diversos aspectos referentes al período militar en Brasil. Entre ellos: la censura; el impacto del régimen militar sobre los artistas; las actuaciones de los artistas; y las entrelíneas de la canción. Al cantar, reflejando y analizando sus versos conocen aspectos de la dictadura y, quizás lo que pueda ser más significativo, los alumnos aprenden a buscar el conocimiento histórico a través de la música, considerándola como fuente. Siguiendo esa perspectiva, muchas canciones que fueron “lanzadas” en el período militar brasileño han sido al mismo tiempo objeto de enseñanza e instrumento que colabora en la ampliación de los conocimientos de los alumnos acerca de esa temática.

Otro ejemplo de uso de música como instrumento para enseñar historia lo encontramos en la composición de Raul Seixas (1945-1989) *Eu nasci há dez mil anos atrás*, de 1976. Se ha utilizado para trabajar con los alumnos, entre otros temas, cuestiones relativas a la periodización de la historia; discusiones sobre temas de la historia, de la literatura; y también temas referidos a importantes momentos de la historia del cristianismo. El hecho de que esta música sea conocida colabora en el proceso de llamar la atención de los estudiantes, que muchas veces la cantan, pero simplemente cantan sin pensar y reflexionar sobre los versos que están cantando. Mediante el uso de ella como instrumento de enseñanza en la clase, el profesor hace que ella pase a tener otro sentido para los estudiantes convirtiéndose en un material que los ayuda en la tarea de conocer la Historia. Además de atraer por la melodía, pasa a atraer por los temas que sugiere y motiva la curiosidad despertando el deseo de la investigación. A continuación, se presenta la letra de la canción mencionada.

<p>"Um dia, numa rua da cidade Eu vi um velinho Sentado na calçada Com uma cúia de esmola E uma viola na mão O povo parou prá ouvir Ele agradeceu as moedas E cantou essa música Que contava uma história Que era mais ou menos assim:"</p> <p>Eu nasci! Há dez mil'anos atrás E não tem nada nesse mundo Que eu não saiba demais...(2x)</p> <p>Eu vi Cristo ser crucificado</p>	<p>Eu nasci! (Eu nasci!) Há dez mil'anos atrás (Eu nasci há 10 mil anos!) E não tem nada nesse mundo Que eu não saiba demais...(2x)</p> <p>Eu vi o sangue Que corria da montanha Quando Hitler Chamou toda Alemanha Vi o soldado Que sonhava com a amada Numa cama de campanha Eu li! Ei li os símbolos Sagrados de umbanda Eu fui criança prá</p>
--	--

<p>O amor nascer e ser assassinado Eu vi as bruxas pegando fogo Prá pagarem seus pecados Eu vi!...</p> <p>Eu vi Moisés Cruzar o Mar Vermelho Vi Maomé Cair na terra de joelhos Eu vi Pedro negar Cristo Por três vezes Diante do espelho Eu vi!...</p> <p>Eu nasci! (Eu nasci!) Há dez mil'anos atrás (Eu nasci há 10 mil anos!) E não tem nada nesse mundo Que eu não saiba demais...(2x)</p> <p>Eu vi as velas Se acenderem para o Papa Vi Babilônia Ser riscada no mapa Vi Conde Drácula Sugando sangue novo E se escondendo atrás da capa Eu vi!...</p> <p>Eu vi a arca de Noé Cruzar os mares Vi Salomão cantar Seus salmos pelos ares Eu vi Zumbi fugir Com os negros prá floresta Pr'o Quilombo dos Palmares Eu vi!...</p>	<p>Poder dançar ciranda Quando todos Praguejavam contra o frio Eu fiz a cama na varanda...</p> <p>Eu nasci! (Eu nasci!) Há dez mil'anos atrás (Eu nasci há 10 mil anos atrás!) E não tem nada nesse mundo Que eu não saiba demais...(2x)</p> <p>Não! Não! Eu tava junto Com os macacos na caverna Eu bebi vinho Com as mulheres na taberna E quando a pedra Despencou da ribanceira Eu também quebrei a perna Eu também...</p> <p>Eu fui testemunha Do amor de Rapunzel Eu vi a estrela de Davi Brilhar no céu E pr'aquele que provar Que eu tô mentindo Eu tiro o meu chapéu...</p> <p>Eu nasci! (Eu nasci!) Há dez mil'anos atrás (Eu nasci há 10 mil anos atrás!) E não tem nada nesse mundo Que eu não saiba demais...(3x)</p>
---	--

Siguiendo la perspectiva de los ejemplos citados, varias canciones se utilizan como instrumento de enseñanza, tanto músicas que forman parte de las creaciones musicales de las más diferentes épocas como parodias, donde nuevas composiciones reciben el arreglo y la melodía de canciones clásicas o de aquellas que están haciendo éxito en el momento. La música ha sido utilizada en las clases, tanto como fuente que posibilita el estudio de determinada época y situación vivida por la población, como un

importante medio de despertar el interés para el conocimiento que la Escuela tiene por misión proporcionar al alumno, haciendo que se convierta en un recurso que hace que la clase sea un momento de placer y de aprendizaje, ya que facilita el proceso de despertar en el alumno el interés por el conocimiento. Para Celia María David,

“Privilegiar el lenguaje musical en la enseñanza de la Historia significa construir conocimiento, a través de un recurso didáctico motivador y placentero que implica una amplia posibilidad de trato metodológico. Para ello, es necesario, principalmente, reconocer que la música es arte y conocimiento sociocultural, por lo tanto, una experiencia cotidiana en la vida del hombre”⁴.

Desde esa perspectiva, muchos profesores brasileños hacen uso de la música como recurso para la enseñanza. En el área de Historia, hay muchos canales en Youtube que ofrecen relatos visuales de esas actuaciones, en las que podemos observar y también aprovechar los materiales por ellos trabajados⁵. Entre estos materiales hay canciones inéditas, compuestas por diversos educadores y también parodias creadas a partir, generalmente, de músicas populares. Por medio de ellas, los educadores tienen como propósito presentar de forma más placentera y atractiva temas que pertenecen al currículo escolar.

Siguiendo esa dirección, presentamos el trabajo que estamos desarrollando en el Programa de Maestría Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil. Este programa tiene como objetivo central que los alumnos profundicen en el conocimiento de temas pertenecientes a la Historia Ibérica o relacionada con ella. Tiene como área preferente la enseñanza y la investigación en Historia Antigua, Medieval y Moderna. El alumno, además de cursar disciplinas, para obtener el título de maestro, necesita desarrollar una investigación y elaborar un objeto de aprendizaje digital.

Nuestra área de investigación es Historia Medieval y nuestro objeto de estudio es la Reina Berenguela I de Castilla (1180-1246) en el curso del reinado de su hijo, Fernando III, el Santo (1201 a 1252, rey de Castilla desde 1217 y de León desde 1230). El objeto de aprendizaje tiene la música como centro. Para ello, a partir de los conocimientos obtenidos con la investigación, Thomas Carvalho Ribeiro, profesor de secundaria y compositor, compuso una canción. El uso de la música como instrumento de enseñanza forma parte de su práctica de trabajo iniciada hace dos años.

Hacer música en las que aparecen temáticas relacionadas con la historia y utilizarlas en el aula es parte de la metodología de enseñanza usada por él desde que

⁴ DAVID, Célia Maria. *Música e Ensino de História*. En:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf> (Fecha de consulta 22-03-2017).

⁵ Canal “Conhecimento Geral”. En: https://www.youtube.com/channel/UCOJp7OhrJm1dGSYHQDYD_rw (Fecha de consulta: 24-04-2017); Chico Hits. En: <https://www.youtube.com/watch?v=XcvBRgP0siU> (Fecha de consulta: 24-04-2017); Paródia Revolução Francesa. En <https://www.youtube.com/watch?v=ottkfun5M7Y> (Fecha de consulta: 24-04-2017).

empezó a trabajar. En esa dirección, como ejemplos, presentamos tres canciones que realizó antes de comenzar a desarrollar el objeto de aprendizaje, teniendo presente a la Reina Berenguela I, de Castilla, presentadas en forma de música. Las canciones que compuso le ayudaron en la enseñanza de tres importantes temas de la historia para alumnos de 11, 15 y 16 años.

Como herramienta para atraer la atención y hacer que los alumnos del 6º año de la Enseñanza Fundamental II, de 11 años de edad desarrollasen mayor interés en el estudio de la *Roma Antigua*, compuso una parodia con referencia a la música de 1995, “Pelados em Santos” de la banda brasileña de *rock cómico*, conocida como *Mamonas Assassinas*. Esta música fue un gran éxito en los años 90⁶. Después de la muerte de los integrantes de la banda, en un accidente de avión, ocurrido en marzo de 1996, el éxito perduró, siendo recordado con facilidad hasta hoy en día. Aprovechándose de ello, compuso la parodia: *Roma antigua*, cuya letra presentamos en la secuencia:

<p>Roma, Vamos cantar agora junto com o violão e alunos do vespertino na escola onde eu ensino.</p> <p>Os latinos se uniram e com Roma surgiram, duas fases vamos cantar, das três que teve por lá... Monarquia e a República...</p> <p>Em Roma Antiga... os patrícios eram quem mandavam por lá! Na Monarquia... Os plebeus eram soldados que tinham que trabalhar!</p>	<p>Na Monarquia... os clientes, empregados que ganhavam coisas pra usar. Numa Monarquia sempre um rei existia e ficava até morrer...</p> <p>mas em Roma havia uma votação.</p> <p>Mas a monarquia durou pouco... Na Roma Antiga... houve um período que os patrícios queriam mais poder. Na Monarquia... derrubaram o rei que estava abusando do poder. Veio a República... que implantou uma rotatividade de poder. Todo ano tinha, eleições para cônsul que é como se fosse o presidente.</p>
--	---

Al cantar para los alumnos y animarlos a cantar, el profesor hizo que, de forma lúdica, registrasen en la memoria algunos tópicos relativos a la historia de Roma. A partir de ese primer momento, el desarrollo de la clase se volvió más interesante, pues

⁶ MAMONAS ASSASINAS. *Pelados em Santos*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=rmMj8UC5Mig> (Fecha de consulta: 20-04-2017).

aguzó la curiosidad de los alumnos sobre el tema abordado por la canción. Asimismo agudizó el deseo por la investigación y, por medio de ella, llegó hasta ello más información sobre la civilización romana, hecho que posibilitó la generación de discusiones y la elaboración de pequeñas redacciones, cuyo punto de partida eran algunas de las estrofas de la parodia. Se percibió que la música funcionó como un portal para que los alumnos se adentrasen en la Historia de Roma y desarrollasen el gusto de descubrir más sobre ella, realizando tanto estudios, como la búsqueda de materiales que, de alguna forma, estaban vinculadas a esa temática.

Un segundo ejemplo del uso de música como instrumento de incentivo al estudio de la Historia fue el desarrollado con los alumnos del 2º año de la Enseñanza Media, de 16 años. La motivación para el uso de ese recurso fue justamente la percepción del desinterés de ellos en estudiar el Período Regencial Brasileño. Según ellos, el gran número de informaciones sobre el tema era agotador y no les interesaba. El Período Regencial Brasileño (1831-1840) fue la fase de transición entre la abdicación de Don Pedro I (1798-1834) ocurrida en 1831 al trono del imperio brasileño y la declaración de la mayoría de su hijo y heredero, el futuro Pedro II (1825-1889), sucedida en 1840, cuya coronación como Emperador de Brasil se dio el 18 de julio de 1841. Conforme a la planificación de la disciplina de Historia para el segundo año de Enseñanza Media, el profesor necesita trabajar en la clase varios temas de ese Período de la Historia brasileña⁷.

Para ayudar en el desarrollo de las actividades, motivando el interés de los alumnos, se creó un personaje (TH Machine). El profesor se caracterizó como un cantante rapper, haciendo uso de una canción compuesta por él denominada *Período regencial*. El estilo musical fue el rapper. Hizo la melodía y la letra y en la secuencia la presentó a los alumnos que se involucraron y la cantaron. La motivación estaba creada. Esta es la letra:

⁷ Desde 1996 se denomina Enseñanza Media la etapa del sistema de enseñanza equivalente a la última fase de la educación básica. Tiene como finalidad la profundización de los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental. Se pretende la formación del ciudadano para etapas posteriores de la vida. La Ley nº 9 394, de 31 de diciembre de 1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), establece su reglamentación específica y una composición curricular mínima obligatoria. Tiene una duración de tres años. El mínimo es de 2.400 horas de clase a lo largo de tres años.

PARTE I

Após muitos conflitos no Primeiro Reinado

Dom Pedro não aguentou se sentir isolado...

Então renunciou,
pra Portugal voltou,
em nome de seu filho
o trono ele abdicou.

--- Segunda voz -----

Mas Pedrinho II tinha apenas 5 anos,
como era uma criança, não governa,
certo mano!?

Até o imperador alcançar a maioridade,
a regência governou nesse Brasil de
pouca idade.

REFRÃO

Período regencial!
Período de transição
transição imperial.

Período Regencial!
Conflitos políticos
nesse Brasil desigual.

PARTE II

Os políticos do Brasil “tavam” dispostos
a “tretar”,
com interesses diferentes seus grupos
vão separar...

Os restauradores eram os lusitanos,
queriam a volta de Dom Pedro
o primeiro, durante anos...

Já os moderados eram uma elite
escravocrata,
ou seja, fazendeiros, com a mão na
chibata,
essa elite poderosa lucrava mais que o
necessário,
por isso defendiam a manutenção desse
cenário.

Feijó era ministro da justiça,
antes regia missa,
fez reformas sem preguiça,
fez o Ato Adicional,
criou a Guarda Nacional
e diminuiu a maioria imperial.

A regência trina não foi permanente...
o ato adicional modificou o Brasil
regente...

então muita atenção meu aluno e minha
aluna,
o Padre Feijó iniciou uma regência una!

REFRÃO 2X

PARTE II

Com muitos conflitos,
com muitos atritos,
as revoltas pelo país
deixou Feijó por um triz.

Feijó sentiu a pressão,
pressão dos conservadores
os chamados "Regressistas",
com "Moderados" e "Restauradores".

Feijó não aguentou
e pediu para sair,
assim renunciou,
os regressistas vão subir!

Então o fazendeiro Araujo Lima,
começou sua regência,
também una, não mais trina.

Isolaram os liberais
que eram progressistas
todo o seu governo
ajudou os regressistas,

assim os liberais
que estavam sem saída,
pediram a maioria,

<p>Os Liberais exaltados pediam reforma política, eram radicais com os seus ideais, muitos federalistas, alguns republicanos, querem mexer na política, no social tão nem ligando.</p> <p>__ REFRÃO (2X) __</p> <p>PARTE III Período Regencial Com duas trinas, cadê minha sena? Só tenho sina, ensina e aprende aqui. Uma trina provisória pra definir!</p> <p>Assim se iniciou a regência trina permanente que procurou deixar os exaltados ausentes. Mesmo com esses 3 regentes, quem bagunça mesmo é o Feijó, bagunça na política, lugar de paletó!</p>	<p>assim começa a corrida...</p> <p>Criaram o Clube da Maioridade, queriam um imperador menor de idade ----- Mas Pedrinho II tinha só 14 anos Vocês não acham que isso foi um grande engano? -----</p> <p>Mas isso ficará para uma outra ocasião, porque aqui encerro a minha canção. Período Regencial de grande tensão. Brasil Imperial, um país em construção.</p> <p>Aí eu pergunto pra vocês... O que o Brasil mudou desde então? Nós fazemos parte desse Brasil em construção!</p>
---	--

Al presentar, por medio de la música, informaciones básicas sobre el Período Regencial y al incluir, en el transcurso de las actividades en las clases, estímulos que le motivaban a pensar sobre el tema seleccionado, el desarrollo del estudio, como un todo, ganó otra repercusión, pues los alumnos se motivaron para discutirlo a partir de las informaciones transmitidas a través de los versos de la canción. Lo que inicialmente, según los estudiantes era poco interesante y agotador, se volvió atractivo y objeto de curiosidad. Se constató que la música llamó la atención de ellos e hizo que comenzasen a hablar sobre el tema y a buscar más informaciones sobre él. La canción funcionó como una guía de estudio, generando incluso otras canciones compuestas por los alumnos. De esa manera, lo que inicialmente aparecía como apenas una información fue ganando nuevas dimensiones a partir de las investigaciones y de las discusiones por ellos realizadas. Se concluyó que la recepción de la música como instrumento de enseñanza, para ese grupo de alumnos, fue positiva.

La tercera experiencia se implementó con los alumnos del 1º año de la Enseñanza Media, de 15 años. El contenido trabajado fue a la conquista de América. Con el objetivo de instigar el interés para el estudio de ese tema el profesor compuso la

canción *América e a mina dos fiéis ajoelhados*, en la que haciendo uso de argot presenta algunas circunstancias relacionadas con la actuación de los españoles frente a los nativos de América. Con voz y guitarra motivó a los alumnos para la lectura y discusión de la temática. La canción es la siguiente:

<p>[VERSO]</p> <p>G C</p> <p>Os europeus que navegaram pro Ocidente</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p>Encontraram uma rica terra E A E A</p> <p>e pensavam esta terra explorar G C</p> <p>Os ameríndios povos que aqui viviam A</p> <p>tinham sociedades que se geriam E A E A</p> <p>e não esperavam esses navios encontrar</p> <p>[PRÉ-REFRÃO]</p> <p>C D</p> <p>A América que existia era muito diferente existiam sociedades cada um com sua vertente sua cultura, suas crenças e as festas bem contentes... sua política, suas línguas e seus heróis valentes... -----REFRÃO -----</p> <p>G</p> <p>Catequese e comércio</p> <p>D</p> <p>andaram lado-a-lado</p> <p>C</p> <p>A América era a mina</p> <p>D</p> <p>de fiéis ajoelhados</p> <p>-----</p>	<p>[VERSO]</p> <p>G C</p> <p>Os europeus quando chegaram as terras do Ocidente</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p>Encontraram pessoas morando realmente E A E A</p> <p>culturas diferentes iam se chocar G C</p> <p>A América e suas diversas sociedades A</p> <p>seja em tribos ou morando em cidades E A E A</p> <p>[PRÉ-REFRÃO]</p> <p>C D</p> <p>Os europeus suaram a camisa pra conquistar Espanhóis e Portugueses não queriam só comercializar Tinham o interesse em a América catequizar Por isso a Igreja Católica não hesitou em apoiar -----REFRÃO -----</p> <p>G</p> <p>Catequese e comércio</p> <p>D</p> <p>andaram lado-a-lado</p> <p>C</p> <p>A América era a mina</p> <p>D</p> <p>de fiéis ajoelhados</p>
--	---

Esta canción tuvo como finalidad despertar el interés de los alumnos para el tema “América”. Por medio del uso de metáforas y de argot se creó una forma de facilitar y hacer más interesante para los alumnos discutir el objeto de estudio. En clase se procedió de la siguiente manera: después de que los alumnos se divertían cantando la música junto con el profesor, se inició el estudio de los temas relacionados con América que en ella se mencionan. A través del diálogo generado a partir de preguntas planteada por el profesor relativas a cada estrofa de la canción, los alumnos elaboraron breves redacciones. Para ello, contaron con el apoyo complementario de pequeños textos, que colaboraron en el sentido de ofrecer informaciones y profundizar el conocimiento de los alumnos sobre la temática, así como motivarlos a hacer interpretaciones de textos ayudándolos así a mejorar su nivel de conocimientos y superar las dificultades que tienen para desarrollar la actividad. Para concluir, se realizó un debate con el fin de discutir las dificultades de los sujetos históricos del período estudiado. De esta manera, se permitió a los estudiantes percibir que el mundo es histórico, es decir, que es construido y que, por lo tanto, sus acciones también son responsables de esa construcción.

Inspirado por la realización de esos trabajos aquí presentados y con base en el conocimiento obtenido por medio de la investigación realizada sobre la Reina Berenguela de Castilla, cuyo resumen presentamos a continuación, se inició la producción del objeto de aprendizaje, buscando la conclusión del trabajo final exigido por el Programa de Post Graduación en Historia Ibérica / UNIFAL-MG para la obtención del título de Maestro en Historia Ibérica.

3. BERENGUELA I, DE CASTILLA: DE LA HISTORIA PARA LA MÚSICA.

La temática investigada tiene como centro el análisis de los relatos contenidos, principalmente, en la *Cronica Latina de los Reyes de Castilla* y en la *Primera Crónica General de España* referentes a la actuación de la reina Berenguela I de Castilla (1180-11246) como colaboradora de su hijo, Fernando III, el Santo (1201 a 1252, rey de Castilla desde 1217 y de León desde 1230). En síntesis, como se presenta en las fuentes mencionadas, la reina Berenguela ejerciendo las funciones de madre y de administradora, tanto de las acciones personales del hijo, como de guía de las actuaciones de él en relación al gobierno y al proceso de formación de él como rey⁸. También contribuyó al fortalecimiento y seguridad del reino, condiciones básicas y

⁸ Como madre, son significativos los relatos presentes en las crónicas que tratan de la actuación de la reina Berenguela en la elección de los matrimonios de Fernando III. Primero con Beatriz de Suabia, hija de Felipe de Suabia y de la princesa Irene, hija de Alejo IV, Emperador de Bizancio (1185-1204). La ceremonia de boda se celebró el 30 de noviembre de 1219. Con el fallecimiento de la reina Beatriz ocurrido en Toro el día 5 de noviembre de 1235, a los 37 años, la reina Berenguela, una vez más actuó interfiriendo directamente en la vida del rey. Ella se encargó de elegir a su nueva esposa. La elegida fue Juana de Ponthieu, hija de Simón Dummartin, conde de Ponthieu, nieta de Luis VII, rey de Francia. Sobre las bodas de Fernando III, el santo vea: SALVADOR MARTÍNEZ, H. *Berenguela la Grande y su época (1180-1246)*. Madrid: Ediciones Polifemo, 2012. p. 561-575 y 718-723.

necesarias que posibilitaron la organización de estrategias de enfrentamiento y de conquista de territorios musulmanes⁹.

Berenguela es presentada en la crónica como una mujer de acción. Esta condición se hace presente a partir de los relatos referentes a la muerte de su padre, Alfonso VIII, ocurrida en 1214. Por ese motivo, se hizo responsable de la tutela de su hermano, el rey Enrique I, que tenía sólo 10 años de edad, es decir, no tenía edad suficiente para asumir el trono, por lo que Berenguela fue regente del reino de Castilla, una vez que su madre, la reina Leonor (1162-1214) falleció días después de su padre.

Pero la regencia no transcurrió de forma tranquila. Berenguela sufrió un golpe por parte de algunos nobles del reino de Castilla, perdiendo la tutela de su hermano y la regencia del reino. Tres años después de la muerte de Alfonso VIII (1155-1214), Enrique I (1204-1217), falleció a causa de un accidente. Según la *Primera Crónica General de España*, una teja cayó sobre su cabeza (PCG, 1955, 712). En ausencia de heredero masculino, Berenguela fue considerada heredera, ya que era la hija primogénita de Alfonso VIII. Se convirtió, pues, en la legítima reina de Castilla. Abdicó transfiriendo los derechos a Corona a su hijo Fernando III, el santo. Medida sabia, así creó un fuerte impedimento a las pretensiones del rey Alfonso IX de León, su ex marido y padre de su hijo Fernando. A la condición de reina madre, Berenguela actuó en política exterior a favor del reino y asesorando al hijo en la gobernanza del reino hasta 1246 cuando falleció¹⁰.

A partir del conocimiento histórico alcanzado con el desarrollo de la investigación, se compuso la canción *Berenguela I de Castilla*, en la que su autor, Thomas Carvalho Ribeiro, presenta acciones, atribuidas por los cronistas a la reina. La presencia de tales acciones en los versos de la canción son fundamentales para presentar a los alumnos, el papel desempeñado por ella como agente de la historia. Para nosotros, funcionarán como objetos, a través de los cuales elaboramos actividades educativas haciendo uso de recursos digitales. La meta será la creación de actividades interactivas que posibiliten la oferta de explicaciones sobre la dinámica de la vida en el período en que la reina Berenguela vivió. A continuación, se presenta la canción en portugués y español.

⁹ Según la *Primera Crónica General de España* (1955, p.718): “Et essa reyna donna Berenguella assi como criara com grand cuedado et com grand guarda a este su fijo rey don Fernando, assi le leuo por tal carrera todauia em sus fechos, que em paz que em atemprança de todo bien governasse el reyno et la tierra, segund la costumbre de su auuelo el noble don Alffonssso rey de Castiella. Et em este mantenimiento de su regno duro la reyna donna Berenguella, su madre, XXV anos del su regnado del rey don Fernando, assi como cuenta la estória...”.

¹⁰ Conforme la *Primera Crónica General de España* (1955, p. 714): “Et alli ante toda la gente recibio la reyna donna Berenguella de todos otrossi el regno por suyo, como heredera linda quel deuie auer por natura et por derecho; et alli luego otrossi ante todos, dio ella luego el regno a su fijo el rey don Fernando”.

<p>[INTRODUÇÃO] [Refrão]1 x Rainha Berenguela Rainha de Castela O rei é Fernando Quem governa é Berenguela</p> <p>Rainha Berenguela Rainha de Castela Conflitos políticos? Podem deixar com ela...</p> <p>[Verso] Parte I No século XIII durante a Idade Média Religiões conviviam entre a tolerância e a guerra. Existiam vários reinos onde hoje é a Espanha, Cada um com sua política, interesses e artimanhas.</p> <p>Após uma regência com muitos conflitos, Uma mulher herdou o trono diante muitos atritos. Então renunciou Fernando ela chamou Em nome de seu filho o trono ela abdicou.</p> <p>Fernando III tornou-se o rei de Castela, Numa coroação, sem ostentar na passarela. A rainha e seu filho começaram a governar Mas conflitos políticos tiveram que enfrentar.</p> <p>[INTERLÚDIO] [Verso] - Parte II Os nobres de Castela tavam dispostos a tratar, Com interesses diferentes vão tentar lhes derrubar...</p>	<p>[VERSO] – Parte III Berenguela I Rainha diplomática, Mãe e administradora Fortaleceu a parada.</p> <p>Os casamentos de Fernando não eram apaixonados, Pois a rainha Berenguela tratava de arranjá-los, Tudo bem pensado para vantagens políticas, Castela aumentava sua rede geopolítica.</p> <p>Era uma estratégia para ganhar aliados, Esses casamentos todos arranjados. Também não queria seu filho no pecado. Por isso se esforçava para mantê-lo casado.</p> <p>Fernando cuidava das questões militares, Berenguela cuidava da política interna, Para depois que organizarem o reino, Focar as energias contra o islã por inteiro.</p> <p>[Refrão] 2x Parte IV O rei de Leão, Pai de Fernando, Acabou falecendo... Oportunidade pintando!</p> <p>Berenguela pariu para negociação Saiu do reino de Castela rumo ao reino de Leão, Ela queria Fernando em outra coroação, Fernando com dois reinos, só com a união.</p>
--	---

<p>Os condes de Lara pertenciam a uma família poderosa, queriam o poder, tinham interesses, não tinha prosa.</p> <p>Quem também entrou na briga foi Alfonso IX de Leão, Fez acordo com os Lara e partiu com a espada na mão, Mesmo sendo pai de Fernando e ex de Berenguela, Esse rei queria o trono do reino de Castela.</p> <p>Berenguela interveio quando os Lara foram presos, Ela queria uns castelos, o que deixou eles surpresos, Além de fortalezas pediu a eles lealdade, esses nobres aceitaram pois queriam liberdade.</p> <p>[Refrão] (1x) Rainha Berenguela Rainha de Castela O rei é Fernando, Quem governa é Berenguela.</p> <p>Rainha Berenguela Rainha de Castela Conflitos políticos? Podem deixar com ela ...</p>	<p>Berenguela chegou para negociação, Mulheres rainhas e seus reinos na mão Graças a sua mãe, Fernando foi campeão, Agora é rei de Castela e rei de Leão.</p> <p>Fernando tinha o governo todo em suas mãos Fez acordos de trégua com seus vizinhos cristãos, Com a política interna em boa situação Ele podia se concentrar na luta contra o Islã</p> <p>Córdoba e Sevilha foram conquistadas, Cidades importantes da região já citada... Fernando teve sucesso ao ir conquistando, isso só foi possível com sua mãe administrando.</p> <p>Se não fosse a rainha Berenguela O que teria acontecido com Castela?</p> <p>Em História não existe o “se” Sujeitos históricos fizeram acontecer, Isso também vale para eu e você, Somos sujeitos do mundo que é o que ainda vai ser...</p>
--	--

<p>[Introducción] [CORO]1 x Reina Berenguela Reina de Castilla El rey es Fernando Quien gobierna es Berenguela</p> <p>Reina Berenguela Reina de Castilla Conflictos políticos? Pueden dejar con ella ...</p> <p>[Verso] Parte I</p> <p>En el siglo XIII durante la Edad Media Las religiones conviven entre la tolerancia y la guerra. Había varios reinos donde hoy es España, Cada uno con su política, intereses y artimañas.</p> <p>Después de una regencia con muchos conflictos, Una mujer heredó el trono delante de muchos roces. Entonces renunció Fernando ella llamó En nombre de su hijo El trono abdicó.</p> <p>Fernando III se convirtió en el rey de Castilla, En una coronación, sin ostentar en la pasarela. La reina y su hijo comenzaron a gobernar Pero los conflictos políticos tuvieron que afrontar.</p>	<p>[VERSO] – Parte III Berenguela I La reina diplomática, Madre y administradora Fortalece la parada. (el gobierno)</p> <p>Las bodas de Fernando no eran apasionadas, La reina Berenguela trataba de arreglarlos, Todo bien pensado para ventajas políticas, Castilla aumentaba su red geopolítica.</p> <p>Era una estrategia para ganar aliados, Estas bodas todas arregladas. También no quería a su hijo en el pecado. Por eso se esforzaba para mantenerlo casado.</p> <p>Fernando cuidaba de las cuestiones militares, Berenguela cuidaba de la política interna, Para después de organizar el reino, Fomentar las energías contra el islam por entero.</p> <p>[CORO] 2x Parte IV</p> <p>El rey de León, El padre de Fernando, Se acabó .../ falleció ¡Oportunidad “pintando”! (surgiendo)</p> <p>Berenguela partió para negociación Salió del reino de Castilla hacia el reino de León, Ella quería a Fernando en otra coronación, Fernando con dos reinos, sólo con la unión.</p>
---	--

[INTERLUDE]

[Verso] - Parte II

Los nobles de Castilla estaban dispuestos a "tretar" (pelear)
Con intereses diferentes van a intentar derribar ...

Los condes de Lara pertenecían a una familia poderosa,
Querían el poder, tenían intereses, no tenía prosa. (conversa)

Quien también entró en la pelea fue Alfonso IX de León,
Hizo acuerdo con los Lara y partió con la espada en la mano,
A pesar de ser padre de Fernando y ex de Berenguela,
Este rey quería el trono del reino de Castilla.

Berenguela intervino cuando los Lara fueron arrestados,
Ella quería unos castillos, lo que los dejó sorprendidos,
Además de las fortalezas les pidió lealtad,
Esos nobles aceptaron pues querían libertad.

[CORO] (1x)

Reina Berenguela
Reina de Castilla
El rey es Fernando
Quien gobierna es Berenguela
Reina Berenguela
Reina de Castilla
Conflictos políticos?
Pueden dejar con ella ...

Berenguela llegó para negociación,
Mujeres reinas y sus reinos en la mano
Gracias a su madre, Fernando fue campeón, Ahora es rey de Castilla y rey de León.

Fernando tenía todo el gobierno en sus manos

En los últimos años,
Con la política interna en buena situación
Él podía concentrarse en la lucha contra el Islam

Córdoba y Sevilla fueron conquistadas,
Ciudades importantes de la región ya citada ...

Fernando tuvo éxito al ir conquistando,
Eso sólo fue posible con su madre administrando

Si no fuera la reina Berenguela
¿Qué habría sucedido con Castilla?

En la historia no existe el "si"
Los sujetos históricos hicieron que sucedieran,
Esto también vale para mí y tú,
Somos sujetos del mundo que es lo que todavía va a ser ...

La presencia de acciones atribuidas a la reina en los versos de la canción resulta fundamental para presentar a los alumnos el papel que desempeñó como reina y agente de la historia. Tales hechos funcionarán como objetos, por medio de los cuales se elaborarán actividades educativas haciendo uso de recursos digitales. La meta es la creación de actividades interactivas que posibiliten a los estudiantes conocer algunos aspectos de la dinámica del poder y de la actuación de la reina Berenguela. Para ello, a partir de la canción, se pretende elaborar un video clip y una secuencia de actividades a ser desarrolladas con los alumnos en la clase, así como una guía para ayudar a los profesores a aplicarlo. Entre las actividades se encuentran conversaciones y discusiones referentes a cada verso. La idea es hacer uso de técnicas relativas a la aplicación del uso de la Filosofía en la clase haciendo que, de una parte, los alumnos empiecen a interrogar las informaciones que aparecen en los versos y, de otra, comiencen a buscar en los textos proporcionados por el profesor, respuestas a las preguntas planteadas. Para eso, junto al video clip habrá un folleto (digital) que contiene la traducción al portugués de pasajes contenidos en las crónicas relativas a las actuaciones de la reina y, también, fragmentos de obras de la historiografía que tratan de la temática, además de un conjunto de actividades.

La elaboración de materiales didácticos y objetos de aprendizaje que puedan ayudar a los profesores a enseñar temas relativos a la Historia Medieval es una necesidad. Por medio de la temática Berenguela I, además de ofrecer a las escuelas de enseñanza media material referente a la Historia Medieval, también será posible la realización de discusiones sobre otros temas tales como: el papel desempeñado por las mujeres en la Historia y las relaciones de poder. Con el desarrollo del material referido, se pretende ofrecer a los profesores de la Enseñanza Media un instrumento placentero de enseñanza, por medio del cual los alumnos puedan, con más interés, estudiar y reflexionar sobre el pasado.

4. BIBLIOGRAFÍA

CHARLO BREA, Luis. *Crónica Latina de los Reyes de Castilla*. Cádiz: Cádiz: Universidad de Cádiz, 1984.

DAVID, Célia Maria. *Música e Ensino de História*.

En: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>

(Fecha de consulta 22-III-2017).

GILBERTO GIL; CHICO BUARQUE. *Cálice*. En:

<https://www.youtube.com/watch?v=13SqV1IQ-TQ> (Fecha de consulta: 23-IV-2017).

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia. *Barreto de. Coleção Proinfantil: módulo IV, unidade 4. Livro de estudo*, vol. 2. Brasília: MEC, 2006.

MAMONAS ASSASINAS. *Pelados em Santos*. En:

<https://www.youtube.com/watch?v=rmMj8UC5Mig> (Fecha de consulta: 20-IV-2017).

PRIMERA Crónica General de España. Que mandó componer Alfonso X, el Sabio y se continuaba bajo su hijo Sancho IV en 1289. MENENDEZ PIDAL, Ramón (ed.). Madrid: Gredos, 1955.

SALVADOR MARTÍNEZ, H. *Berenguela la Grande y su época (1180-1246)*. Madrid: Ediciones Polifemo, 2012. p. 561-575, 718-723.

SEIXAS, Raul. *Eu nasci há dez mil anos atrás*. En:

<https://www.youtube.com/watch?v=AQJi8EJuhMo> (Fecha de consulta: 23-IV-2017).

Thomás Carvalho Ribeiro es licenciado en Historia por la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG (2015). Es Profesor de Enseñanza Media en escuelas de la Red Pública de Enseñanza y alumno del Programa de Maestría Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG. También es cantante y compositor de poesías y canciones.

Adailson José Rui es licenciado en Historia por la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), Maestro en Historia (1996) y Doctor en Historia (2003) por la misma Universidad. Actualmente es profesor de Historia Medieval de la Universidad Federal de Alfenas, UNIFAL-MG y Coordinador del Programa de Maestría Profesional en Historia Ibérica de la misma Universidad. Tiene experiencia en el área de Historia, con énfasis en Historia Ibérica. Sus principales líneas de investigación se centran en Edad Media, Castilla y Religión.

DEL ARCHIVO AL CONCIERTO UN RECORRIDO APASIONANTE CON VOCACIÓN PEDAGÓGICA

ANTONIO TOMÁS DEL PINO ROMERO

Fundación Victoria
Catedral de Málaga
pipaldi@yahoo.es

Resumen

La recuperación del patrimonio musical español inédito da lugar a un itinerario largo y complejo. El inmenso legado que se conserva en multitud de archivos eclesiásticos del territorio peninsular conlleva, para que su estudio goce de la deseable garantía científica, un proceso arduo en el que destacan el insustituible estudio directo de las fuentes, la elaboración de una esmerada edición crítica, la interpretación históricamente informada, la contextualización en el propio proceso evolutivo de la institución que genera el repertorio y su debido enfoque en el marco general estilístico del periodo de referencia.

Esta circunstancia brevemente descrita nos hace temer la aparición de dos elementos sin los cuales cualquier iniciativa de esta índole parece abocada al fracaso: tiempo y dinero. En contraposición, los resultados obtenidos al final del recorrido, más allá de los logros artísticos concretos de cada interpretación en vivo, logran suscitar el interés del público melómano en general por lo desconocido del repertorio, a muchos interesados en cuestiones relacionadas con la historia y el patrimonio de la propia ciudad y a determinados agentes sociales comprometidos con la inversión en bienes culturales como uno de los indicadores más sofisticados de la sociedad actual.

Palabras clave: patrimonio musical español, música antigua, archivos eclesiásticos.

1. INTRODUCCIÓN

El año 2013 supuso un punto de inflexión en la trayectoria de la Asociación “Maestro Iribarren” que sostiene e impulsa la actividad artística de la capilla de música del mismo nombre, creada en el año 2006 para dar a conocer el vasto legado -que acaricia el millar de obras- de este compositor navarro nacido en 1699 y que ejerció el cargo de maestro de la capilla de música de la Catedral de Málaga entre 1733 y 1767, año en que fallece. Está considerado uno de los autores más prolíficos e interesantes del denominado barroco tardío hispano, así como una figura decisiva a la hora de introducir en España el nuevo estilo italiano que comenzara a hacerse presente a inicios del setecientos.

La Catedral Nueva de Salamanca celebraba el mencionado año de 2013 el V centenario de la colocación de su primera piedra. Al congreso celebrado en abril y titulado “De fortis a magna: 500 años de historia” se sumaron una serie de actividades culturales y musicales que trataban de poner en valor la rica historia de esta seo castellana. Por este motivo, la organización se puso en contacto con la Asociación “Maestro Iribarren” ya que el que fuera maestro de capilla en la catedral andaluza en el tercio central del siglo XVIII había sido previamente -y por recomendación de su maestro José de Torres y Martínez Bravo, maestro de la Real Capilla de Madrid-organista de la catedral salmantina entre 1717 y 1733, año en que se traslada a Málaga. Precisamente en ese año tuvo lugar la consagración de la catedral nueva de Salamanca y fue éste uno de los últimos servicios musicales que Iribarren prestaría allí antes de trasladarse a Málaga, ciudad de la que nunca saldría.

La invitación a participar tanto en el propio congreso como en los conciertos celebrados en la Catedral Nueva de Salamanca, sirvieron para diseñar no sólo un programa original y exclusivo sino también un recorrido conceptual que pusiera en evidencia la riqueza del material conservado en ambas catedrales.

Al año siguiente y por invitación del deán de la Catedral de Málaga, Monseñor Alfonso Fernández-Casamayor Palacio (q.e.p.d.), la Capilla de Música “Maestro Iribarren” tendría la ocasión de colaborar con el cabildo malacitano en la organización del tradicional concierto de Navidad que tiene lugar en el primer templo de la diócesis. Con la reciente y satisfactoria experiencia en Salamanca, se decidió nuevamente ofrecer un programa que, lógicamente de acuerdo con las fechas y la festividad que se celebra, consistiera exclusivamente en la interpretación de fondos inéditos procedentes del Archivo de la Catedral de Málaga, que fue creado precisamente por Francés de Iribarren en 1737.

De esta manera, el espacio que desde hacía años venía siendo ocupado indiscutidamente por las grandes obras maestras del repertorio europeo para Navidad se vio invadido pacíficamente por una serie de composiciones que hacía unos 250 años sonaron en ese mismo espacio arquitectónico. A las reticencias por parte de organizadores y el público potencial sucedió enseguida la satisfacción por el reencuentro con la música que forma parte de la historia de la propia ciudad y que es recuperada por la misma institución que propiciara su creación. Vano es decir que la calidad musical de las composiciones es el pilar sobre el que pivota cada uno de estos “reestrenos”.



Fig. 1. Cartel del Concierto de Navidad celebrado en la Catedral de Málaga en 2014.

Las dudas iniciales debido a lo novedoso de la propuesta hizo que la organización se esmerara en todos y cada uno de los detalles inherentes a un evento de estas características para llenar aún más de significado y connotaciones este proceso de recuperación de las obras que serían interpretadas. Me centraré en dos aspectos:

1.1. El cartel del concierto

Resulta superfluo hablar hoy en día de la necesidad del marketing y la publicidad para cualquier actividad relacionada con la cultura. El cartel como elemento visual y “convocante” debía ser no sólo llamativo para cumplir su función de reclamo sino participar de algún modo de la razón de ser que inspiraba todo el concierto. En este sentido, se escogió el título de uno de los villancicos a interpretar para con él dar nombre al todo con una parte. Está clara la intencionalidad “provocativa” a la hora de incluir en el título del cartel para un concierto de Navidad nada menos que al diablo, ya que cabe pensar sea el elemento antagónico de aquello que se celebra. Hay que aclarar que el título de estos villancicos no es más que el incipit literario de la composición. Por tanto, la aparición del príncipe de las tinieblas adquiere únicamente sentido en el contexto global del texto de la obra.

Sea como fuere y una vez elegido el título, había que diseñar un cartel que fuera más allá de la habitual fotografía de uno de los miles de elementos artísticos de la Catedral de Málaga, por bellos que estos sean. La diseñadora local Paloma Murciano tuvo la genialidad de representar al diablo a través de una de las más difundidas representaciones iconográficas de éste: la serpiente, que en este caso y por abundar en el contexto musical, está representada por una clave de sol invertida. Y ya que en el título se habla de “burlar”, no encontró mejor imagen para esta sonrisa a guisa de emoticono que la que ofrecen las dos corcheas ligadas manuscritas por el propio Iribarren.

1.2. El programa de mano

Más allá de enunciar las obras que se van a escuchar o la trayectoria artística de los intérpretes, el programa de mano es un verdadero “intérprete” del concierto que ilustra, explica, matiza o evidencia aspectos que pasarían inadvertidos y que no pueden ser comentados durante la ejecución en directo de la música. También en su elemento material debe ser atractivo, como el cartel, y lleno de significado. Para esta ocasión, se tomó como modelo los pliegos impresos de villancicos que a lo largo de los siglos XVII y XVIII se repartía en las catedrales y principales iglesias españolas para que el público pudiera seguir el texto de las composiciones.

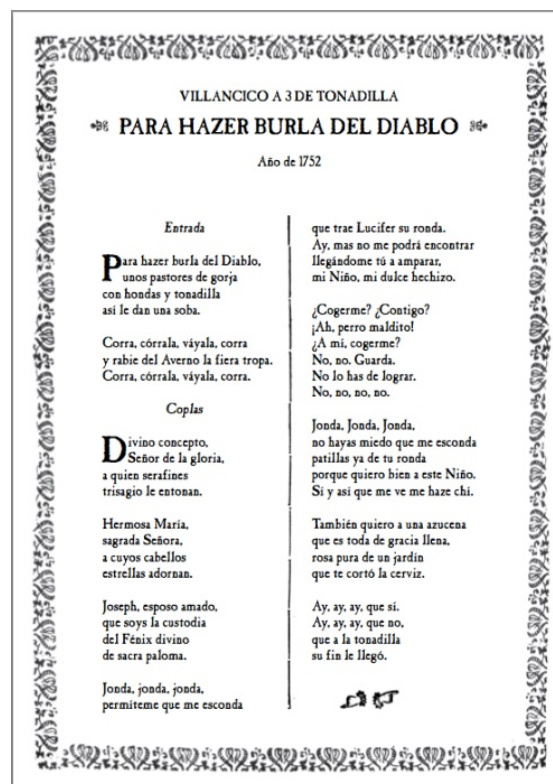


Fig. 2. Detalle del programa de mano del concierto de Navidad celebrado en la Catedral de Málaga en 2014.

2. UN ARCHIVO, MILES DE HISTORIAS...

El Archivo de la Catedral de Málaga cuenta con una sección de música que lo convierten en uno de los más ricos de España por la cantidad y riqueza de sus fondos: más de tres mil composiciones de música denominada “a papeles”, gran parte de ellas manuscritas y casi un tercio obra de Juan Francés de Iribarren Echevarría; más de cien cantorales de canto llano, también manuscritos, que están fechados entre finales del siglo XV el más antiguo -momento de la reconquista de la ciudad por los Reyes Católicos- hasta el siglo XIX; casi una veintena de cantorales de polifonía... Y de entre toda esta inmensa producción cabe destacar el lote de obras para dos órganos y órgano y orquesta de finales del siglo XVIII y que encuentran su razón de ser en la fiebre compositiva que se generó en torno a los nuevos instrumentos construidos por Julián de la Orden y finalizados en 1781 y 1782. Estos órganos son los más grandes que se conservan del denominado barroco español y, salvo por la alimentación del aire, se conservan en estado original, con la circunstancia insólita añadida de ser gemelos.

Pero atención: lo que a nosotros nos parece un archivo tan rico como homogéneo no es más que la superposición de diversos fondos, si bien el origen y el núcleo del mismo son las composiciones creadas por los propios maestros de capilla de la catedral. Con posterioridad se añadieron las obras que utilizaba la capilla de música para las actuaciones contratadas fuera del primer templo, las composiciones donadas por individuos de la propia capilla -los organistas las más de las veces- y otros lotes que han llegado al archivo por diversos motivos.

Por tanto, no todo lo que encontramos actualmente en el Archivo de Música de la Catedral de Málaga pertenece a lo que en puridad deberían ser sus exclusivos fondos, si bien los posteriores añadidos no hayan hecho sino enriquecerlo. Esta advertencia es necesaria para evitar falsas suposiciones en lo que a reconstrucción de un ideal sonoro se refiere.

Sólo por mencionar el periodo de más frenesí compositivo me referiré al último tercio del siglo XVIII, momento en el que además del maestro de capilla, Jaime Torrens, podemos encontrar composiciones no sólo también de los organistas José Barrera, Esteban Redondo y Tadeo de Murguía, sino también de un violinista de la capilla, Fernando Ferandiere, autor además de uno de los pocos tratados de violín que existen en España durante el periodo.

3. REPERTORIO PARA ESTUDIAR VS REPERTORIO PARA INTERPRETAR

El interés por el estudio de un autor tan fascinante como Francés de Iribarren tiene sin embargo el riesgo de sucumbir enseguida ante lo inabarcable de su producción. Esto ha dado lugar a que muchos intentos de analizar de manera global su obra se hayan visto abocados al fracaso en el peor de los casos o a una mera transcripción, interpretación o incluso grabación de una selección de su obra en el mejor de ellos.

Esta situación nos obligó a un doble planteamiento: ¿qué lote de obras de este autor podemos elegir -independientemente de su elenco vocal-instrumental- para realizar un análisis riguroso de su estilo y de su evolución artística? Por otro lado, ¿con qué obras nos podemos “conformar” para su recuperación en concierto o grabación gracias a lo reducido de su plantilla?

No es en absoluto una cuestión baladí. Volvemos pues al problema fundamental de este tipo de iniciativas: el tiempo y el dinero.

Para el estudio de su estilo, su especificidad dentro del panorama español del momento y su propia evolución artística era necesario elegir un bloque homogéneo de obras que abarcaran desde su llegada a Málaga hasta las fechas más cercanas a su muerte. Al mismo tiempo, el género elegido tenía que ser abarcable de cara a una transcripción integral del mismo. Bajo esta perspectiva, eran candidatos los motetes, las misas y las lamentaciones. Por otra parte, también había que huir de las clasificaciones que no se corresponden con la funcionalidad de la obra y su destino en el marco de una determinada ceremonia. Así, por ejemplo, vemos que en el actual catálogo del Archivo de Música de la Catedral de Málaga al clasificar la obra de Iribarren se diferencia entre villancico, aria, cantada, dúo, tonada, juego, jácara... cuando la realidad es que todos son funcionalmente villancicos.

Una vez elegida la forma musical para el estudio de cara a la tesis doctoral -en nuestro caso las lamentaciones- y completado después el largo proceso de transcripción y edición crítica de las mismas, lo que ha ocupado un plazo de unos tres años y una extensión de ochocientos folios de música -véase aquí claro hasta qué punto es determinante el parámetro “tiempo”-, vimos que el reestreno en la actualidad podía ser no menos difícil: la complejidad de las obras, su duración, la variedad y cantidad en los elencos vocal-instrumentales eran decisivos al respecto (el parámetro “dinero”).

Sin embargo, frente a este repertorio “para estudiar”, nos encontramos una gran variedad de obras de pequeño formato, tanto en duración como en plantilla, lo que las hacía del todo viables como repertorio “para interpretar”. Faltaba determinar dónde y cuándo.

4. PRÁCTICA ACTUAL... ¿UNA DESNATURALIZACIÓN?

Incluso los grupos de música altamente especializados para la denominada “Música antigua” que son expertos en las interpretaciones históricamente informadas se encuentran una serie de incógnitas que sólo se podrán resolver cuando existan los viajes a través del tiempo.

Para los que hemos estudiado las lamentaciones de Semana Santa en profundidad, nos encontramos en primer lugar en una ceremonia que ha desaparecido totalmente de la actual liturgia del Triduo pascual. De igual modo, los que estudian el villancico y sus géneros afines se encuentran ante rituales extinguidos. Incluso en el caso de querer reconstruir completamente una ceremonia determinada -con las oraciones, lecturas, partes obligadas en canto llano...- nos encontraríamos súbitamente con el problema de la duración, que lo harían desaconsejable al menos para el formato concierto.

Existe, por tanto, una primera desnaturalización en la recuperación de determinado repertorio consistente en la descontextualización de los ceremoniales prescritos. Pero no es menos destacable el hecho de que raramente estas piezas se interpretan en el lugar para el que fueron concebidas. Y no nos referimos exclusivamente al centro religioso de referencia (catedral, convento o colegiata) sino al lugar específico dentro del mismo: coro, tribunas... E incluso a las posibles variaciones debidas a alguna circunstancia histórica. Por ejemplo, en determinados años del magisterio de Iribarren, el coro se tapió mientras se cerraban las bóvedas en el proceso constructivo de la catedral y la capilla de música se vio obligada a trasladarse a una de las capillas de la girola.

Esta desnaturalización del espacio originario no nos debe hacer renunciar sin embargo a la interpretación de las obras en lugares afines al origen de las mismas. En este sentido, la interpretación de obras de Iribarren -pertenecientes al tercio central del siglo XVIII- o de su sucesor Jaime Torrens -enmarcadas en el último tercio del mismo- en el Palacio Episcopal de Málaga -cuyo proceso constructivo se corresponde con el momento en el que ambos maestros desarrollaban su actividad compositiva en la catedral- cobra un significado especial de alta coherencia estilística.

Es más, para el programa de mano de estos conciertos se han utilizado elementos provenientes del mismo edificio que además presentan interesantes cuestiones de iconografía musical.



Fig. 3. Azulejo con un músico perteneciente al patio construido por Martín de Aldehuela en el Palacio Episcopal.

Actualmente, los estudios más punteros sobre las *performances practices* hacen mucho hincapié en todo lo relacionado con las circunstancias originarias de cada obra. Sin tratar de ser exhaustivos, enumeraremos algunas que no siempre tenemos clara: diapasón de la capilla, temperamento de los instrumentos polifónicos... y otras que abiertamente no eran así: la voz más aguda que actualmente es interpretada por mujeres, cuando en su momento eran niños u hombres.

Esto no nos debe abocar a la desesperación, sino simplemente a tomar conciencia de que quizás pretendiendo recuperar lo antiguo en realidad estemos inventando algo nuevo. Como lo que le ocurrió a la Camerata Bardi en la Florencia del siglo XVII, que pensaba volver a representar el teatro clásico de los griegos y en realidad estaban dando lugar nada menos que a la ópera.

5. CON UNA CLARA VOCACIÓN PEDAGÓGICA

5.1. Filosofía del proyecto

La razón de ser de cada uno de nuestros conciertos pivota en torno a dos ejes fundamentales:

- La recuperación de un patrimonio musical manuscrito inédito y perteneciente al imaginario histórico-cultural de Málaga puesto que se trata de la música que sonaba en la ciudad hace cinco, cuatro, tres y dos siglos. La identificación con nuestra propia historia en uno de sus aspectos más desconocidos -puesto que se precisa de un largo proceso de estudio y transcripción que culmina con una interpretación en público y/o grabación- es uno de los aspectos que más llegan a conectar con el público.
- Por otro, la singularidad del espacio nos permite desarrollar múltiples facetas de lo que hoy se denomina “*New performance practices*”, es decir, romper los esquemas del tradicional concierto donde inevitablemente se produce una barrera entre el intérprete y el oyente, buscando en todo momento gracias a una singular empatía la participación de éste que deja de ser un sujeto pasivo.

En dos palabras: Identificación e interacción.

Más que conciertos, podríamos hablar de experiencias, ya que el Arte y mucho más el musical por su propia naturaleza es dinámico, es comunicación y esto exige una reciprocidad que rompa definitivamente la separación intérprete vs público.

5.2. Metodología

A) Ámbito musicológico:

1. Búsqueda, estudio y transcripción de los materiales a interpretar, mediante la elaboración de ediciones críticas.
2. Elaboración de programas de mano que favorezcan la participación activa del oyente y permanezcan como documento y testimonio de este proceso de recuperación musical.

B) Ámbito de la programación:

1. Búsqueda de la idoneidad de fechas atendiendo a múltiples variables: curso escolar, año litúrgico, puentes, fiestas de interés...
2. Adecuación de los programas a diversas efemérides locales, nacionales e internacionales: vg, en 2017 aniversario de la muerte de Iribarren, de la muerte de Telemann, del nacimiento de Monteverdi...

C) Ámbito de la performance practice:

1. Explicación breve al inicio del concierto: qué se celebra, porqué se celebra y cómo lo vamos a celebrar.
2. Alusión a aspectos históricos de nuestra ciudad, de la catedral, de la propia interpretación, de las letras de las obras o de los propios intérpretes.



Fig. 4. Cartel de los conciertos didácticos para escolares con motivo del 250 aniversario de la muerte de Juan Francés de Iribarren.

6. CONCLUSIONES

Como decíamos al principio, este proceso largo que comienza en el archivo y termina en el concierto es capaz de convocar -gracias a lo específico de las obras que recupera- un variado tipo de público y diversas empresas que “sintonizan con” o simplemente se interesan por la filosofía del proyecto más allá de su inversión en productos culturales que benefician su imagen corporativa.

Es el caso de la reciente colaboración de la Antigua Casa de Guardia, un espacio muy querido por los malagueños y que necesita poca presentación incluso fuera de nuestros límites locales. Más allá de la deseable colaboración económica para sufragar total o parcialmente alguno de los conciertos, el acuerdo al que se ha llegado con la centenaria bodega es la de ofrecer alguno de sus más afamados productos (vermut o pajarete) al terminar la sesión musical para poder de este modo prolongar el evento lo que permite incluso departir con los propios intérpretes y profundizar en cuestiones que han suscitado algún tipo de interés o curiosidad durante el concierto.

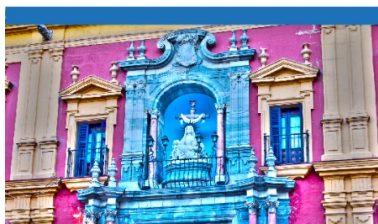
Estamos firmemente convencidos de aportar a la sociedad, sin segmentación de edad, una música antigua pero nueva así como un original formato en el que presentarlas con lo que intentamos contribuir a lo que cada ser humano pretende en lo más profundo de su ser: la propia felicidad.



Málaga. Sol. Música. Arte. Gastronomía. Vino. De la suma de todo nace Solete, una experiencia única para los sentidos. Una oportunidad para vivir y sentir la música sacra en un enclave privilegiado, acompañado del dulce néctar de los viñedos de la provincia. Una fusión de música, historia y vino de Málaga.

Málaga. Sun. Music. Art. Cuisine. Wine. "Solete" is born from the sum of all of these aspects, an authentic and unique experience for the senses. An opportunity to live and feel the sacred music in a privileged spot, accompanied by the sweet nectar of the vineyards of the province. A fusion of Málaga music, history and wine.


Bodega Antigua
Casa de Guardia
desde 1840



*Concierto de
Semana Santa*

*Lamentaciones de Semana Santa
de Jaime Torrens*

Capilla de Música Maestro Iribarren
Tenor: Luis Pacetti

Introducción de "Las siete últimas palabras de
Ntro. Salvador Jesucristo en la Cruz",
de J. Haydn (1732-1809)

Lamentación 2ª del Miércoles Santo,
J. Torrens (1741-1803)

Lamentación 2ª del Jueves Santo,
J. Torrens (1741-1803)

Lamentación 3ª del Jueves Santo,
J. Torrens (1741-1803)

Sonata al Santo Sepulcro,
A. Vivaldi (1678-1741)

Jueves 13 y Viernes 14 de abril
Thursday 13 th - Friday 14 th april
11:30 h.
ARSMálaga - Palacio Episcopal

EL PAS SEGURO DE



Asociación



Fig. 5. Programa de mano para los conciertos de Semana Santa con la recuperación de las Lamentaciones de Jaime Torrens y donde comienza la colaboración de la Antigua Casa de Guardia.

7. AGRADECIMIENTOS

Comenzaremos este obligado apartado mencionando a las tres instituciones de la Diócesis de Málaga comprometidas en la recuperación del patrimonio musical y que han apoyado de una manera decisiva la creación de la Cátedra de Música Sacra -aún en proceso de gestación- y el primer ciclo de conciertos de la misma puesto en marcha en el presente curso escolar: Cabildo de la Catedral de Málaga, Fundación Victoria -colegios diocesanos- y Ars Málaga-Palacio Episcopal.

Se unen de este modo tres entes que compartiendo un mismo fin aporta cada uno su propia especificidad: la Catedral su rico patrimonio documental y musical; la Fundación Victoria el personal de marketing, apoyo económico y especialmente la dimensión pedagógica que inspira todo el proceso y Ars Málaga como espacio de cultura y encuentro a modo de foro donde la fe cristiana y el arte se encuentran.

Pero las instituciones no serían nada sin los rostros concretos que la humanizan. Del Cabildo de la Catedral, brilla con nombre propio el recién estrenado deán, D. Antonio Aguilera, que ha hecho suyo un proyecto que arrancaba de manos de su antecesor, D. Alfonso Fernández-Casamayor. Queremos testimoniar de manera especial al personal del Archivo de la Catedral, Alberto y Susana, que son los auténticos ángeles de la guarda de un legado cinco veces centenario y que nos hacen

sentir simplemente como en casa gracias a su ayuda, su consejo y sus siempre acertadas correcciones. Gracias amigos.

La Fundación Victoria tiene al frente el sacerdote diocesano D. José A. Sánchez Herrera que, consciente como es de lo que se juega la sociedad en el tema de la educación -no en vano gobierna una institución con más de 30 centros, 800 profesores y más de 7000 alumnos-, ha alentado incondicionalmente esta idea cuando aún no era más que una bella ocurrencia y nos ha ofrecido lo mejor de su casa: el personal de administración y marketing, Dña. María Victoria Hidalgo y D. Álvaro González así como multitud de recursos materiales.

En último lugar, el espacio Ars Málaga-Palacio Episcopal es dirigido por el sacerdote e historiador del Arte por la UMA D. Miguel Ángel Gamero que ha querido hacer del museo que administra un espacio vivo al servicio de la evangelización a través de la cultura. El personal de seguridad y azafatas tienen un lugar muy destacado en nuestro corazón que sólo sabe hablar de agradecimiento por su entrega y mimo en tantos detalles.

Y cómo no: ¡el público! sin vosotros cada concierto no tendría sentido. No sólo sois los destinatarios: sois los auténticos inspiradores de este largo, arduo y a veces incomprensible proceso. Sólo vosotros con vuestra fidelidad, con vuestra difusión boca a boca hacéis que cada vez que termina un concierto estemos pensando en el siguiente, ¡nos vemos en el próximo, amigos!

8. BIBLIOGRAFÍA

- LABEAGA MENDIOLA, Juan Cruz. Juan Francés de Iribarren, Compositor 1699-1767. Sangüesa: Coral Nora, 1999.
- MARTÍN MORENO, Antonio (dir.). Catálogo del Archivo de Música de la Catedral de *Málaga*, 2 vols. Granada: Junta de Andalucía, Conserjería de Cultura, 2003.
- MARTÍN QUIÑONES, M^a. Ángeles. Joaquín Tadeo de Murguía (1759-1836), organista de la Catedral de Málaga. Málaga, Universidad de Málaga y Diputación Provincial de Málaga, 1987.
- MARTÍN QUIÑONES, M^a Ángeles. La música en la Catedral de Málaga durante la segunda mitad del siglo XVIII: La vida y obra de Jaime Torrens. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, 1997, 3 vols.
- MARTÍNEZ SOLAESA, Adalberto. Catedral de Málaga, órganos y música en su entorno. Málaga, Studia Malacitana, Universidad de Málaga, 1996.
- PINO ROMERO, Antonio Tomás del. "Motetes a solo de Iribarren: un descubrimiento con sabor cofrade". *La saeta*, 2010, p. 295-296.
- PINO ROMERO, Antonio Tomás del. "Música en honor de los Santos Patronos de Málaga Ciriaco y Paula". *Boletín de Arte*, 2011-2012, 32-33, p. 177-206.
- PINO ROMERO, Antonio Tomás del. Influencia aquitana en los cantorales de Canto Llano de la Catedral de Málaga. Análisis de los introitos del Tempus per annum. Tesis magistral inédita. Pontificio Istituto Ambrosiano di Musica Sacra, Milano (Italia), 2012.

RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE GARCÍA, Susana Elena. Trovar la letra. Los poetas de la Capilla de Música de la Catedral de Málaga (siglos XVIII y XIX). Trabajo de investigación inédito, Málaga, 2006-2008. 2 vols.

SÁNCHEZ, Marta. XVIII Century Spanish Music: Villancicos of Juan Francés de Iribarren. Pennsylvania (USA): Yvette E. Miller, 1988.

TORRE MOLINA, María José de la: La música en Málaga durante la era napoleónica (1808-1814). Málaga: Universidad de Málaga y Ayuntamiento de Málaga, 2003.

Antonio Tomás del Pino Romero. Licenciado por la Facultad de Teología de Granada y titulado en Viola y Órgano. En la actualidad dirige el coro de la Catedral del Málaga, en la que desempeña al mismo tiempo el cargo de Organista 2º. Ha sido becado en varias ocasiones por la Junta de Andalucía para diversos *Proyectos de Investigación Musical*. Maestro en Canto Gregoriano por el Pontificio Instituto Ambrosiano de Música Sacra de Milán en 2013 con la tesis *Influencia aquitana en los cantorales de Canto Llano de la Catedral de Málaga*, obteniendo por unanimidad la máxima calificación. Dirige la Capilla Maestro Iribarren. Ha publicado una serie de transcripciones tanto en Armelin Musica así como a través de Ars Hispana música instrumental malagueña del siglo XVIII relacionada con los órganos de la Catedral. Realiza su tesis doctoral sobre las Lamentaciones de Juan Francés de Iribarren Echevarría (1699-1767) en la Universidad de Jaén en cotutela internacional con el Pontificio Instituto de Música Sacra de Roma.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LOS ARCHIVOS ECLESIAÍSTICOS: LA EXPERIENCIA DE LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN EL ARCHIVO DE LA CATEDRAL DE MÁLAGA

SUSANA E. RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE GARCÍA
Archivo de la Catedral de Málaga
Universidad de Málaga
stembleque@uma.es

Resumen

Dentro de la actividad docente que el Cabildo de la Catedral de Málaga ha venido realizando desde el siglo XVI, cabe destacar las instituciones de formación capitulares como la Cátedra de Gramática y, para la música, el Colegio de Seises y el Magisterio de Capilla. Además, ha sido centro de prácticas tanto de los colegiales del Seminario, desde sus orígenes, como de diversos centros de enseñanza superior, en especial con la Universidad de Málaga con quien se firmó un convenio de colaboración en el año 2013.

De manera especial, esta actividad educativa se ha realizado también en el Archivo de la Catedral de Málaga desde su apertura al público en 1979. Son parte de las tareas de difusión del archivo tanto la formación de usuarios como las prácticas de los estudiantes universitarios en cuatro de sus modalidades posibles: formación como investigadores, visitas programadas, prácticas de asignaturas y prácticas curriculares.

Las características de los usuarios del Archivo de la Catedral y la evolución de sus consultas en lo que va del presente siglo así como el reflejo de la vida cultural de Málaga en la actividad investigadora desarrollada en el dicho repositorio son también analizados para conocer la formación que se ofrece, especialmente, a los universitarios en prácticas.

Palabras Clave: Archivo de la Catedral de Málaga, prácticas universitarias, formación de usuarios, consultas en archivos.

1. La enseñanza en la Catedral de Málaga: El Archivo

Como afirma la Pontificia Comisión para los Bienes Culturales de la Iglesia, en la mens de la Iglesia los archivos son, efectivamente, lugares donde se conserva la memoria de las comunidades cristianas y a la vez factores de cultura de la nueva evangelización. Conscientes pues de la importancia que estos repositorios tienen, las instituciones eclesiásticas han manifestado a lo largo del tiempo su preocupación por los mismos cuidando especialmente la conservación de los documentos que reflejan el paso de la comunidad cristiana por la historia. Esta importancia se enraíza

especialmente en el concepto teológico de tradición como fuente de los contenidos de la fe junto con la Sagrada Escritura. Transmitir lo que se ha recibido siendo fiel a su contenido y a lo que cada momento histórico aporta al mismo es lo que la tradición cristiana tiene como objetivo y que también se aplica a los archivos eclesiásticos.

Es pues desde esta perspectiva del archivo eclesiástico como depósito de la tradición cristiana y objeto de su transmisión a la comunidad la que justifica que entre sus funciones encuentre la de la enseñanza. El magisterio así entendido es el que por antonomasia se debe practicar en el archivo más vinculado a la sede episcopal: el de la Catedral. No hay que olvidar que por definición el lugar en el que el obispo ejerce su misión como enseñante es su cátedra, ubicada en el primer templo de cada diócesis. Desde esa cátedra, la catedral, bien en persona bien por encomienda, el magisterio episcopal se ha desarrollado a lo largo de los siglos y se testimonia en sus archivos.

En el caso de la Catedral malagueña, si bien se conoce su existencia desde las postrimerías del siglo III cuando ocupaba la sede de ese magisterio el obispo san Patricio, su archivo actual se inicia con la bula pontificia de erección de la misma *Ad illam fidei constatiam* dada en Roma el 4 de agosto de 1486 por Inocencio VIII. Este primer documento da origen a la institución y a su labor, entre otras, de enseñanza.

En dicho documento y en los estatutos del Cabildo que lo desarrollaron, tanto los de 1492 como los de 1541, se establece que uno de los canónigos de su plantilla había de ejercer el oficio de Maestro de Gramática, denominado a la sazón Maestrescuela, cuya función e importancia quedan destacadas desde esas fechas por los humanistas que ocuparon dicho puesto. Cabe destacar, entre otros, al filólogo Juan de Valencia que ejerció su magisterio en el Estudio de Gramática ubicado a mediados del siglo XVI en la claustro catedralicia, el antiguo patio de la mezquita aljama. Con varios profesores ayudantes, como Bernardo de Castro y Gregorio de Orduña, pasaron por sus aulas una media de ochenta a cien alumnos por curso. Entre ellos cabe destacar a Antonio Ojeda, Alfonso y Luis de Torres y a Bernardo de Alderete quien hablaba de Juan de Valencia como *mi maestro, al que los hijos de Málaga deben mucho*¹. Tenía esta Maestrescuela de la Catedral de Málaga estrechas relaciones con los círculos humanistas de Antequera, encabezados por Juan de Vilches, Ronda, con Luis de Linares, y Córdoba, con el pintor Pablo de Céspedes. Juan de Valencia era además literato y componía muchas de sus obras para sus alumnos catedralicios: comedias, autos y poemas neolatinos. Vinculados a su magisterio se celebraron certámenes literarios en el espacioso ámbito que por entonces era la capilla catedralicia de Santa Bárbara.

¹TALAVERA ESTESO, F. J. "Escritores humanistas en la Málaga del XVI". En: WULFF ALONSO, F. *et al.* (ed.). *La tradición clásica en Málaga (siglos XVI-XXI)*. Málaga: CEDMA, 2006, p. 24-25.



Figura 1. Torre sur de la Catedral donde se ubicó el Archivo Catedralicio desde el siglo XVIII hasta 1998.

Expedía también la Cátedra de Gramática de la catedral malagueña las licencias para que los maestros de primeras letras ejercieran sus tareas docentes en la ciudad. Avalaba así tanto su preparación académica como la idoneidad de los candidatos para dichos cargos.

Contó la Catedral además con otros centros de enseñanza como el Colegio de San Sebastián, germen del actual Seminario Diocesano, ubicado en un edificio anejo y del que la Catedral era a la vez capilla y lugar de prácticas de los colegiales, estudiantes de los grados de bachiller en Filosofía y Teología que luego serían ordenados como diáconos y presbíteros.

Finalmente, otro miembro del Cabildo catedralicio ejercía tareas docentes: era el Maestro de Capilla y fue durante siglos el responsable de la formación académica de los músicos de la ciudad de Málaga. Desde la Escuela de Seises, que eran los niños cantores de la Catedral, hasta los sochantres, pasando por los organistas y salmistas,

el coro de beneficiados, los músicos contratados tanto de voz como de instrumento y cualquiera de los miembros de la comunidad catedralicia y del Colegio de San Sebastián todos quedaban sujetos a su enseñanza de música que se impartía cada mañana una vez concluidos los oficios.

Toda esta trayectoria de enseñanza, queda documentada en el archivo de la Catedral malagueña hasta la actualidad pues el Colegio de Seises fue clausurado en la década de los 60 del siglo pasado y el Maestro de Capilla sigue siendo uno de los oficios capitulares recogidos por los estatutos vigentes.

También como labor educativa, desde el año 2014 se han ofertado ocho cursos de capacitación para guías de la Catedral de Málaga, que son organizados por el Cabildo e impartidos por el Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Pablo de Málaga y cuyos créditos están reconocidos por la Universidad de Málaga. Con una oferta de setenta plazas por convocatoria que siempre se cubren, la lista de espera de solicitudes de ingreso suele duplicar con creces las matrículas disponibles.

2. LA FORMACIÓN COMO TAREA DE DIFUSIÓN DEL ARCHIVO CATEDRALICIO

2.1. Los instrumentos de descripción

¿Cómo se ha realizado esta labor educativa desde el Archivo de la Catedral a lo largo del tiempo? Si bien, como todo archivo, el catedralicio nació la función principal de la conservación, a partir del Siglo de las Luces se asiste a una valoración del documento como testimonio histórico y fuente del saber.

Ya desde el siglo XVI, con vistas a la clasificación y gestión de los distintos archivos que componían los fondos documentales de la administración de la Catedral, el culto, el personal y los bienes y fábrica de la misma, se elaboró el primer inventario en 1523 y se inauguraron unas nuevas dependencias para el repositorio principal. Un siglo más tarde, pasó a ser el Cabildo además custodio de la documentación de la Corona relativa a repartimientos y mercedes de toda la diócesis malacitana que, con motivo del cierre del Hospital de la Caridad donde se conservaba, fue transferida por Real Cedula al Archivo Catedralicio. De esta forma, un nuevo inventario de 1697 recogía y actualizaba la información de los anteriores. Pero será en la centuria siguiente cuando un equipo formado por los canónigos responsables del Archivo inició en 1766 un inventario sistemático, con ayuda de paleógrafos y amanuenses, que concluyó su tarea en 1782. En estos años participaron los ilustrados canónigos que además elaboraron los primeros episcopologios de la diócesis y la historia local más completa hasta entonces: Francisco Barbán de Castro, Juan Rufino, Cristóbal de Medina Conde y Ramón Vicente y Monzón. Este último inventario aún sigue vigente pues en el siglo XX el archivero Justo Novo de Vega reordenó la colección, que había sufrido importantes daños y peligros entre 1931 y 1937, e inventarió la documentación del siglo XIX recogiendo todo este trabajo en el denominado *Catálogo general de documentación* elaborado por Vidal González Sánchez en 1988. Como complemento a estos

instrumentos de descripción, el Archivo de Música, fundado en el primer tercio del siglo XVIII e integrado definitivamente en el Catedralicio en 1917, fue descrito por Antonio Martín Moreno en un primer catálogo que se completó con los correspondientes a canto llano de Julieta Vega García Ferrer y el de la documentación del siglo XX de Antonio del Pino Romero.

Además de esos inventarios cuenta el Archivo Catedralicio con una guía que sigue la noma ISDIAH y que está publicada en el página web del mismo²; el cuadro de clasificación, elaborado inicialmente por José Manuel de Molina Bautista; y la catalogación según la norma ISAD (G) de los fondos, algunas de sus secciones, series y determinados documentos. Todo ello también disponible en la mencionada página web.



Fig. 2. Vista parcial del depósito del Archivo de la Catedral de Málaga.

Con estos instrumentos de consulta y la apertura a los investigadores de manera cotidiana desde el 6 de octubre de 1979 comenzó el Cabildo Catedralicio la función de difusión de sus fondos en la que se incluye la formación. Aunque con anterioridad se habían abierto las puertas a los investigadores bajo la responsabilidad el Archivero es en esta fecha cuando los investigadores acreditados como tales, como imperaba el

² www.diocesismalaga.es/catedral

Reglamento de Archivos de 1901, pueden acceder de manera habitual dentro de un horario fijo de atención pública. Los investigadores que conocieron los fondos del Archivo de la Catedral como invitados de excepción desde el siglo XIX fueron, entre otros: Narciso Díaz de Escovar, el P. Agustín Llordén, el P. López Calo, Manuel Alvar, Querol... Pero la apertura en 1979, cuando ya la Universidad de Málaga formaba a sus primeros investigadores, estuvo en gran parte favorecida por un doble motivo: por un lado el Reglamento de los Archivos Eclesiásticos de 1976 que los obligaba a ello en la medida de sus posibilidades y, por otro, la tarea docente del Canónigo Archivero, Justo Novo que era además profesor de la Escuela de Magisterio. Sus sucesores en el cargo fueron, primero, Francisco García Mota, que ejerció su labor docente tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga como en el Seminario, y el siguiente es Francisco Aranda Otero profesor de Historia Antigua en dicha Universidad y del Seminario Diocesano, además del Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Pablo de la misma ciudad. Esta tarea docente de los tres últimos canónigos archiveros de la Catedral de Málaga ha favorecido desde los años 80 del siglo pasado la utilización del Archivo Catedralicio como lugar de formación de los estudiantes universitarios malagueños.

2.2. Los usuarios del Archivo de la Catedral de Málaga

¿De qué manera han utilizado estos universitarios el Archivo de la Catedral para su formación? Antes de exponerlo, sería necesario hablar de los usuarios del Archivo de la Catedral de Málaga y su evolución.

Desde el siglo XVIII hasta 1998 estuvo ubicado el repositorio capitular en la tercera planta de la torre sur de la Catedral, la mocha (*Fig. 1*). Hasta allí escalaron los investigadores de la joven Universidad de Málaga para realizar sus tesinas y tesis doctorales en las dos últimas décadas del siglo pasado. También hay rastros, aunque no testimonio administrativo, de unas prácticas de estudiantes universitarios en el Archivo bajo la dirección, probablemente, de Lisardo Guede a la sazón director del Archivo.

Cuando se abrió al público el nuevo Archivo Histórico Diocesano en 1998, tuvo que apoyarse en los recursos y trayectoria del repositorio capitular. Ya que el edificio que lo albergaba fue quemado con sus fondos en 1931, la concentración de los documentos históricos que custodiaban las parroquias de la Diócesis dio lugar a un nuevo Archivo Histórico Diocesano que necesitaba un depósito y una sala de consulta. Por interés personal del entonces administrador apostólico de Málaga Fernando Sebastián, esta instalación se hizo en la torre norte de la Catedral dedicándose la primera planta a depósito del Archivo Catedralicio y sala de consulta compartida y la segunda planta para la custodia de los fondos del Diocesano. El horario de apertura por entonces era de tres horas diarias, matutinas, cuatro días por semana. Cada uno de los archivos dotaba de un empleado a su colección y usuarios.

A partir del año 2001 se produjo un importante cambio en la dotación de la plantilla de ambos archivos y en el horario de atención al público. Por un lado, tras la jubilación

de Vidal González y la retirada de su propio personal por parte del Obispado, fueron los empleados de la Catedral los que atendieron a los usuarios de ambos archivos en un horario vespertino más reducido pues era de tan sólo dos horas y media diarias. Sin embargo, como se aprecia en el esquema, el número de consultas se duplicó y siguió en aumento progresivo pasando de 799 a 2.522 en tan solo dos años. En el 2004 se logró abrir cinco días a la semana y no cerrar nunca por vacaciones.

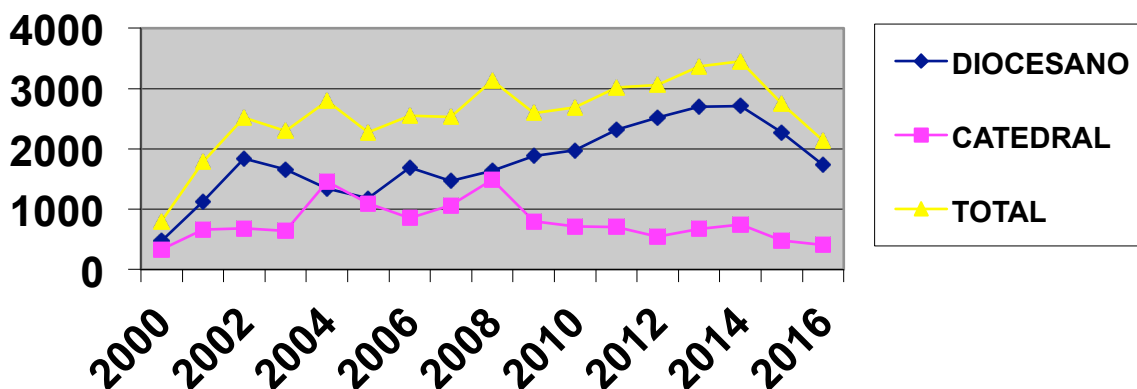


Fig. 3. Consultas presenciales de los Archivos Catedralicio y Diocesano de Málaga en la sala de consultas de la Catedral.

Atendiendo a este gráfico (Fig. 3) queda reflejado que el mayor número de consultas se realiza con diferencia en los fondos del Archivo Diocesano de lo que se infiere que podemos distinguir con claridad dos tipos de usuarios de estos archivos: el investigador (ya sea profesional, en formación o aficionado) y el usuario general que salvo excepciones honrosas se dedica a la Genealogía con fines particulares. De esta forma, los fondos del Archivo Diocesano son consultados en más de 90% de las ocasiones por los denominados usuarios de los archivos, es decir, aquellos que realizan búsquedas de datos de interés personal, normalmente familiares, que no son publicados ni trascienden el ámbito privado. Por el contrario, más del 95% de las del Catedralicio fueron realizadas por lo que la doctrina viene entendiendo por investigadores³.

Además de los datos aportados por el presente gráfico se puede deducir que el Archivo Catedralicio ha venido reflejando la vida cultural de Málaga en los últimos años. De esta forma las evidentes variaciones periódicas en las consultas vienen motivadas por la alternancia bianual en el sistema de acceso a los cuerpos del profesorado de educación secundaria en Andalucía. Los años en los que no se convocaban oposiciones, los potenciales funcionarios disponían de más tiempo que dedicar a la investigación mientras que el año siguiente decaía el número de consultas. Por otra parte el único año que el Archivo Catedralicio superó en número de consultas al Archivo Diocesano fue el 2004 ya que era el previo al CL aniversario de la declaración

³ ASENSIO, M. et. al. "Un estudio de usuarios del Archivo Histórico Provincial de Málaga". *Arch-e*, 2010, nº 3, p. 1-23.

dogmática de la Inmaculada Concepción de María y la mayor parte las investigaciones de ámbito local y sus publicaciones que se dieron a conocer en 2005 se realizaron en los fondos capitulares.

De igual forma el año 2008 supuso un importante cambio en las consultas de ambos repositorios como repercusión de la crisis económica que se desencadenó en esa fecha. Por un lado la desaparición de los becarios de investigación hizo caer el número de demandas de documentación en el Catedralicio mientras que la falta de trabajo amplió las posibilidades de acudir al Archivo Diocesano para los habituales del mismo: aumentó el número de usuarios y consultas, pero disminuyó el de investigadores e investigaciones de repercusión pública y académica. Finalmente un nuevo cambio se manifestó a partir del 2014 con la disminución en el número de consultas: por un lado los doctorandos de los planes de estudios en extinción agotaban su última oportunidad de investigar dentro del plazo acudiendo al Archivo Catedralicio mientras que la reactivación económica impedía a los que se reincorporaban al mercado laboral disponer de tiempo para elaborar su árbol genealógico.

Los últimos cambios en los horarios de atención al público en el 2016 aún no se pueden evaluar. Por primera vez en más de una década se cerró el archivo durante el mes de agosto y, sin embargo, ante la demanda de los posibles investigadores con horario laboral vespertino se procedió a abrir una mañana a la semana con tres horas y media de consulta continuada a partir de septiembre.

Todos estos usuarios e investigadores de ambos archivos eclesiásticos de Málaga reciben una formación inicial básica relativa a los fondos de ambos repositorios, el protocolo de funcionamiento y organización, las condiciones de consulta, horarios y procedimiento para solicitar los permisos de acceso y reproducción, la demanda de documentación y el sencillo reglamento de sala. Además de esta formación inicial se mantiene un asesoramiento continuado en cuanto a sus investigaciones, fuentes documentales de los diversos archivos y resolución de dudas, abreviaturas y lecturas dificultosas.

3. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COMO USUARIOS DEL ARCHIVO CATEDRALICIO

Ya hemos señalado que los investigadores del Archivo Catedralicio, diferenciándolos de los denominados usuarios, se dividían en tres tipos: los profesionales, los aficionados y los universitarios. Ciñéndonos a estos últimos, es parte de la difusión de los fondos del Archivo de la Catedral de Málaga la formación de los investigadores desde sus primeros pasos en el repositorio. Esta tarea se ha venido realizando desde 1998 de tres formas distintas.

Por un lado, la ya clásica y obligatoria para los estudiantes de postgrado y tercer ciclo de formación universitaria: la elaboración de pequeños ensayos de investigación de determinadas asignaturas, memorias de licenciatura, tesinas, tesis doctorales y, más

recientemente, trabajos de fin de grado, fin de máster, etc. Si bien estas indagaciones son obligatorias para los estudiantes que las realizan y evaluables para la obtención del título correspondiente a cada ciclo universitario, siguen siendo parte de su formación como investigadores profesionales y suponen una colaboración del Cabildo y, por ende, de su Archivo a su carrera académica.

Un segundo tipo de usuario universitario del Archivo Catedralicio acude al mismo en las visitas formativas organizadas por distintos departamentos de la Universidad de Málaga y de diversos centros de enseñanza superior de la misma ciudad. Estas actividades formativas son reconocidas unánimemente como labor de difusión de los archivos pero hay que distinguir las que se realizan desde instituciones docentes que no son de enseñanza universitaria, ciclos formativos de formación profesional y escuelas taller fundamentalmente, de las organizadas por centros de enseñanza superior. Si las primeras pueden coincidir en una presentación del archivo y sus funciones casi equivalente a la que sería la formación básica del usuario, las visitas de universitarios vienen orientadas expresamente por la especialidad del departamento que organiza la visita. De esta forma no coinciden en contenidos, explicaciones ni fondos mostrados o explicados las visitas que realizan, por ejemplo, los estudiantes de la Escuela de Turismo Costa del Sol ni las que organizan los departamentos de Historia Moderna, Ciencias y Técnicas Historiográficas, Filología Española o el Aula de Mayores de la Universidad de Málaga.

Todas ellas constan de dos partes normalmente: una introducción general al concepto de archivo y al repositorio catedralicio especialmente y una segunda parte, más práctica, que visita directamente a las instalaciones, los depósitos, sala de consulta y, en mayor o menor grado de profundidad, algunos documentos directamente relacionados con el área de conocimiento del departamento y los contenidos de la asignatura que organiza la visita.

Por último, el último de los tipos de usuarios universitarios del Archivo de la Catedral son los estudiantes en prácticas curriculares. Dentro de ellos también podemos distinguir tres tipos: los que realizan sus prácticas en la Catedral de Málaga y, como conjunto, deben conocer el funcionamiento del archivo como parte de la institución; los que realizan las prácticas de una asignatura universitaria determinada en el propio archivo; y, finalmente, los estudiantes en prácticas curriculares en empresas. Hasta la fecha, en el Archivo Catedralicio no ha habido estudiantes universitarios en prácticas extracurriculares aunque sí como voluntarios.

3.1. Las prácticas de estudiantes universitarios en el Archivo de la Catedral de Málaga

Como iniciativa personal, algunos de los profesores que visitaban con sus alumnos el Archivo, en la modalidad de difusión antes explicada, propusieron al Cabildo catedralicio la posibilidad que sus alumnos realizaran las prácticas de sus asignaturas en su archivo. Para dar un marco legal que reconociera dichas prácticas a este proyecto se firmó en el mes de mayo de 2013 un convenio de colaboración entre la

Universidad de Málaga y el Obispado de Málaga. En él se recogían ya las prácticas de los estudiantes de la licenciatura en Historia para las asignaturas de Archivística, Paleografía y Diplomática y Acceso a las fuentes de información histórica, cada una de ellas con treinta y cinco horas presenciales en el Archivo Catedralicio. Durante ese verano, treinta y cuatro alumnos de Historia realizaron sus prácticas allí, por turnos dada la escasa capacidad de asientos de la sala de consulta. Después de recibir su formación básica y de firmar un compromiso de confidencialidad, puesto que alguna de la documentación contenía datos personales especialmente protegidos, como los expedientes matrimoniales del siglo XIX, , fueron orientados según su disponibilidad horaria, interés personal y conocimientos paleográficos bien al Archivo Diocesano en su Sección IV bien al Catedralicio, en la serie de Actas Capitulares de los siglos XVIII y XIX realizando la catalogación según la norma ISAD (G) de los documentos secundarios en ellas incluidas. Además del conocimiento obtenido a través de estas actividades, algunos de estos estudiantes regresaron con interés al Archivo unos meses más tarde para realizar sus trabajos finales de carrera.

Cuando en el curso siguiente, 2014-2015, se ofertó desde los nuevos planes de estudios de la Universidad de Málaga la posibilidad realizar asignaturas optativas de carácter práctico en distintas empresas, la Catedral empezó a contar con estudiantes de esta universidad en este tipo de modalidad. Desde el año 2015, los estudiantes de Turismo comenzaron a realizar también las prácticas finales de su grado en la Catedral de Málaga con una duración de 240 horas. El conocimiento del monumento orientado al turismo cultural incluía las instituciones a él pertenecientes como son el Museo Catedralicio y el Archivo Capitular.

Ese mismo curso, como asignatura práctica, los estudiantes del grado de Historia del Arte también iniciaron su actividad formativa en la Catedral. La duración de las mismas se estableció en 80 horas y, por su especial importancia como fuente primaria para la Historia del Arte en Málaga, al menos la cuarta parte las realizaron en el Archivo Catedralicio con tareas de investigación y actualización de la ISAD (G) en la sección bibliográfica de su especialidad.

Desde el curso 2000-2001 y durante los cuatro siguientes, los estudiantes de curso de Especialista Universitario en Archivística de la UNED habían venido ya realizando sus prácticas, de 100 horas, en el Archivo Catedralicio. A pesar de su restringido horario de apertura, al ser vespertino, se favorecía la asistencia de los que realizaban este máster simultaneándolo con sus labores profesionales. Dada su buena preparación en Archivística, las actividades que se les encomendaron fueron especialmente técnicas sin faltar la formación inicial básica, el conocimiento en profundidad del archivo y el desarrollo diario de la atención al usuario e investigador. Gracias a su aporte inicial, posteriormente actualizado y ampliado, cuenta el Archivo Catedralicio con un correcto cuadro de clasificación funcional, la guía del archivo y la descripción de las funciones del Cabildo según la normas del Consejo Internacional de Archivos todos ellos firmados por los estudiantes que los realizaron en reconocimiento a su labor y méritos académicos. Están publicados en la página web del Archivo.

Esta experiencia previa con los estudiantes del máster de Archivística de la UNED, facilitó la actividad formativa en prácticas de los de la Universidad de Málaga. Desde el año 2015, siete estudiantes del grado de Historia y uno de la licenciatura en Historia han realizado una asignatura práctica de tipo curricular con 100 horas de duración en el Archivo de la Catedral. Se da la circunstancia de que algunos de ellos ya habían realizado las prácticas de Paleografía en el año 2013 en el mismo repositorio. De igual forma, desde el 2015 dos estudiantes del máster oficial en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico Español de la Universidad de Málaga también han realizado sus prácticas curriculares en dicho archivo con 60 horas cada uno. De nuevo se ha dado la situación de que uno de estos alumnos ya había realizado la asignatura práctica del grado de Historia en el mismo lugar.

Esta circunstancia repetida en varias ocasiones de que los alumnos que conocen el Archivo Catedralicio a través de visitas organizadas o asignaturas obligatorias opten a realizar sus prácticas curriculares optativas en el mismo lugar, repitan como prácticos en distintos programas formativos, regresen al repositorio como investigadores para realizar sus trabajos de fin de grado y se ofrezcan finalmente como voluntarios una vez concluidos sus estudios es señal del alto grado de satisfacción de los estudiantes universitarios con la formación recibida en el mismo.

En la medida de lo posible se han adecuado las prácticas curriculares a los contenidos estudiados por los alumnos universitarios en sus distintas especialidades. Por ejemplo, los del máster en Patrimonio Literario han realizado trabajos biográficos de escritores locales (ISAF) y relativos al Archivo de Música por el contenido literario de los textos cantados. Pero este trabajo, por ejemplo, lo hicieron en grupo con alumnos del Grado de Historia que ya habían cursado Archivística y Paleografía por lo que, aun siendo parte de su formación práctica, participaron en equipos interdisciplinarios que se complementaron y enriquecieron. En ningún caso, al menos en el Archivo Catedralicio, se ha tratado de cubrir con los estudiantes en prácticas una actividad profesional sino que se les ha ofrecido la posibilidad de hacer realidad la teoría estudiada en un entorno real de trabajo e investigación, en contacto directo con los documentos originales y con los recursos técnicos y materiales de los que dispone la Catedral.

También se ha pretendido desarrollar la autonomía de los alumnos en sus tareas prácticas permitiendo, dentro de las posibilidades del Archivo, su especialización. Así los del primer curso académico del grado de Historia, alternaron las tareas de clasificación y ordenación de los expedientes matrimoniales del Archivo Diocesano con las descripciones según la norma ISAD(G) de las auténticas de reliquias del Archivo Catedralicio. Dada la gran dificultad que tenían estos documentos por su específica tipología, el latín y las referencias teológicas y culturales contenidas en ellos, una vez superados sus obstáculos, fueron capaces de describir con relativa facilidad otros documentos diversos que ellos mismos seleccionaron. Los de los cursos posteriores trabajaron en las donaciones más recientes recibidas por la Catedral, cinco archivos personales vinculados directamente con la misma: el de la familia Alva que fueron músicos organistas de dicha seo; los de dos de sus canónigos, José M^a Eguaras y José

León; el de un sacerdote diocesano historiador, Rafael Gómez Marín; y el del último director del Archivo y también historiador Vidal González Sánchez. La posibilidad de enfrentarse a fondos muy limitados en tamaño pero abarcables en el período de sus prácticas recorriendo todas las tareas y técnicas básicas desde la ordenación, elaboración de cuadros de clasificación⁴, clasificación y descripción general del fondo según la norma ISAD (G) les ha permitido tener una idea clara del trabajo en el archivo que ya habían estudiado en Archivística o que estaban cursando simultáneamente.

Además, a todos estos estudiantes que desde el 2015 han venido realizando sus prácticas en el Archivo se les ha ofrecido la posibilidad de participar en otras actividades formativas vinculadas con el personal de la Catedral y su Archivo: el mencionado curso de guías de la Catedral impartido en el Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Pablo y las Jornadas de Archivos en la Provincia de Málaga que organiza cada año el Archivo Histórico Provincial de Málaga durante el mes de junio y al que amablemente invitan a participar al personal de los archivos privados, como el Catedralicio, incluyendo a los universitarios en prácticas. Estas actividades formativas son gratuitas para los estudiantes que realizan sus prácticas en la Catedral y tienen la certificación académica de las instituciones que las organizan.

4. CONCLUSIONES

Como su propio nombre indica, la Catedral sigue siendo una cátedra de enseñanza: el magisterio episcopal que no ha dejado de realizarse se ha encomendado desde hace siglos a los cabildos que lo han ejercido de diversas formas. La catedral de Málaga también lo viene realizando con los estudiantes en prácticas de las instituciones de enseñanza superior de la ciudad.

Un caso paradigmático es el del Archivo de la Catedral de Málaga que ejerce tareas de formación de usuarios como parte de su divulgación y tareas de formación de estudiantes universitarios tanto como investigadores como parte del contenido curricular de sus estudios. Si las visitas y las prácticas de las asignaturas están orientadas desde la propia Universidad por los profesores que las organizan, en coordinación con el Canónigo Archivero, las prácticas curriculares son diseñadas por el personal del archivo según las necesidades de formación de los estudiantes y las posibilidades que la actividad cotidiana del repositorio permita.

Se ha querido cumplir en el Archivo Capitular malagueño lo que recogía en 1782 el Canónigo Doctoral Ramón Vicente y Monzón en la presentación del *Compendio de todos los papeles, pergaminos y documentos que conserva el Archivo de la Santa Iglesia de Málaga* (legajo 159 del Archivo de la Catedral de Málaga):

Que semejantes documentos, si están escondidos, son riquezas pobres, como ignoradas; que son gracias dadas en vano, como despreciadas; que son inútiles

⁴ Se ha seguido la propuesta elaborada por la Asociación de Archiveros de las Universidades Españolas.

riquezas, como sin uso. En una palabra: que son privilegios que carecen de privilegios, como pábulos de polillas, lirones y carcoma. Mas, cuando se cuidan con atención o se ponen en buen orden, entonces lucen y aprovechan a todos los que están en la casa de Dios.

5. AGRADECIMIENTOS

Para poder transmitir esta sencilla información ha sido necesario que otros antes que nosotros formen, cuiden y transmitan el Archivo de la Catedral de Málaga; que los usuarios e investigadores acudan a él en busca de sabiduría; que los estudiantes que han hecho sus prácticas en el mismo lo hayan elegido una y otra vez para realizarlas y hayan aportado su vocación, formación, esfuerzo e ilusión; y que los profesores Mercedes y Antonio Fernández Paradas nos hayan invitado amablemente a dar a conocer esta labor educativa. A todos ellos, nuestro agradecimiento.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ASENSIO, M. *et. al.* “Un estudio de usuarios del Archivo Histórico Provincial de Málaga”. *Arch-e*, 2010, nº 3, p. 1-23.
- ESCALANTE JIMÉNEZ, J.; FERNÁNDEZ PARADAS, M. “Los alumnos del grado de Historia y los archivos: retos para la mejora docente”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, J.A.; FERNÁNDEZ PARADAS, A. R. *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I)*. Antequera: Exlibric, 2015, p. 157-166.
- MÉRIDA SERRANO, R. “El practicum: un complejo espacio de formación”. En: ZABALZA BERAZA, M. A. *et al.* (coord.). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Pontevedra, 2001.
- PONTIFICIA COMISIÓN PARA LOS BIENES CULTURALES DE LA IGLESIA. *La función pastoral de los archivos eclesiásticos*. Oviedo: Asociación de Archiveros de Iglesia en España, 1991.
- TALAVERA ESTESO, F. J. “Escritores humanistas en la Málaga del XVI”. En: WULFF ALONSO, F. *et al.* (ed.). *La tradición clásica en Málaga (siglos XVI-XXI)*. Málaga: CEDMA, 2006.

Susana E. Rodríguez de Tembleque García. Doctora por la Universidad de Málaga. Licenciada en Filología Hispánica y en Ciencias Religiosas. Especialista Universitario en Archivística. Técnico del Archivo de la Catedral de Málaga y miembro del grupo de investigación ARINTA de la Universidad de Málaga integrado en la Red CHARTA. Miembro del consejo de redacción de la revista *La Saeta*. Autora de *Los poetas de la Capilla de Música de la Catedral de Málaga*, *El archivo de la Capilla de Música de la Catedral de Málaga*, *Un barrio malagueño: El Perchel en la Edad Moderna y Contemporánea*, *Historia de la Hermandad de Jesús el Rico (1584-1939)*, *Breve historia de la Cofradía de Nuestra Señora de la Soledad de Santo Domingo*, *Ecdótica y estudio lingüístico de los villancicos del siglo XVIII de la Catedral de Málaga*

LAS PRÁCTICAS EXTERNAS CURRICULARES DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO Y LOS TUTORES PROFESIONALES DEL GRADO DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

JOSÉ ESCALANTE JIMÉNEZ
Archivo Histórico Municipal de Antequera
archivo@antequera.es
MERCEDES FERNÁNDEZ-PARADAS
Universidad de Málaga
paradas@uma.es

Resumen:

Este estudio analiza las prácticas externas curriculares desde la óptica de la experiencia de los estudiantes y los tutores profesionales del Grado de Historia de la Universidad de Málaga. Los autores de este trabajo somos tutores profesionales por lo que hemos considerado necesario conocer cómo nuestros alumnos-as de prácticas y otros de la titulación las evalúan, con el propósito de mejorar nuestra praxis. Asimismo, para dar a conocer nuestra experiencia y valoración de las mismas. Todo ello, con el fin de identificar vías de mejora para que el alumnado pueda realizarlas con mayor aprovechamiento. Además, explicamos el marco normativo que regula dicha actividad, fundamental para analizar las prácticas externas en función de las tareas encomendadas a estudiantes y tutores profesionales.

Palabras clave: prácticas externas curriculares, grado de historia, alumnado, tutores profesiones, competencias.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior apuesta por una formación lo más completa y flexible posible que permita al discente ser capaz de adaptarse en el futuro a las exigencias de un mercado laboral en constante cambio. De ahí que ofrezca prácticas externas curriculares dirigidas a que mejore sus competencias y conozca el mundo laboral. Por tanto, se trata de una oportunidad de mejora de la formación de gran valor, sobre cuya implementación queremos reflexionar desde la perspectiva de los tutores profesionales y los estudiantes del Grado de Historia de la Universidad de Málaga. Para ello, este trabajo se estructura en tres apartados. El primero comenta la normativa reguladora que posibilita conocer los derechos y las obligaciones de ambas partes. El segundo examina la información cuantitativa y cualitativa que hemos recopilado mediante la cumplimentación de encuestas por el alumnado acerca de su experiencia como alumnos de prácticas en dicha modalidad y debates en el aula, sobre todo el taller que hemos organizado en el curso 2016/2017, dirigido a los estudiantes de 3º, para difundir dos posibles ámbitos en los que hacer las prácticas: el archivo y un proyecto de investigación, desde los que somos tutores profesionales.

José Escalante Jiménez como responsable del Archivo Histórico Municipal de Antequera. Mercedes Fernández Paradas como investigadora principal del Proyecto I + D del Ministerio de Economía y Competitividad, “Origen, consolidación y difusión de la industria del gas en España (siglos XIX-XXI)”¹. El tercero presenta las conclusiones más relevantes.

2. LA NORMATIVA

El análisis de la normativa sobre las prácticas externas curriculares es básico para saber las tareas encomendadas a los diferentes agentes que en ellas participan. Aquí nos centraremos en la reglamentación relativa a los estudiantes y los tutores profesionales. Dicha normativa es de ámbito estatal, universidad y facultad.

En cuanto a la normativa estatal, es preciso exponer los precedentes. Al respecto, cabe reseñar el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio de 1981, sobre Programas de Cooperación Universitaria, que hizo posible la realización de prácticas mediante un convenio con empresas para lograr una formación práctica del alumnado universitario.

La normativa actual comienza su recorrido en 2007. Ha marcado un hito el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de ese año, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, que introduce la posibilidad de las prácticas externas curriculares con la finalidad de reforzar la empleabilidad de los futuros graduados y enriquecer su formación.

Tabla 1. Normativa sobre las prácticas externas curriculares que afecta al alumnado del Grado de Historia de la Universidad de Málaga

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de 2007	Establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, introduce la posibilidad de las prácticas externas curriculares.
Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010	Aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, recoge el derecho de los estudiantes de Grado a realizar prácticas.
Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre de 2011	Regula las prácticas externas de los estudiantes universitarios.
Memoria de Verificación del Título del Grado de Historia de la Universidad de Málaga, aprobado en 2012	Regula el Grado de Historia de la Universidad de Málaga.

¹ Sobre las prácticas externas curriculares desarrolladas en el ámbito de dicho proyecto, véase FERNÁNDEZ PARADAS, M. “Las prácticas externas del Grado de Historia: una experiencia desde el Proyecto I + D de Excelencia “Origen, consolidación y evolución de la industria del gas en España (siglos XIX-XXI)”. En: CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M., SERRANO-ANGULO, J. y RUIZ REY, F.J. (eds.). *CoRubric16. 3er Congreso Internacional. Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Málaga: Editor Gtea, Universidad de Málaga, 2016, p. 237-240.

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio de 2014	Regula las prácticas externas de los estudiantes universitarios.
Normativa de Prácticas Externas de la Universidad de Málaga, aprobada el 20 de marzo de 2013	Regula las prácticas externas de los estudiantes de la Universidad de Málaga.
Guía de Prácticas Externas Curriculares de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga, aprobada el 14 de junio de 2013, modificada el 20 de octubre de 2015	Regula las prácticas externas curriculares de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga.
Guía de la Asignatura Prácticas Externas del Grado de Historia de la Universidad de Málaga, curso 2016/2017	Regula la Asignatura Prácticas Externas del Grado de Historia de la Universidad de Málaga.

Fuente: Véase texto. Elaboración propia.

Tres años después, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010, aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. En su artículo 8, dedicado a los “Derechos específicos de los estudiantes de Grado” recoge los siguientes derechos en relación a las prácticas:

1. “A recibir una formación teórico-práctica de calidad y acorde con las competencias adquiridas”.
2. “A disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas.
3. A contar con una tutela efectiva, académica y profesional, en el trabajo de fin de grado, y, en su caso, en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios”.

También, cabe mencionar el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre de 2011, por el que se regulan las prácticas externas de los estudiantes universitarios². En el mismo se definen las prácticas externas curriculares como actividades académicas regladas y tuteladas, integradas en el plan de estudios³. Se contempla que los alumnos dispondrán de un tutor académico de la universidad y un tutor de la entidad colaboradora, quienes deben acordar el plan formativo y encargarse de su seguimiento. Igualmente se establecen los requisitos para ser tutor profesional: estar vinculado a la entidad colaboradora, con experiencia profesional y con los conocimientos necesarios para realizar la tutela. Enumera los objetivos a lograr con las prácticas:

² Este Real Decreto derogó el mencionado [Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio](#) de 1981, sobre Programas de Cooperación Universitaria.

³ Por el contrario, las prácticas externas curriculares no forman parte del Plan de Estudios.

- a) “Contribuir a la formación integral de los estudiantes completando su aprendizaje teórico y práctico.
- b) Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que los estudiantes habrán de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos.
- c) Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.
- d) Obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad.
- e) Favorecer los valores de innovación, creatividad y emprendimiento”.

Asimismo, señala que el tutor profesional debe redactar informes intermedio y final sobre la actividad de cada alumno en prácticas, considerando el nivel de logro alcanzado en relación a las siguientes competencias: a) capacidad técnica; b) capacidad de aprendizaje; c) administración de trabajos; d) habilidades de comunicación oral y escrita; e) sentido de la responsabilidad; f) facilidad de adaptación; g) creatividad e iniciativa; h) implicación personal; i) motivación personal; j) receptividad a las críticas; k) puntualidad; l) relaciones con su entorno; y m) capacidad de trabajo en equipo.

Posteriormente, el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio de 2014, que ha sustituido al Real Decreto de 18 de noviembre de 2011, recoge el contenido de este e introduce cambios menores⁴.

En cuanto a la normativa de la universidad malacitana, ha elaborado el documento denominado **Normativa de prácticas externas de la Universidad de Málaga**⁵, del mismo aquí nos interesan los artículos referidos a los derechos y las obligaciones de la entidad colaboradora y del tutor profesional. En el artículo 22 describe los derechos de la entidad colaboradora: el reconocimiento de la Universidad de su labor mediante documento acreditativo⁶ y a la interrupción de las prácticas si el estudiante no cumpliese sus deberes. En el artículo 23 especifica sus obligaciones:

⁴ Al respecto, puede consultarse: <http://www.uma.es/practicas/cms/menu/real-decreto-5922014-regulacion-practicas-externas/> (Fecha de consulta: 20-III-2017).

⁵ Este texto incluye la modificación aprobada por el Consejo de Gobierno el 16 de marzo de 2016. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Normativa de prácticas externas de la Universidad de Málaga*. http://www.uma.es/secretariageneral/newsecgen/index.php?option=com_content&view=article&id=260:normativa-de-practicas-externas-de-la-universidad-de-malaga&catid=20:sec-noralumnado&Itemid=124 (Fecha de consulta: 20-III-2017).

⁶ Otras universidades van más allá en el reconocimiento de las entidades colaboradoras, convocando premios para aquellas que se hayan destacado en una mayor colaboración en materia de prácticas académicas externas. Es el caso de las universidades de Alcalá y Granada. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. *Reglamento de Prácticas Académicas Externas de los Estudios Oficiales de la Universidad de Alcalá*. <http://filosofiayletras.uah.es/estudiantes/documentos/reglamento.pdf> (Fecha de consulta, 03-II-2017). UNIVERSIDAD DE GRANADA. *Normativa de prácticas académicas externas de la Universidad de Granada*. http://cpep.ugr.es/pages/practicas/_doc/ngc1051/ (Fecha de consulta: 03-II-2017).

- Orientar, guiar, asesorar y evaluar el proceso de aprendizaje.
- Proporcionar la información que se le pueda solicitar.
- Informar a la Universidad sobre el desempeño de la práctica.
- Nombrar al tutor profesional.
- Ofrecer al estudiante los medios materiales necesarios para el desarrollo de las prácticas.
- Comunicar el número de contratos de trabajo que, en su caso, realice a los estudiantes una vez terminadas las prácticas⁷.

El artículo 28 establece que el tutor profesional tiene derecho al reconocimiento de su actividad colaboradora⁸. En lo concerniente a sus funciones, contempla las siguientes:

1. Acoger al estudiante y organizar la actividad.
2. Guiar, orientar y asesorar y realizar el seguimiento de aprendizaje.
3. Informar al estudiante de la organización y el funcionamiento de la entidad (seguridad laboral).
4. Coordinar con el tutor académico el desarrollo de las actividades.
5. Elaboración de informe⁹ y encuesta final de las prácticas de cada estudiante.
6. Facilitar y estimular la aportación por el estudiante de propuestas de innovación, mejora y emprendimiento.

La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Málaga aprobó la **Guía para las Prácticas Externas Curriculares. Facultad de Filosofía y Letras**, en Junta de Facultad el 14 de junio de 2013, documento que modificó el 20 de octubre de 2015¹⁰. De dicha normativa, cabe reseñar que regula varios aspectos que aquí nos interesan. El relativo a la evaluación del estudiante, determina que al tutor profesional corresponde el 40% de la nota final. Asimismo, introduce la posibilidad del reconocimiento de la experiencia profesional para su convalidación de la asignatura “Prácticas Externas Curriculares” para los alumnos que acrediten experiencia profesional o laboral directamente relacionada con las competencias del Grado que estén cursando. Considera experiencia profesional o laboral el tiempo trabajado con

⁷ Es digno de reseñar que entre los requisitos de la entidad colaboradora no se incluye uno de los contemplados en la Universidad de Jaén: “no tener abierto un expediente de regulación de empleo a la fecha de inicio de la práctica”, que consideramos fundamental para asegurar la finalización de las prácticas. UNIVERSIDAD DE JAÉN. *Normativa de prácticas externas de la Universidad de Jaén*.

http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/uempleo/practicas_empresas/Normativa%20de%20practicas%20externas.pdf. (Fecha de consulta: 25-II-2017).

⁸ En el caso de la Universidad de Alcalá, además contempla que los tutores profesionales pueden ser nombrados profesores honoríficos, de acuerdo con el procedimiento fijado en el reglamento regulador de dicha figura. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. *Reglamento de Prácticas Académicas Externas de los Estudios Oficiales de la Universidad de Alcalá*. <http://filosofiayletras.uah.es/estudiantes/documentos/reglamento.pdf> (Fecha de consulta: 03-II-2017).

⁹ Recuérdese que en la normativa nacional también se establece la redacción de un informe intermedio.

¹⁰ FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Guía para las prácticas externas curriculares. Facultad de Filosofía y Letras*. http://www.uma.es/media/files/Guia_Practicas_Externas_Letras.pdf (Fecha de consulta: 10-II-2017). La Memoria de Verificación el Título apenas hace alusión a las prácticas externas. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Memoria de Verificación del Título del Grado de Historia*.

http://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduadoa_en_Historia_ultima_Memoria_VERIFICADA.pdf (Fecha de consulta: 20-II-2017).

contrato y cotización de la Seguridad Social y las prácticas en empresas -curriculares o extracurriculares- efectuadas conforme a los convenios suscritos por la Universidad de Málaga dentro del Programa de Cooperación Educativa¹¹.

Por último, hay que hacer referencia a la **Guía Docente de la Asignatura Prácticas Externas**¹², de cuyo contenido cabe destacar tres asuntos. El primero, informa que se trata de una asignatura optativa, del número de horas de duración de las prácticas (150) y de su realización durante el segundo cuatrimestre de 4º curso.

El segundo, relativo al incumplimiento de las prácticas, al señalar como faltas: el rechazo, abandono o no incorporación a las prácticas asignadas, las reiteradas ausencias sin justificar, la actitud negativa en el desarrollo de las mismas y provocar conflictos que ocasionen su interrupción.

El tercero sobre los objetivos y las competencias. Establece que debe favorecer “la adquisición de competencias que faciliten el ejercicio profesional, la empleabilidad y la capacidad de emprendimiento”. La Tabla 2 muestra las competencias que los estudiantes deben desarrollar, si bien todas son pertinentes, hay que reseñar que la mayoría no se refieren de manera específica a las prácticas externas y no tienen en cuenta los criterios fijados al tutor profesional para la evaluación del estudiante en prácticas. Esta carencia se debe a que la memoria verifica no contempla competencias específicas para la Asignatura Prácticas Externas, por lo que al elaborarse la guía docente de la asignatura solo se ha podido recurrir a las competencias recogidas en dicha memoria. Consideramos que esta carencia debería de ser resuelta mediante la modificación de la memoria verifica del Título.

Tabla 2. Competencias de la Asignatura Prácticas Externas del Grado de Historia de la Universidad de Málaga

CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

¹¹ Esta opción es contemplada en otras facultades. Por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz. UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. *Reglamento interno de prácticas curriculares de la Facultad de Filosofía y Letras*. http://filosofia.uca.es/recursosgen/doc/Centros/filosofiayletras/1856643362_4102016133123.pdf (Fecha de consulta: 01-II-2017).

¹² FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Guía Docente de la Asignatura Prácticas Externas*. https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5262_AsigUMA_53442.pdf (Fecha de consulta: 15-II-2017).

CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
CG1. Capacidad para organizar, planificar y gestionar información de carácter general acerca de diversas sociedades y culturas.
CG2. Capacidad para apreciar los diferentes factores y procesos que causan el cambio en las sociedades humanas.
CG11. Estar cualificado para desempeñar tareas específicas de los cuerpos técnicos de las Administraciones Públicas nacionales e internacionales, especialmente en las europeas.
CG21. Dotar al alumno de las capacidades y habilidades para transcribir e interpretar documentos y objetos en distintos soportes producidos durante las diversas etapas históricas.

Fuente: Guía docente de la Asignatura Prácticas del Grado de Historia de la Universidad de Málaga.

<https://oas.sci.uma.es:8443/proa/faces/programacion.guiaPrograma.1link> (Fecha de consulta: 01-XI-2017).

Una vez conocemos el marco normativo de las prácticas externas curriculares, especialmente en lo relativo a las obligaciones y los derechos de los tutores profesionales y los alumnos, así como las competencias que estos se suponen deben desarrollar, a continuación analizaremos cómo nuestros estudiantes de prácticas y otros del Grado de Historia evalúan su experiencia. También daremos a conocer nuestra valoración como tutores profesionales¹³.

3. LA VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS POR EL ALUMNADO Y LOS TUTORES PROFESIONALES

Nuestro análisis se fundamenta en dos tipos de informaciones, una de carácter cuantitativo, consistente en una encuesta¹⁴ cumplimentada por alumnos que han realizado las prácticas, la otra más subjetiva, recopilada en los debates en el Aula, especialmente en el mencionado Taller desarrollado en el curso 2016/2017 Respecto del cuestionario es representativo ya que han respondido el 15,5% de los estudiantes

¹³ Sobre las prácticas externas, es un referente el libro de CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M., SERRANO-ANGULO, J. y RUIZ REY, F.J. (eds.). *CoRubric16. 3er Congreso Internacional. Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Málaga: Editor Gtea, Universidad de Málaga, 2016.

¹⁴ Sobre las encuestas, es fundamental el texto de: TORRALDO FONSECA, M. "Estudios de encuesta". En: BISQUERA ALZINA, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 2014, p. 231-257.

que han cursado las prácticas externas curriculares durante el año académico 2016/2017. Además, incluye a alumnos de los cursos 2014/2015 y 2015/2016, todos las efectuaron en archivos y un proyecto de investigación.

La encuesta se compone de 20 preguntas, de las que hemos pretendido recopilar información sobre los siguientes aspectos:

1. El ambiente de trabajo.
2. Condiciones de las instalaciones en cuanto a seguridad e higiene.
3. Disposición de material para efectuar las prácticas.
4. Actividad de los tutores profesionales.
5. Adecuación de la formación recibida en el Grado para las tareas encomendadas.
6. Adecuación de la formación recibida en la titulación al mundo laboral.
7. Aumento de las posibilidades para insertarse en el mercado laboral.
8. Si tuviese que cursar otras prácticas externas curriculares cuáles serían las necesidades y expectativas.
9. Propuesta de mejoras.
10. Valoración personal.

En lo relativo a las tres cuestiones sobre el contexto en el que han desarrollado las prácticas externas, el 100% respondieron que el lugar de trabajo fue agradable, las instalaciones presentaron adecuadas condiciones de seguridad e higiene y dispusieron de material suficiente para realizar las prácticas. Por tanto, el grado de satisfacción es muy elevado.

En lo concerniente a la actividad desarrollada por los tutores profesionales, todos afirman que se interesaron por su trabajo, el 90% que se mostraron receptivos a sus propuestas, el 75% que se cumplieron las tareas asignadas y el 90% que estas tuvieron relación con su formación. El 100% piensan que están mejor preparados para insertarse en el mundo laboral. El 90% repetiría las prácticas en el mismo centro. El 60% respondieron que el trabajo realizado cubría sus expectativas. Por consiguiente, de nuevo la valoración es alta. Consideramos que debemos indagar en posteriores cuestionarios y talleres sobre los motivos de que el grado del cumplimiento de las tareas asignadas solo llegase al 75%. Por ejemplo, si se debió a falta de tiempo o inadecuada planificación de las mismas. Así como acerca de las expectativas cubiertas, al respecto por las conversaciones mantenidas con estudiantes de 3º-4º y en el mencionado Taller para dar a conocer las prácticas externas en el Archivo Municipal Histórico de Antequera y el Proyecto I + D “Origen, consolidación y evolución de la industria del gas en España (siglos XIX-XXI)”, manifestaron un gran desconocimiento sobre las labores a desarrollar durante las prácticas. Es posible que de esa falta de información se derive una idea distorsionada sobre las actividades que piensan van a desarrollar. Para subsanar esta carencia proponemos que el Grado de Historia realice actividades, como el taller realizado por los que escriben estas líneas, en los que el alumnado pueda conocer de manera concreta en qué consistiría su labor.

Dos cuestiones se refirieron a la incorporación a la vida laboral. En la primera, preguntamos si la formación recibida se adecúa a las demandas del mercado laboral, el 70% respondieron afirmativamente. A través de conversaciones y del mencionada taller les interrogamos sobre por qué que un 30% contestaron negativamente. Esgrimieron dos motivos: 1. Una formación en el aula excesivamente teórica; 2. El Grado de Historia no tiene en cuenta de manera suficiente el aprendizaje que puede ser objeto de mayor demanda en la vida profesional.

En la segunda pregunta les interpelamos sobre si habían aumentado sus posibilidades de obtener un trabajo en un futuro próximo, el 50% respondieron positivamente. De nuevo, realizamos pesquisas entre los estudiantes sobre las razones de este bajo porcentaje. Su respuesta es relevadora de las carencias de la titulación de Historia de la Universidad de Málaga y, en general, de este Grado en el sistema universitario español. Según el alumnado, las ofertas disponibles en el mercado de trabajo no demandan la formación recibida por el Grado de Historia, incluidas las prácticas, sí consideran que tienen utilidad para el mundo académico y universitario. En definitiva, perciben una cierta desconexión entre los que se les enseña y aprenden y lo que pide el mundo profesional.

En el cuestionario también se les requirió que valorasen de manera global las prácticas externas curriculares, la nota media fue de 8,4 sobre 10.

Además de las cuestiones comentadas susceptibles de un tratamiento estadístico, les planteamos 2 de carácter subjetivo de cuyas respuestas se colige información relevante y útil para implementar mejoras. Afirman que hubo tareas que no estaban orientadas al mundo laboral, cuando las actividades que desarrollaron sirven para trabajar en archivos, bibliotecas y centros de documentación en general. En el caso del proyecto de investigación puede resultar menos evidente su vinculación con el mundo laboral. Parece que no perciben como opciones laborales reales dichas instituciones o la investigación. Sería preciso hacerles comprender que dichas tareas también son imprescindibles para instituciones/empresas públicas y privadas en las que podrían desarrollar su vida profesional. Asimismo, piensan que algunas de las actividades fueron demasiado mecánicas con poco margen de la creatividad. Al respecto, proponemos dos estrategias. Por un lado, poner en valor este tipo de tareas porque son fundamentales para la marcha de la entidad en la que hacen las prácticas, también hacerles comprender que posibilita el aprendizaje de determinadas metodologías y fomenta la capacidad de concentración. Por otro, proponemos introducir actividades menos repetitivas y preguntar al estudiante cuáles sugiere.

En cuanto a la valoración de los tutores profesionales, nuestra experiencia es muy positiva, fundamentada en que nos ayuda a ser útiles en la tarea de formar y orientar al alumnado, también en la búsqueda de salidas profesionales. En esta percepción es vital tener en cuenta que al tratarse de prácticas voluntarias los estudiantes suelen mostrar un buen talento y ganas de aprender. Proponemos como

vías de mejora que los alumnos tengan una formación más práctica en el aula, por ejemplo, sobre bases de datos, búsqueda de bibliografía, organización de archivos y bibliotecas, recursos en internet... Igualmente, una formación en el aula más dirigida hacia las salidas profesionales. Por último, una mayor duración de las prácticas, que estimamos deberían hacerse en todos los cursos y que no estén concentradas, como sucede hoy en día, al final del Grado y en el segundo cuatrimestre de 4º, es decir, coinciden con la asignatura del Trabajo de Fin de Grado, lo que disuade a muchos alumnos de matricularse en la asignatura Prácticas Externas.

4. CONCLUSIONES

En general, la valoración por parte del alumnado y los tutores profesionales de las prácticas externas curriculares es muy positiva. Por tanto, por ambas partes se considera que se están cumpliendo los objetivos planteados. No obstante, pensamos que pueden introducirse mejoras destinadas a que sean más provechosas para el estudiante. Para lograrlo habría que mejorar la formación que reciben el aula, a lo que podría contribuir la revisión de la memoria verifica, en especial en lo relativo a las competencias que deben desarrollar durante la titulación, con un enfoque más acorde con las necesidades del mercado laboral, así como las competencias recogidas en la Asignatura de Prácticas Externas Curriculares. Igualmente, planteamos que desde el Grado de Historia se organicen más actividades divulgativas sobre las tareas a realizar en las distintas tipologías de centros/empresas que se ofertan para prácticas y explicarles las salidas laborales que en futuro pudieran desarrollar en establecimientos similares y su aplicación al mundo laboral.

5. AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa “Nuevos métodos y contenidos aplicados a la práctica docente: el archivo y el museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital”, PIE 15-67 de la Universidad de Málaga.

6. BIBLIOGRAFÍA

CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M., SERRANO-ANGULO, J. y RUIZ REY, F.J. (eds.). CoRubric16. 3er Congreso Internacional. Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares. Málaga: Editor Gtea, Universidad de Málaga, 2016.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Guía Docente de la Asignatura Prácticas Externas*.

https://oas.sci.uma.es:8443/ht/2016/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5262_AsigUM_A_53442.pdf (Fecha de consulta: 15-II-2017).

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Guía para las prácticas externas curriculares. Facultad de Filosofía y Letras*. http://www.uma.es/media/files/Guia_Practicas_Externas_Letras.pdf

(Fecha de consulta: 10-II-2017).

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Memoria de Verificación del Título del Grado de Historia*. [http://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-](http://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a-en-Historia-ultima-Memoria-VERIFICADA.pdf)

[a en Historia ultima Memoria VERIFICADA.pdf](http://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a-en-Historia-ultima-Memoria-VERIFICADA.pdf) (Fecha de consulta: 20-II-2017).

FERNÁNDEZ PARADAS, M. "Las prácticas externas del Grado de Historia: una experiencia desde el Proyecto I + D de Excelencia "Origen, consolidación y evolución de la industria del gas en España (siglos XIX-XXI)". En: CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M., SERRANO-ANGULO, J. y RUIZ REY, F.J. (eds.). *CoRubric16. 3er Congreso Internacional. Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Málaga: Editor Gtea, Universidad de Málaga, 2016, p. 237-240.

TORRALDO FONSECA, Mercedes. "Estudios de encuesta". En: BISQUERA ALZINA, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 2014, p. 231-257.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. *Reglamento de Prácticas Académicas Externas de los Estudios Oficiales de la Universidad de Alcalá*.

<http://filosofiayletras.uah.es/estudiantes/documentos/reglamento.pdf>

(Fecha de consulta, 03-II-2017).

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. *Reglamento interno de prácticas curriculares de la Facultad de Filosofía y Letras*.

http://filosofia.uca.es/recursosgen/doc/Centros/filosofiayletras/1856643362_4102016133123.pdf (Fecha de consulta: 01-II-2017).

UNIVERSIDAD DE GRANADA. *Normativa de prácticas académicas externas de la Universidad de Granada*. http://cpep.ugr.es/pages/practicas/_doc/ncg1051/ (Fecha de consulta: 03-II-2017).

UNIVERSIDAD DE JAÉN. *Normativas de prácticas externas de la Universidad de Jaén*.

http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/uempleo/practicas_empresas/Normativa%20de%20practicas%20externas.pdf. (Fecha de consulta: 25-II-2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. *Normativa de prácticas externas de la Universidad de Málaga*. En:

http://www.uma.es/secretariageneral/newsecgen/index.php?option=com_content&view=article&id=260:normativa-de-practicas-externas-de-la-universidad-de-malaga&catid=20:sec-noralumnado&Itemid=124 (Fecha de consulta: 20-III-2017).

José Escalante Jiménez es doctor en Historia Moderna y Profesor Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga. Es responsable del Archivo Histórico Municipal de Antequera. Sus principales líneas de investigación se centran en la archivística, los escribanos, la historia del arte en la Edad Moderna, la historia de Antequera y la religiosidad popular. Sus investigaciones sobre innovación docente se centran en el análisis de las debilidades y las fortalezas del alumnado en relación a los centros de documentación, así como en la elaboración de materiales docentes para estudiantes interesados en realizar trabajos de investigación. Entre sus estudios sobre innovación docente destacan: ESCALANTE JIMÉNEZ, J. y FERNÁNDEZ-

PARADAS, M. “Los alumnos del grado de historia y los archivos: retos para la mejora docente”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, J. A. y FERNÁNDEZ PARADAS, A. (coords.), *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La historia y la historia del arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, p. 157-166. ESCALANTE JIMÉNEZ, J. y FERNÁNDEZ-PARADAS, M: “La guía de archivo para el investigador novel: un recurso clave para la docencia y la investigación”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, J. A. y FERNÁNDEZ PARADAS, A. (coords.), *Del individuo al aprendizaje colaborativo (II). La historia y la historia del arte frente a las salidas profesionales del mundo laboral, el contexto educativo y la gestión de la información*. Antequera: ExLibric, 2016.

Mercedes Fernández Paradas es Coordinadora del proyecto. Es Doctora y Profesora Titular de Historia Contemporánea de la Universidad de Málaga. Sus investigaciones sobre innovación docente se centran en el análisis de las debilidades y las fortalezas del alumnado en relación a los centros de documentación, la elaboración de materiales docentes para estudiantes interesados en realizar trabajos de investigación y la biografía empresarial como un recurso para la docencia y la investigación. Entre sus estudios sobre innovación docente destacan: ESCALANTE JIMÉNEZ, J. y FERNÁNDEZ-PARADAS, M. “Los alumnos del grado de historia y los archivos: retos para la mejora docente”. En: SÁNCHEZ LÓPEZ, J. A. y FERNÁNDEZ PARADAS, A. (coords.), *Del individuo al aprendizaje colaborativo (I). La historia y la historia del arte ante los retos de la innovación educativa*. Antequera: ExLibric, 2015, p. 157-166; y FERNÁNDEZ PARADAS, M. “Las prácticas externas del Grado de Historia: una experiencia desde el proyecto I + D “Origen, consolidación y evolución de la industria del gas en España (siglos XIX-XXI)””. En: CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M., SERRANO-ANGULO, J. y RUIZ REY, F.J. (eds.). “Tecnologías para la evaluación del Prácticum y las Prácticas Externas en los contextos multidisciplinares”, Málaga: Gtea y Universidad de Málaga, 2016, p. 237-240.

LA HISTORIA DE LA EMPRESA: HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA CULTURA EMPRENDEDORA

JUAN MANUEL MATÉS-BARCO
Universidad de Jaén
jmmates@ujaen.es

MARIANO CASTRO-VALDIVIA
Universidad de Jaén
mcastro@ujaen.es

Resumen

Este trabajo estudia las aportaciones de la asignatura de Historia de la Empresa para fomentar la cultura emprendedora entre los alumnos de los diversos Grados de Economía, Administración de Empresas y Finanzas y Contabilidad. En el marco de la innovación educativa, el objetivo de este capítulo es mostrar la necesidad de proponer trabajos sobre empresas y empresarios a los alumnos de nuestras asignaturas. Con tal fin, este artículo se ha dividido esencialmente en dos partes. En la primera, que abarca los ocho primeros epígrafes, se realiza una aproximación a los estudios de Historia de la Empresa, tanto desde el punto de vista teórico como en su plasmación sobre estudios de casos concretos. Por este motivo, se lleva a cabo un acercamiento a los postulados teóricos que han desarrollado esta disciplina, a la vez que se hace un mínimo recorrido por su proceso de implantación en el ámbito académico. A continuación se analizan algunos aspectos relacionados con la figura del empresario en la Inglaterra victoriana y la incidencia que ha tenido este debate sobre el tipo de formación de los emprendedores británicos. Como epílogo a esta primera parte, se examina el caso español entorno al debate sobre la existencia de espíritu empresarial en nuestro país. En la segunda parte, se lleva a cabo una propuesta concreta de estudio de empresas y empresarios, así como el desarrollo de una serie de actividades vinculadas con el fomento de la cultura emprendedora. Se finaliza con unas breves conclusiones en las que se remarca la importancia de esta materia para promover la iniciativa empresarial entre los estudiantes, así como la bibliografía utilizada para este trabajo.

Palabras Clave: historia de la empresa, cultura emprendedora, empresarios, innovación docente.

1. INTRODUCCIÓN

La figura del empresario se ha convertido en un factor relevante que permite explicar el proceso de crecimiento y desarrollo económico. Asimismo, las tasas crecientes de paro han generado, entre los agentes institucionales y privados, un significativo interés en promover la iniciativa empresarial como fórmula para erradicar

esta lacra social del desempleo. En todos los ámbitos –político, educativo, social, económico,...-, se está fomentando la promoción de políticas activas que fomente la cultura y la iniciativa empresarial.

En el mundo universitario la investigación académica ha multiplicado los trabajos sobre -utilizando la terminología anglosajona-, el *entrepreneurship*. Este término engloba una triple acepción: la figura del empresario, la función empresarial y la creación de empresas. Este significado polivalente necesita sustentarse en una teoría consistente sobre la empresa y el empresario¹.

Dentro de un marco de innovación educativa, el objetivo de esta comunicación es mostrar la necesidad de proponer trabajos sobre empresas y empresarios a los alumnos de las asignaturas en los diversos Grados relacionados con la Economía y la Administración de Empresas. Con tal fin, este artículo se ha dividido esencialmente en dos partes.

En la primera, que abarca los ocho primeros epígrafes, se realiza una aproximación a los estudios de Historia de la Empresa, tanto desde el punto de vista teórico como en su plasmación sobre estudios de casos concretos. Por este motivo, se lleva a cabo una breve aproximación a los postulados teóricos que han desarrollado esta disciplina, a la vez que se hace un mínimo recorrido por su proceso de implantación en el ámbito académico. A continuación se analizan algunos aspectos relacionados con la figura del empresario en la Inglaterra victoriana y la incidencia que ha tenido este debate sobre el tipo de formación de los emprendedores británicos. Como epílogo a esta primera parte, se examina el caso español entorno al debate sobre la existencia de espíritu empresarial en nuestro país. En la segunda parte, se lleva a cabo una propuesta concreta de estudio de empresarios españoles, así como el desarrollo de una serie de actividades vinculadas con el fomento de la cultura emprendedora.

2. EL FACTOR EMPRESARIAL Y LA FIGURA DEL EMPRESARIO

Resulta complejo señalar la dirección en la que actúa la casualidad que determina el factor empresarial: si fueron los empresarios los que promovieron el desarrollo o si fue éste el que estimuló su aparición. Lo más probable es que la influencia fuera circular.

A la función del empresario en el desarrollo económico no le prestó gran atención la teoría económica. Tortella ha resumido magistralmente las interpretaciones que prestaron economistas como Cantillon o Say. El primero utilizó la expresión “entrepeneur” y describió su actuación como un arbitraje para favorecer el equilibrio de los mercados, a la par que asumía los riesgos de las fluctuaciones del mercado. Por

¹ DE LA TORRE, J. y GARCÍA-ZÚÑIGA, M. “Instituciones y ‘empresarialidad’ en el norte de España, 1885-2010”. Revista de Historia Industrial, 2013, nº 51, p. 141-170.

ello sus ingresos eran variables e inseguros y en ocasiones ocasionaba su hundimiento. Por su parte, Jean-Baptiste Say, concedió al empresario un papel fundamental en la actividad económica, puesto que generalmente eran personas extraordinarias que merecían una retribución elevada².

La economía clásica apenas desarrolló esta línea de pensamiento y la empresa y los empresarios pasaron a tener un puesto casi irrelevante. Solo cabe mencionar la popularización del término “entrepreneur” que llevó a cabo John Stuart Mill.

La economía neoclásica tampoco le prestó gran atención, pero Alfred Marshall resaltó el protagonismo de esta figura en la actividad económica³. Schumpeter dio un paso más, mostró el factor de innovación que representaba el empresario y su relación con el grado de desarrollo de una economía. Por su parte, Frank H. Knight destacó el riesgo e incertidumbre en la que se movía el empresario. Posteriormente, los economistas keynesianos y los neoclásicos abren un paréntesis en los años siguientes a la segunda guerra mundial, negando protagonismo a la empresa o al empresario. Finalmente, la escuela austríaca con Israel Kirzner a la cabeza, comenzó a resaltar el valor de la función empresarial; y, casi al unísono, comenzaron a surgir estudios revitalizando las aportaciones de Schumpeter y Knight. Otros autores como Casson o Shane han dado una nueva vuelta de tuerca al reafirmar el protagonismo del empresario en la teoría económica, conjugando la doctrina schumpeteriana con aspectos de Kirzner⁴. Por ejemplo, Casson señala que la función empresarial se asienta en la toma de decisiones en condiciones de información incompleta, mientras que para Shane la iniciativa empresarial no estriba solamente en la presencia de individuos emprendedores y con iniciativa, sino que más bien responde a la confluencia de este elemento con la existencia de oportunidades de negocio. Los estudios sobre esta cuestión han destacado algunos elementos a tener en cuenta: marco geográfico, régimen político e institucional, sistema financiero, contexto económico, así como el modelo educativo, científico y cultural⁵.

En determinados momentos la teoría de la empresa y del cambio técnico suscitada por la *evolutionary economics*, ha tenido un relevante protagonismo entre buena parte de investigadores de la Historia Empresarial. En buena medida se advierte la ascendencia de la teoría evolutiva de la Biología, así como el peso de las aportaciones de Schumpeter, que ha desembocado en los trabajos de Rosenberg y Basalla. Algunas características de esta teoría se pueden vislumbrar a través del trabajo de Richard Nelson y Sidney Winter. Para estos autores la estrategia de una empresa viene marcada por la “trayectoria natural” y constituye un rasgo característico y persistente de la empresa. Esta cualidad se adquiere mediante el aprendizaje y se

² TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOS, J. M. y QUIROGA, G. *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, p. 13.

³ ZARATIEGUI, J. M. *Caballeros y empresarios. El hombre de negocios victoriano*. Madrid: Rialp, 1996.

⁴ GARRUÉS, J.; RUBIO, J. A. y HERNÁNDEZ, S. “Empresarios y redes empresariales en la Andalucía contemporánea”. *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 107.

⁵ ESPINOSA, M. y MIRANDA, J. A. “Germaine de Capuccini: iniciativa empresarial y entorno socioeconómico en el desarrollo de la industria cosmética española”. *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 79-80.

transmite de forma hereditaria, aunque es evidente que en la toma de decisiones pueden existir elementos de incertidumbre⁶.

Por otra parte, algunos autores han desarrollado una historia de la empresa que extrae sus hipótesis de la teoría de los costes de transacción y que se ha manifestado especialmente en los estudios de Alfred Chandler y Oliver Williamson. El estudio de estos autores y la aplicación de esta teoría han generado controversias en su interpretación. Para algunos, la teoría de los costes de transacción, derivada del trabajo de Coase, ha experimentado considerables matizaciones con el fin de adecuarla a la coyuntura actual y, aunque contribuye al análisis de la organización empresarial se aprecian limitaciones que otras teorías podrían corregir. Y en este sentido, el trabajo de Williamson responde más a una teoría de la empresa o de la economía industrial que a la historia empresarial propiamente dicha. Y en cuanto a Chandler, desarrolla un método eminentemente histórico, sin ánimo de seleccionar datos para contrastar y validar las teorías generales⁷. Sin embargo, para otros, la historia de la empresa americana se ha vislumbrado como un proceso de crecimiento que culmina con la gran corporación multidivisión y multinacional. Por este motivo, esta teoría, centrada en los determinantes del tamaño de las compañías, permite interesantes relaciones con la historia de la empresa norteamericana. De ahí que Chandler represente uno de los ejemplos más emblemáticos de este tipo de trabajos, especialmente con su obra *La mano visible*. La historia empresarial norteamericana se caracteriza por una excesiva reducción a su propio país y a la época posterior a la independencia norteamericana, cuestiones que le restan en ocasiones validez para hacer extensivos estos presupuestos a otras épocas u otros territorios. En cualquier caso, la gran difusión de los estudios sobre empresas y empresarios norteamericanos ha sido muy abundante y quizá superior a los realizados en Europa.

En ocasiones se ha achacado a la historia empresarial española un excesivo empirismo y escaso análisis teórico. De ahí que sea necesario analizar la realidad que mueve a la empresa, el contexto histórico en el que ha nacido y se ha desarrollado, los aspectos que marcan su tamaño y formas de organización, así como las particularidades que determinan el grado de integración vertical de una actividad, la organización interna o las características de los contratos. La historia de la empresa permite ir contrastando la realidad con el análisis que ha ido señalando la teoría⁸. Sin

⁶ VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". Revista de Historia Económica, 1993, nº 11, p. 422. ROSENBERG, N. Tecnología y economía. Barcelona: Gustavo Gili, 1979. ROSENBERG, N. Dentro de la caja negra. Barcelona: La Llar del Llibre, 1993. BASALLA, G. La evolución de la tecnología. Barcelona: Crítica, 1991. NELSON, R. y WINTER, S. An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1982. LOVERA, M. I.; CASTRO, E.; SMITH, H.; MUJICA, M.; y MARTÍN, F. "Evolucionismo económico desde la perspectiva de Nelson y Winter". Multiciencias, 2008, nº 8, p. 48-54.

⁷ VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". Revista de Historia Económica, 1993, nº 1, p. 420-421. VALDALISO, J. M. "La Historia empresarial en España. Orígenes, desarrollo y controversias respecto a una nueva disciplina". América Latina en la Historia Económica, 1997, nº 4, p. 103-132. LÓPEZ, S. "La Historia Económica de la Empresa". En: Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 1995, p. 49.

⁸ COLL, S. y TORTELLA, G. "Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España". *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 18. SEGRETO, L. "De la historia económica a la historia de la

olvidar que el poder del empresario es limitado en muchas ocasiones, no se le puede otorgar un papel desmedido y que generalmente su actuación viene muy determinada por las condiciones sociales y económicas del entorno. Aquí estriba la importancia de la historia de la empresa desarrollada en Estados Unidos: enmarcar en el contexto de la historia económica el desempeño del empresario, sin negar el factor personal pero tampoco exagerándolo⁹.

En los últimos años se han publicado un buen número de trabajos destinados a desentrañar el papel del empresario y sus factores determinantes en la actividad económica¹⁰. En un contexto donde el progreso técnico-económico es indispensable para el crecimiento del bienestar, la figura del empresario constituye un elemento de referencia para alcanzar ese objetivo. En cualquier caso, la Historia de la Empresa no cabe restringirla a la confirmación de teorías económicas, o a pretender resaltar una teoría sobre otra, sino mostrar que los planteamientos previos determinan las preguntas que se pueden responder en una investigación determinada¹¹.

3. LOS ORÍGENES ACADÉMICOS DE LA HISTORIA DE LA EMPRESA

La década de 1990 contempló un amplio debate sobre la necesidad de realizar estudios de historia de la empresa. Pero es preciso retrotraerse más de cien años para encontrar los primeros estudios que muestran interés por la empresa y la figura del empresario. En Alemania, a lo largo del siglo XIX, aparecen los primeros trabajos de Historia de la Empresa y su influencia se apreciará posteriormente en la historiografía británica y norteamericana. El primer trabajo histórico sobre una empresa se remonta a 1825 con la publicación en Sajonia de la monografía sobre la *Siderurgia Lauchhamer* con motivo de la conmemoración de su centenario. Este dato muestra la larga tradición y la consolidada orientación metodológica que tiene la Historia de la Empresa y su posterior desarrollo en Estados Unidos y Europa¹².

Los temas tratados en estos primigenios trabajos abordaron cuestiones relativas a la evolución estructural que experimentaron los mercados ingleses con el

empresa: la marcha del debate en España". En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 23.

⁹ COLL, S. "Empresas versus mercados. Un boceto para una historia de la empresa". *Revista de Historia Económica*, 1991, nº 9, p. 263-281 y 463-478. COLL, S. "El profesor Valdaliso, a vueltas con la historia de la empresa". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 627-630. COLL, S. y TORTELLA, G. "Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España". *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 18-19.

¹⁰ CASSON, M. C. *The Entrepreneur: An Economic Theory*. Cheltenham: Edward Elgar, 2003. CASSIS, Y. & MINOGLU, I. P. (eds.). *Entrepreneurship in Theory and History*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005. CASSIS, Y. & MINOGLU, I. P. (eds.). *Country Studies in Entrepreneurship. A Historical Perspective*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2006.

¹¹ VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 1, p. 423. VALDALISO, J. M. "La Historia empresarial en España. Orígenes, desarrollo y controversias respecto a una nueva disciplina". *América Latina en la Historia Económica*, 1997, nº 4, p. 103-132.

¹² FRAILE, P. "La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 181-192. TORRES, E. y PUIG, N. "Panorama general de la historia empresarial en España". En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 40.

surgimiento del capitalismo comercial, la utilización de los archivos empresariales como fuente para conocer la industria textil británica durante los años de la Revolución Industrial, la intervención de los respectivos gobiernos norteamericanos en las actividades monopolísticas¹³, etc.

La primera revista sobre cuestiones específicas de Historia de la Empresa surgió en Harvard, *Journal of Economics and Business History*, y ha convertido en este centro académico en punto de referencia obligada en este tipo de estudios. En esa misma universidad, en 1948, se creó el Centro de Investigaciones de Historia Empresarial, que a través de una nueva publicación -*Explorations in Entrepreneurial History* promovió los estudios sobre empresas. En 1954, como continuación del *Bulletin of the Business Historical Society* (1926), se comenzó a publicar en Harvard la *Business History Review*.

Otro de los puntos neurálgicos de la Historia de la Empresa es Gran Bretaña. La Universidad de Liverpool, en 1958, emprendió la publicación la revista *Business History*, que ha sido un importante foco de difusión de las investigaciones desarrolladas en esta disciplina.

La empresa y el empresario se analizan como agentes económicos capacitados para afrontar los retos de la competitividad a escala mundial. El cambio experimentado en los regímenes políticos que practicaban una economía de planificación centralizada, la complejidad y la rapidez de los cambios provocados por las nuevas tecnologías, así como el retroceso que ha experimentado en algunos países el sector públicos, han sido algunas de las manifestaciones que han promovido este cambio de percepción¹⁴.

El creciente interés por el estudio de la empresa y el papel que ha jugado la figura del empresario se debe a varios motivos. En primer lugar por el peso de la tradición historiográfica de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En esos años, un buen grupo de historiadores ingleses y norteamericanos -Toynbee, Hobson, Webb, Veblen,...-, describían al empresario como símbolo de la explotación, el egoísmo y el afán de lucro desmedido. A su vez, en Alemania, otro conjunto de historiadores aplicaban una metodología inductiva en el análisis de los diversos segmentos sociales y, concretamente, hacia el surgimiento y evolución de las empresas locales o los cambios experimentados en la organización empresarial. Cabe citar a Gustav Schmoller, Karl Bucher o Werner Sombart que promovieron estudios sobre empresas concretas o el desarrollo del “espíritu de empresa”, como medio para explicar la expansión del capitalismo¹⁵.

¹³ FRAILE, P. “La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica”. *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 181-192.

¹⁴ GARCÍA-CUENCA, T. y ÁNGULO-TEJADA, M. C. “La enseñanza de la Historia Económica y el Espacio Europeo de Educación Superior”. En: *Actas del IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha, 2011.

¹⁵ FRAILE, P. “La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica”. *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 181-192.

En segundo lugar, la propensión hacia el estudio de la Historia de la empresa se debe en buena medida al ingente campo de exploración que supone esta materia dentro del ámbito de la Historia Económica. En las últimas décadas se ha resaltado la importancia que tienen los archivos de empresas y cómo todavía existen muchos por estudiar. Al mismo tiempo se ha hecho hincapié en la necesidad de emplear en la investigación una metodología que conjugue la teoría económica con la descripción detallada de los casos concretos y su estudio a través de las fuentes. Por tanto, conviene enlazar el análisis teórico con los datos empíricos y llevar a cabo una reflexión que permita conocer la evolución de las empresas¹⁶.

Por otra parte, los estudios sobre la revolución industrial en sus distintas fases, han mostrado la importancia de la figura del empresario en el proceso de desarrollo económico. Han sido frecuentes las publicaciones sobre empresas o sectores determinados y las biografías sobre empresarios; así como los factores explicativos de la creciente relevancia que fueron adquiriendo en el proceso del control de calidad de los productos o en el proceso de integración vertical de las grandes corporaciones. Asimismo, otros campos relacionados con la empresa han atraído la atención de los investigadores: el marco institucional en el que se desenvuelve, los problemas sociales y jurídicos¹⁷. En definitiva, parece evidente la necesidad de emplear la perspectiva histórica para explicar la evolución de las empresas y su importancia en el desarrollo económico.

4. A VUELTAS CON LA FORMACIÓN DEL HOMBRE DE NEGOCIOS

Existen diversos estudios sobre la importancia e incidencia que tiene el tipo de formación -o el nivel educativo-, recibido por los hombres de negocios. ¿Una determinada formación posibilita la aparición de un mayor número de empresarios? La dificultad de la respuesta es evidente, aunque diversos autores han hecho especial hincapié en este aspecto para señalar una relación directa entre ambas cuestiones.

Con esta proyección se han realizado trabajos con el fin de dictaminar el papel que ha jugado la educación en los empresarios. En la Inglaterra victoriana, el ambiente ideal para la formación de personalidades individualistas y con empuje que se realizan en el mundo empresarial, era una familia de clase media propietaria y con firmes convicciones morales. Para Marshall, “el hijo de un empresario tiene mucho adelantado, ya que desde joven tiene facilidad para adquirir las facultades que se requieren en la dirección de los negocios”. Pero los hombres de negocios ingleses no tenían conciencia de la necesidad de una educación específica en cuestiones empresariales. Para ellos: “el mejor lugar para adquirir habilidades empresariales son las propias empresas”; “si yo quisiera que mis hijos se dedicasen a las manufacturas no los enviaría a la universidad”;

¹⁶ VALDALISO, J. M. “Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España”. *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 1, p. 427. TORRES, E. y PUIG, N. “Panorama general de la historia empresarial en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 40-41.

¹⁷ COLL, S. “Empresas versus mercados. Un boceto para una historia de la empresa”. *Revista de Historia Económica*, 1991, nº 9, p. 472-476.

“la vida en la universidad no tenía valor para el mundo empresarial”. Está claro que existía un recelo mutuo entre la empresa y el mundo universitario.

Para salvar esta distancia, un primer paso fue la creación de la *London School* (1895), diseñada para proporcionar a las clases empresariales una educación adecuada a sus necesidades y de igual calidad a la de otras profesiones. De carácter similar fue la *Wharton School* de Pennsylvania, creada en 1881. A comienzos del siglo XX se centra la atención en los problemas de la toma de decisiones por parte de los directivos en las nuevas empresas. En 1903 comienzan en Cambridge los estudios de Economía promovidos por Marshall, y destaca la escuela de negocios fundada en Harvard en 1908 cuyo primer director fue el historiador E. Gay.

Sobresale la actividad de Marshall, que constituye un jalón decisivo en la configuración de unos estudios universitarios dirigidos de modo específicos a la formación de los futuros hombres de negocios. Fue el único economista de su tiempo que trató de aproximarse a empresarios y trabajadores. En sus escritos analizó la situación de las empresas, y procuró que sus textos resultaran asequibles. A su vez, estimulaba las aptitudes empresariales entre sus alumnos más aventajados: “hace una generación la vida de los negocios no tenía complicaciones, la preparación que se adquiría en los talleres le bastaba al empresario; pero ahora, el trabajo de nuestros líderes industriales es cada vez más amplio y especializado”. Asimismo, destacaba que el impulso para implantar unos estudios independientes de Economía en Cambridge vino de fuera del ámbito universitario. En 1899, el contacto con varios empresarios lleva a la creación de la *Cambridge Appointments Association* con el objetivo de dar a conocer a sus graduados el mundo empresarial. Los estudios de la *London School of Economics* y de la Universidad de Birmingham estaban financiados con el dinero de hombres de negocios y habían sido diseñados pensando en esos intereses empresariales. Según el pensamiento de Marshall, la personalidad y cualidades que debía reunir un hombre de negocios se podían resumir en varios aspectos: energía, creatividad, capacidad de comunicación y supervisión.

5. EL CASO BRITÁNICO COMO CAMPO DE ANÁLISIS DE EMPRESARIALIDAD

En este sentido cobra especial relevancia analizar la función que ejerce la presencia o ausencia de “empresarialidad” como factor determinante del crecimiento o declive de la economía de un país. El estudio del caso británico en las últimas décadas del siglo XIX y su utilización como ejemplo explicativo, ha sido frecuente entre economistas e historiadores. Salvando las lógicas distancias de tiempo y espacio -finales del siglo XIX y principios del siglo XXI; Inglaterra y España-, puede servir de referencia para analizar y plantear algunas cuestiones que nos ayuden a reflexionar sobre la necesidad de incrementar la cultura emprendedora¹⁸.

¹⁸ DÍAZ MORLÁN, P. “Cómo han obtenido su capital inicial los empresarios británicos y españoles (c. 1800-c.1939)”. *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 19-41.

La tesis tradicional ha centrado la decadencia de la empresa inglesa en varias cuestiones: falta de imaginación e iniciativa, ausencia de firmeza, pérdida de oportunidades y poca habilidad organizativa. El descenso de energía empresarial se asociaba con el relativo abatimiento de la economía inglesa. Los sucesores de los pioneros habían cambiado mucho sus actitudes (el “efecto Buddenbrook”). En definitiva, se sostenía que una educación de estilo aristocrático les había preparado mal para la dirección de las empresas.

Era frecuente, entre grupos de empresarios británicos, la confianza excesiva en su hegemonía económica, en los métodos organizativos tradicionales y en dar por sentado el permanente dominio de los mercados mundiales. En estos años finales de la centuria era frecuente contemplar como los negocios pasaban a manos de los administradores. Landes refiere que el industrial manufacturero inglés era conocido por su indiferencia a los cambios, por su conservadurismo para las nuevas técnicas; y por su resistencia a abandonar el individualismo tradicional por la producción en serie. En este mismo sentido, Mathias describe el uso de la vieja maquinaria en las industrias británicas; y Kindleberger muestra cómo casi todas las empresas eran negocios familiares, aunque estuvieran disfrazadas bajo el rótulo legal de sociedades anónimas. Muchos hombres de negocios veían la empresa como una fuente de ingresos para asegurarse un buen nivel de vida. Con estos nuevos intereses cesó el esfuerzo por maximizar los beneficios.

Las nuevas empresas tuvieron dificultades para abrirse camino en Inglaterra a partir de 1880. Por un lado parece que fue adquiriendo mayor peso la intervención y regulación que ejercía el Estado sobre las cuestiones económicas. Por otro, la resistencia de los hombres de negocios en abandonar el carácter de empresa familiar. Chandler señaló que los empresarios británicos no supieron llevar a cabo las tres inversiones que consideraba punteras: máquinas, publicidad y dirección. Fue el empeño en la dirección personal -y por tanto, un capitalismo personal, el que marcó las diferencias con sus colegas americanos y alemanes.

Pero junto a esta doble explicación del mismo problema, han surgido puntos de vista alternativos que reivindican la actuación de los hombres de negocios ingleses a partir de una serie de estudios sobre algunas industrias. Son los casos del textil (Sandford), máquinas herramientas (Floud), el hierro y el acero (MacCloskey), y los servicios financieros (Edelstein). Estos trabajos muestran que los empresarios ingleses de finales del XIX manejaron sus empresas con inteligencia, supieron obtener beneficios y consiguieron que fueran competitivas en el contexto mundial. Parece evidente que para dilucidar ese viejo dilema será necesario aumentar el estudio a nuevos sectores industriales, sacar un mayor aprovechamiento a los análisis econométricos y reflexionar sobre los obstáculos sufridos en los mercados por las rigideces institucionales.

Cabe reseñar la ampliación del campo de análisis a nuevos sectores. Es cierto que existió cierta apatía pero también hubo muchos empresarios dinámicos e

innovadores. Wilson centra su atención en actividades empresariales distintas del hierro y el acero: alimentaria, jabón, farmacéutica, medicinas, confección o grandes editores. Mathias muestra casos similares en la industria automovilística (Morris), de distribución y en la venta al por menor. Saul dirige su atención a nuevos sectores como la máquina herramienta y la ingeniería mecánica y ha probado que las empresas inglesas reaccionaron con vigor ante la competencia extranjera en los años previos a la Primera Guerra Mundial. Payne estima que los índices de crecimiento de la industria británica antes de 1914 han puesto de manifiesto que había más empresarios de lo que se creía desarrollando nuevas tecnologías con alta productividad. Pero en las tres grandes industrias características de la Revolución Industrial se han encontrado pocos ejemplos de empresarios dinámicos. Los bajos beneficios hicieron que talentos empresariales se dirigieran al sector servicios, el comercio y las profesiones liberales.

Por otra parte, se aprecia que la expansión del sector servicios en el período tardo-victoriano tuvo consecuencias beneficiosas para el crecimiento económico, y que éste no fue dependiente de las manufacturas. La actividad de ese sector es una prueba clara de perspicacia empresarial y de vigor en los años finales del siglo.

En definitiva, se pueden soslayar generalizaciones tópicas, puesto que el juicio global estará condicionado por las industrias a las que se extienda el análisis y de los parámetros que se tomen para medir la presencia de empresarios en la actividad económica. En esta línea se ha postulado la aplicación de explícitos modelos econométricos y cuantitativos que permitan medir el papel jugado por los empresarios en determinadas coyunturas económicas. Incluso, combinando la teoría económica neoclásica y los métodos cuantitativos, con el fin de obtener una rigurosa herramienta analítica para abordar hipótesis relacionadas con esta cuestión (MacCloskey y Sandberg). Las críticas a este análisis vienen porque limita el concepto de empresarialidad y su comprensión del desarrollo económico (Lazonick). E incluso se ha argumentado que no es posible medir la empresarialidad sino sólo sus consecuencias, sin olvidar que el punto crucial es considerar las condiciones concretas a las que se enfrentan los empresarios. De ahí, la propuesta de usar el concepto de «racionalidad distributiva» -en el sentido de medir los beneficios y costes de una elección incorrecta en nuevas técnicas-, para evaluar la calidad empresarial (Linder y Trace; Saul).

Los empresarios ingleses del hierro y el acero, en las últimas décadas del siglo XIX, explotaron sus posibilidades tecnológicas antes de la Primera Guerra Mundial con la misma prestancia que sus competidores (MacCloskey). Sandberg, apoyándose en técnicas cuantitativas examinó el retraso inglés para adoptar la nueva maquinaria a la industria textil, que se tomó como una muestra de conservadurismo empresarial. Tras analizar los beneficios derivados de su introducción tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, concluyó que bajo las condiciones entonces existentes respecto al coste de los factores, así como a la capacidad productiva de las nuevas máquinas, los empresarios ingleses pudieron actuar con racionalidad. Y no encuentra evidencias de que esas empresas innovadoras creciesen más rápido u obtuviesen más beneficios

que sus más conservadoras competidoras. En la misma línea, Lazonick concluyó que los empresarios ingleses se comportaron bien desde el punto de vista de la economía neoclásica.

6. DIFERENCIAS EDUCATIVAS Y EMPRESARIALIDAD

En este punto es preciso pasar revista a la relación entre educación y la aparición de la figura del empresario. El contraste parece evidente entre la Inglaterra liberal y democrática –pero con un sistema educativo clasista-, y la Alemania autoritaria y estratificada, pero que desarrolló una estructura más abierta al talento. Las innovaciones de los pioneros de la Revolución Industrial fueron realizadas por hombres prácticos con escasa formación teórica: de ahí nació una indiferencia y hostilidad hacia la educación científica y técnica. Desde finales del siglo XIX -con la segunda industrialización y la proliferación de la burocracia de los negocios-, la educación se convirtió en la clave del ascenso profesional y social, y tendió cada vez más a controlar el reclutamiento del talento. En Inglaterra donde el cambio tecnológico llegó pronto, la sociedad industrial estaba ya formada en el momento en que llegaron las nuevas ideas; de forma que éstas incorporaron las divisiones y prejuicios del orden social establecido. Era el coste de oportunidad de la instrucción lo que la convertiría en una prerrogativa exclusiva de las clases adineradas (Landes). El sistema de enseñanza que hubiera podido ser el gran motor de movilidad y avance social de acuerdo con el talento, se convirtió en un poderoso elemento cristizador que defendía las posiciones del orden establecido.

Es interesante repasar la evolución en el pensamiento marsahalliano acerca del papel jugado por los empresarios en el relativo declive de la industria británica a finales del siglo XIX. La vida media de las empresas no era muy larga a causa de las bancarrotas, liquidaciones voluntarias y la disolución de sociedades a la muerte de uno de los socios. Estudios realizados en la industria lanera del West Riding muestran que sólo el 17 por 100 de las empresas existentes en 1875 sobrevivían en 1912, lo que supone un rejuvenecimiento drástico del sector (Crouzet). En la ingeniería mecánica, a comienzos del siglo XX pocas empresas habían sido fundadas antes de 1850. Payne descubre que la vida media de las sociedades creadas en Escocia, entre 1856 y 1895, pasaba de 20 años sólo en el textil, vestido y calzado; y, en el químico no llegaba a los 10 años.

Es difícil establecer comparaciones en términos de empresarialidad con los pioneros de comienzos del siglo XIX. Los empresarios del cambio de siglo se encontraron con similares dificultades que muchos de estos precursores. Sostener el descenso del espíritu empresarial a lo largo de esa centuria es admitir que las cualidades de los precursores eran más poderosas y extensas. Sin embargo, no se puede soslayar que las conclusiones sobre los empresarios de la primera fase de la Revolución Industrial, están basadas en unos pocos casos de hombres exitosos, que a menudo se encontraron en circunstancias favorables y se tiende a olvidar la multitud de los que fracasaron sin dejar huella. Payne ve el período 1830-1875 como el de

cristalización de una estructura dominada por empresas familiares de tamaño medio, horizontes limitados y de pocas oportunidades para un crecimiento rápido. Pero observa diferencias con respecto a los empresarios posteriores: saben apreciar mejor el valor de las innovaciones, por ejemplo, las relacionadas con los ferrocarriles. La búsqueda de motivaciones no económicas habría producido una hemorragia de talentos empresariales a medida que avanzaba el siglo XIX y un deseo de emulación por parte de los que aún no habían llegado a conseguirlo. Pero es claro que el nacimiento de nuevas empresas muestra la vitalidad de los empresarios.

La base documental para sostener estos argumentos es, en ocasiones, bastante escasa y no permite una aceptación uniforme de todos ellos. El estudio de casos concretos difícilmente puede permitir extraer conclusiones para todo un sector. Para entender el papel del empresario hay que ver cómo actúa en unas condiciones dadas. Sólo en el contexto de la empresa individual se puede analizar la conducta del empresario. Y para ello hay que acudir a la correspondencia, los libros de cuentas y las memorias de las empresas; y comparar los resultados con los de empresas del mismo sector operando en los mismos mercados. En el fondo, quizá sea preciso explicar por qué y cómo Inglaterra fue la primera economía mundial durante cien años, y no cómo fue sobrepasada por otras al final del siglo. Gran Bretaña pudo dominar los mercados mundiales de unos pocos productos de gran demanda mientras no tuvo competidores; cuando otros países aceleraron su crecimiento económico tuvo que disponerse a competir con ellos. Y el pionero tenía ahora problemas de adaptación ya que no podía mantener su situación fabricando del mismo modo los mismos productos, no había más solución que crear nuevas empresas innovadoras. Es decir, el núcleo del problema estuvo en la falta de innovación. Esta pérdida de liderazgo era algo inevitable en un mundo cambiante donde había muchos factores que escapaban a su control como el progreso espectacular de Alemania y Estados Unidos.

En este sentido, cabe apuntar la extraordinaria variedad de factores analizados que permiten explicar la falta de innovación y de empuje de la economía inglesa: lento crecimiento de los mercados -tanto doméstico como externo-, caída de los precios que redujo los beneficios y la posibilidad de auto-inversión; la depresión de 1873 pudo crear un círculo vicioso al reducir los estímulos para invertir e innovar; la desventaja de una temprana industrialización,... Pero son los factores humanos los decisivos: las posibles deficiencias de los empresarios y la tendencia de la clase medio-alta a asimilarse con la aristocracia terrateniente¹⁹.

¹⁹ TORTELLA, G.; QUIROGA, G.; MORAL-ARCE, I. "¿El empresario nace o se hace? Educación y empresarialidad en la España contemporánea". *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 2011, nº 29, p. 123-153.

7. LA HISTORIA DE LA EMPRESA EN ESPAÑA

El interés sobre los estudios de Historia de la Empresa en España viene de lejos y tuvo amplia repercusión en el ámbito académico²⁰. A principios de la década de 1990 se llevaron a cabo en seminarios, sesiones de congresos y debates en foros científicos²¹. Esta tendencia generó la elaboración de trabajos sobre historias de compañías, biografías de empresarios, estudios sectoriales o regionales. Los estudios de historiadores como Bernal, Carreras, Coll, Comín, Fraile, García Ruiz, Núñez, Sudriá, Tortella, Valdaliso y Vidal, entre otros muchos, son una buena muestra y han marcado una senda clara para la investigación. El *Catálogo de publicaciones sobre la Historia Empresarial española de los siglos XIX y XX*, que en su día elaboró Eugenio Torres Villanueva²², señala que el interés por esta materia se hizo más patente a partir de la década de 1980. El avance de la disciplina en los años siguientes, a pesar de su atraso inicial, ha inclinado el interés no sólo por las historias de compañías, biografías de empresarios o los estudios sectoriales y regionales; sino que también se ha prestado atención a otras cuestiones como la organización de la economía española, su tamaño, el grado de integración vertical²³, etc.

Por diversas circunstancias a la historia de la empresa le ha costado abrirse camino en el ámbito académico. Pedro Fraile explicó las razones en un documentado trabajo y mostró la herencia dejada por la historiografía posterior a la segunda guerra mundial²⁴. Por otro lado, Coll y Tortella enunciaron el prejuicio negativo que ha existido

²⁰ COLL, S. y TORTELLA, G. "Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España". Información Comercial Española, 1992, nº 708-709, p. 18. FRAILE, P. "La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica". Revista de Historia Económica, 1993, nº 11, p. 181-192. VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". Revista de Historia Económica, 1993, nº 11, p. 417-433. VALDALISO, J. M. "La Historia empresarial en España. Orígenes, desarrollo y controversias respecto a una nueva disciplina". América Latina en la Historia Económica, 1997, nº 4, p. 103-132. LÓPEZ, S. "La Historia Económica de la Empresa". En: Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 1995, p. 45-69.

²¹ CASTELLANO, T. "Primer Seminario español sobre la Historia de las Empresas". Revista de Historia Económica, 1991, nº 9, p. 403-405. Actas del V Congreso de la Asociación Española de Historia Económica (1993). VALDALISO, J. M. "El juego, los jugadores... y las reglas. Aproximaciones didácticas a la Historia Económica de la Empresa". En: GARRIDO GONZÁLEZ, L. Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, 2001, p. 117-133. NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. Introducción a la historia de la empresa en España. Madrid: Abacus, 1994. ZAPATA BLANCO, S. "Las clases prácticas de Historia Económica de la Empresa. Una experiencia". En: GARRIDO GONZÁLEZ, L. Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, 2001, p. 135-152. MONTAÑÉS, E. "Simulaciones de Historia de la Empresa: una posibilidad didáctica para la Historia Económica". En: GARRIDO GONZÁLEZ, L. Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, 2001, p. 153-163.

²² TORRES, E. Catálogo de publicaciones sobre la historia empresarial española de los siglos XIX y XX. Madrid: Fundación Empresa Pública, Documento de Trabajo 9301, 1993a. TORRES, E. "La historia empresarial en España: realidades y perspectivas". Actas del V Congreso de la Asociación Española de Historia Económica. San Sebastián: s. e., 1993b.

²³ NÚÑEZ, G. "Introducción". En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. Introducción a la historia de la empresa en España. Madrid: Abacus, 1994, p. 11. VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". Revista de Historia Económica, 1993, nº 11, p. 423 y 425. VALDALISO, J. M. y LÓPEZ, S. Historia Económica de la empresa. Barcelona: Crítica, 2007.

²⁴ FRAILE, P. "La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica". Revista de Historia Económica, 1993, nº 11, p. 188-189. CANNADINE, D. "El presente y el pasado en la Revolución

en un buen número de investigadores a la hora de abordar los temas relativos a esta disciplina. En esta misma línea coincide Luciano Segreto al comentar este aspecto y señala que es preciso hablar de “falta de cultura de empresa” o “falta de cultura industrial”. Cabe recordar que un país como España, donde ha predominado una economía marcada por el excesivo dirigismo, es proclive a restar trascendencia al papel de la empresa y a desdeñar la función social del empresario. En definitiva, conviene alejarse tanto del “servilismo” como de la “denuncia”; es decir, abandonar el arraigado prejuicio de que la única riqueza legítima es la heredada y no caer en el polo opuesto de escribir una hagiografía empresarial²⁵.

A su vez, el desarrollo de la Historia Económica se produjo especialmente a partir de 1970 y la Historia de la Empresa se ha desarrollado al amparo de la primera. Esta puede ser otra de las razones que expliquen la tardía incorporación de estos estudios en las universidades españolas. Por otro lado, la idea del atraso de España a lo largo del siglo XIX, al proceso de industrialización, centró durante muchos años los estudios de Historia Económica y se dejaron de lado cuestiones consideradas más tangenciales como las empresas²⁶.

En este proceso de lenta incorporación de los estudios sobre empresas, tampoco se puede dejar de lado la desconfianza de los empresarios hacia los investigadores, motivada por cuestiones muy diversas. Esto obliga a realizar estudios donde solo están presentes documentos que las mismas empresas publican por cuestiones oficiales o publicitarias, como es el caso de las Memorias de las Juntas de Accionistas, resúmenes de las cuentas de resultados, obras realizadas, proyectos²⁷, etc.

De ahí que surjan publicaciones de carácter periodístico –con escaso rigor– sobre personajes de la actualidad económica, pero que no cuentan con una base documental y crítica que permita desarrollar estudios en profundidad. E incluso historias de empresas elaboradas con motivo de aniversarios de su fundación, que en ocasiones aportan escaso valor científico. En muchas ocasiones los propios

Industrial Inglesa, 1880-1990”. *Debats*, 1985, nº 13, p. 74-94. COLL, S. y TORTELLA, G. “Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España”. *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 14. NÚÑEZ, G. “Introducción”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 11.

²⁵ SEGRETO, L. “De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 21, nota 12. COLL, S. y TORTELLA, G. “Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España”. *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 16. TORRES, E. y PUIG, N. “Panorama general de la historia empresarial en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 41.

²⁶ NÚÑEZ, G. “Introducción”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 11. SEGRETO, L. “De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 22. VALDALISO, J. M. “Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España”. *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 425.

²⁷ COLL, S. y TORTELLA, G. “Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España”. *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 15. TORRES, E. y PUIG, N. “Panorama general de la historia empresarial en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 43.

empresarios toman la iniciativa para que se lleven a cabo estudios sobre sus empresas que mejoren la imagen y como una forma de publicidad. Esto no es óbice para que se hayan realizado trabajos de envergadura a pesar de ser promovidos por los propios empresarios, tanto de empresas públicas (INI, Banco de España, Tabacalera,...), privadas (Banco Herrero, Banco Zaragozano, Sevillana de Electricidad,...), sectores determinados (gas, tranvías, ferrocarriles, textil,...) y, en fechas más recientes, análisis regionales²⁸.

Conviene resaltar la necesidad de sacar a la luz archivos de empresas. Cierta es la resistencia de muchos empresarios a mostrar públicamente las interioridades de sus compañías, por temor a descubrimientos que manchen su imagen; pero conviene precisar que en muchas ocasiones son reflejo de una época más que de comportamientos individuales. Y, en ocasiones, su estudio ha servido para rehabilitar la figura del empresario. Coll y Tortella citan los casos de Alfonso XIII, tachado de corrupto y enriquecido ilegalmente-, la oposición de los empresarios a la II República; o, por último, los «fabulosos beneficios» que obtenía la empresa de Minas de Río Tinto y el “escaso arriendo” que pagaba. Diversas investigaciones han mostrado que el enriquecimiento del rey se produjo de manera legítima; que entre los empresarios existió el apoyo y respeto al régimen republicano; y, que las ganancias de las minas no fueron tan exageradas ni el pago del arriendo tan insuficiente²⁹.

Tampoco se puede obviar la gran diversidad conceptual y metodológica que existe en el estudio de la Historia de la Empresa. Esto provoca rechazo o adhesiones a modelos promovidos desde otros ámbitos geográficos u ópticas académicas. Por ejemplo, ha suscitado controversia el modelo entresacado de las universidades norteamericanas, especialmente desarrollado por Chandler y Williamson. En ocasiones esta perspectiva se ha tachado de reduccionista porque la estructura empresarial que estudian estos autores -grandes empresas norteamericanas-, no cuadra excesivamente con el modelo de pequeña y mediana empresa predominante en España. En esta línea han surgido estudios que resaltan la importancia de las pequeñas empresas en la industrialización norteamericana, al mismo tiempo que se ha mostrado una relación bastante directa entre la coyuntura económica y el éxito

²⁸ TORRES, E. y PUIG, N. “Panorama general de la historia empresarial en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 41, nota 3. NÚÑEZ, G. “Introducción”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 13. ANES, R. y OTAZU, A. *El Banco Herrero: 75 años de historia, 1912-1987*. Oviedo: Banco Herrero, 1987. FORCADELL, C. “Historiografía regional y local en los siglos XIX y XX: algunas reflexiones generales”. *Segundo Coloquio sobre Historia de La Rioja*. Logroño: Universidad de La Rioja, 1986, p. 251-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=555499>. ALCAIDE, J.; BERNAL, A. M. y otros. *Compañía Sevillana de Electricidad. Cien años de historia*. Sevilla: Fundación Sevillana, 1994. SEGRETO, L. “De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 22. BERNAL, A. M. (dir.). *El empresariado andaluz en perspectiva histórica*. Sevilla: Escuela Andaluza de Economía, 2010. DE LA TORRE, J. y GARCÍA-ZÚÑIGA, M. “Instituciones y ‘empresarialidad’ en el norte de España, 1885-2010”, *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 141-170.

²⁹ COLL, S. y TORTELLA, G. “Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España”. *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 16.

empresarial, menoscabando el protagonismo que se les ha otorgado en ocasiones a las propias empresas³⁰.

La influencia de las universidades norteamericanas, especialmente la pionera de Harvard, en la implantación de estos estudios, incidió directamente para su desarrollo en España. La metodología para el estudio de situaciones empresariales actuales estaba asentada en el estudio de «casos» que permitieran el conocimiento de las técnicas de organización empresarial. Se partía de una proposición muy elemental: estudiar casos de empresas del pasado que permitieran analizar las situaciones que podían presentarse en la dirección, gestión y organización de una empresa en el momento presente. En un primer momento en el empleo de esta metodología solo existía una mera actitud descriptiva; pero posteriormente los investigadores han iniciado nuevas vías con el fin de alcanzar una mejor precisión conceptual que permita realizar generalizaciones sobre los procesos evolutivos de las empresas. Esta tendencia ha promovido los análisis comparativos -como los de Chandler y Cole-, y la aplicación de la teoría económica, destacando el papel que ejercen la empresa y el empresario en el desarrollo económico y en la industrialización³¹.

En cualquier caso, conviene recordar que tanto la investigación como la enseñanza de la Historia de la Empresa deben contar con una doble perspectiva. En primer lugar, no reducir el estudio a las cuestiones contables u organizativas, puesto que muchos problemas de la empresa no se pueden entender sin analizar las coordenadas sociales. Es decir, es preciso acercarse al estudio de los valores dominantes, la fuerza de trabajo, las organizaciones empresariales y sindicales, etc. Y, en segundo, entroncar la empresa dentro del contexto de las fases evolutivas del capitalismo, con el fin de dilucidar si es consecuencia del crecimiento o es un factor del mismo³².

A pesar de las diferencias existentes en cuanto a la caracterización que se hacía de la disciplina, el uso de una determinada teoría económica o las causas explicativas sobre el retraso de esta materia en España, resulta claro que el avance en las últimas décadas es palpable y notorio. No sólo en los planes de estudio, programas de asignaturas, manuales o investigaciones específicas sobre la cuestión, sino también en el protagonismo adquirido por la figura del empresario y de la empresa a nivel social, político y económico³³.

³⁰ VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 420. PÉREZ PICAZO, M. T. y CARMONA BADÍA, J. "La Historia Económica de la Empresa. En: *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*. La Coruña: Universidad de La Coruña, Extremadura, 1994, p. 12.

³¹ FRAILE, P. "La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 188-191.

³² PÉREZ PICAZO, M. T. y CARMONA BADÍA, J. "La Historia Económica de la Empresa. En: *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*. La Coruña: Universidad de La Coruña, Extremadura, 1994, p. 13.

³³ VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 418.

8. EMPRESAS Y EMPRESARIOS EN ESPAÑA

El debate sobre la existencia de espíritu empresarial en España es bastante añejo. Valdaliso y García Ruiz vislumbran los primeros atisbos en la generación del 98 y en el regeneracionismo político. Escritores como Pío Baroja, Ramiro Maeztu y Miguel de Unamuno o políticos como Santiago Alba y Joaquín Costa, señalaron la ausencia de espíritu empresarial, la inexistencia de un grupo de empresarios dinámicos o la indiferencia hacia el lucro económico, como uno de los problemas del atraso de España. Este planteamiento fue asumido, sin ningún tipo de crítica, por las generaciones posteriores de intelectuales y políticos. Y, con el paso del tiempo, ha sido admitido por la opinión pública³⁴.

En la década de 1990 se produjo un amplio debate sobre este tema en el ámbito académico. Tortella y Valdaliso, entre otros muchos, abordaron ampliamente esta cuestión. El primero señalaba los prejuicios aristocráticos contra el trabajo o la desconfianza católica hacia el capitalismo, valores que provenían de la Edad Moderna, como las causas primigenias de esta debilidad empresarial. A todo ello añadía la deficiente calidad educativa de la población española. Más adelante, Tortella hizo hincapié en los obstáculos institucionales a la iniciativa empresarial, cuestión que también asumían economistas de la talla de Enrique Fuentes Quintana o Juan Velarde Fuertes³⁵. Asimismo, compendia la escasa iniciativa empresarial en el conservadurismo de los empresarios, en el atraso y escaso nivel de innovación de la economía española, así como en la importante presencia de empresarios extranjeros en España. En esta misma línea, aunque con matices, se han manifestado otros autores³⁶. Por su parte, Valdaliso ha remarcado que los empresarios españoles en los

³⁴ VALDALISO, J. M. y GARCÍA RUIZ, J. L. "El espíritu empresarial en la historia económica española". *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 15. LÓPEZ, S. "La Historia Económica de la Empresa". En: *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 1995, p. 57.

³⁵ TORTELLA, G. *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza, 1994. FUENTES QUINTANA, E. *El modelo de economía abierta y el modelo castizo en el desarrollo económico de la España de los años 90*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 1995. VELARDE, J. "Notas sobre el estilo castizo de la economía española". En: FUENTES QUINTANA, E. (dir.). *Economía y economistas españoles*, VI. Barcelona: Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores, 1999, p. 893-939. VALDALISO, J. M. y GARCÍA RUIZ, J. L. "El espíritu empresarial en la historia económica española". *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 15.

³⁶ TORTELLA, G. *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza, 1994, p. 179. TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOS, J. M. y QUIROGA, G. *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, p. 20. GARCÍA SANZ, A. "Empresarios en la España del Antiguo Régimen: ganaderos trashumantes, exportadores de lana y fabricantes de paños". En: COMÍN, F. & MARTÍN, P. (eds.). *La empresa en la historia de España*. Madrid: Civitas, 1996, p. 111-113. CARRERAS, A. y TAFUNELL, X. "La gran empresa en la España contemporánea: entre el Mercado y el Estado". En: COMÍN, F. y MARTÍN, P. (eds.). *La empresa en la historia de España*. Madrid: Civitas, 1996, p. 89. CARRERAS, A. & TAFUNELL, X. "Spain: Big Manufacturing firms between state and market, 1917-1990". En: CHANDLER, A. D. Jr. & AMATORI, F. & HIKINO, T. (eds.). *Big Business and the Wealth of Nations*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 277-304. COMÍN, F. y MARTÍN, P. (eds.). *La empresa en la historia de España*. Madrid: Civitas, 1996.

siglos XIX y XX no fueron muy diferentes de los existentes en otros países europeos, ni se apreciaban grandes disparidades en sus orígenes sociales y familiares o en el tipo de formación recibida, ni siquiera en su actitud ante el riesgo o la innovación³⁷.

En cualquier caso, parece evidente que la iniciativa empresarial es un factor escaso en España. En ocasiones se ha citado el caso de los Függer en el siglo XVI, como muestra de la presencia de empresarios extranjeros y la ausencia de los españoles. Pero esta condición se ha repetido en numerosas ocasiones en épocas posteriores e incluso en la actualidad³⁸. Si se exceptúa la figura de Juan March, el indicador más relevante es su limitada presencia en la economía exterior. En los últimos años ha cambiado algo esta tendencia y es más frecuente encontrar empresas españolas desarrollando proyectos en otros países, aunque suelen ser compañías estatales en sus orígenes. Cabe mencionar los casos de Telefónica, Repsol, Iberia – ahora en manos británicas–, algunos bancos como BBVA o Santander, e incluso empresas constructoras de grandes obras públicas. Sin embargo, ha existido controversia sobre si en España existen o no grandes empresas del estilo de las alemanas, italianas o norteamericanas. Sea como fuere, tienen un papel preponderante en el exterior las empresas de vinos –Rioja y Ribera del Duero–, licores –Domecq, Garvey, González-Byass, Osborne, Terry–, y cava –Freixenet, Codorníu, Raventós i Blanc, Bodegas Faustino–, pero no ha sido la tónica habitual e incluso se aprecia el origen extranjero en muchos de esos nombres³⁹. Resulta complejo explicar las causas de esta ausencia. Diversos autores han recurrido a la indolencia aristocrática hacia el trabajo, el bajo nivel educativo, la tradición mercantilista y el marcado sesgo proteccionista de la economía española, que han derivado en la aversión al riesgo empresarial⁴⁰.

A pesar de los numerosos estudios sobre el tema, parece evidente la dificultad para constatar debidamente la existencia de espíritu empresarial en España. No solo es un problema de la historiografía europea o americana, sino que se asienta en el propio análisis de la figura del empresario, que habitualmente se ha orientado hacia la

³⁷ VALDALISO, J. M. “El espíritu emprendedor en España: un análisis histórico”. En: CUERVO GARCÍA, A. y SASTRE CASTILLO, M. A. (coords.). *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005, p. 138. GARRUÉS, J.; RUBIO, J. A. y HERNÁNDEZ, S. “Empresarios y redes empresariales en la Andalucía contemporánea”. *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 108.

³⁸ COLL, S. y TORTELLA, G. “Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España”. *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 19. SEGRETO, L. “De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 26.

³⁹ COLL, S. y TORTELLA, G. “Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España”. *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 19-20. CARRERAS, A. y TAFUNELL, X. “Notas sobre la evolución de la gran empresa en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (eds.). *Introducción a la Historia de la Empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 89-114. SEGRETO, L. “De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994, p. 23-25.

⁴⁰ YUN, B. “Crisis del Antiguo Régimen y crisis de la aristocracia”. *Ayer*, 2002, nº 48, p. 41-58. NÚÑEZ, G. “Introducción”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994. FRAILE, P. “La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica”. *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 181-192. COLL, S. y TORTELLA, G. “Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España”. *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 20.

descripción de casos concretos y se ha obviado la verificación de hipótesis⁴¹. En los últimos años se han multiplicado los trabajos sobre este tema, especialmente entre los economistas e historiadores, con el objetivo de analizar la relación entre el desarrollo económico y el espíritu empresarial. Con tal fin se ha desgranado la literatura teórica existente sobre el tema y se han buscado indicadores objetivos que pudieran ser comprobados⁴². Llegados a este punto conviene recordar que la figura del empresario no puede reducirse “exclusivamente” a parámetros cuantitativos o fórmulas estadísticas, sino que también ocupan un papel relevante cuestiones difícilmente cuantificables: entorno familiar, formación, cultura, contexto económico y, sobre todo, libertad personal, carácter y aptitudes para la toma de decisiones⁴³.

Cabe preguntarse si en España existe un incremento de la actividad empresarial o si, por lo menos, en las últimas décadas se ha producido este avance. Parece evidente que la figura del empresario ha mejorado su valoración en las últimas décadas del siglo XX. Si en las economías más rezagadas se vislumbra con mayor frecuencia la figura del empresario por necesidad y como forma de autoempleo; en las sociedades más avanzadas se prodiga con mayor frecuencia la aparición del empresario con una conciencia clara y propia de mejorar su situación social.

Entre 1960 y 2000 se ha detectado un crecimiento significativo en la creación de empresas, lento hasta 1970 pero relativamente importante desde la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea. Al analizar el tamaño de las empresas, se aprecia que las nuevas sociedades se constituyeron con un capital medio relativamente elevado en las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, comenzó a disminuir en la etapa del desarrollismo y descendió hasta niveles muy bajos en los años finales de la centuria. En esencia se advierte que la tendencia se ha inclinado hacia la existencia de numerosas pequeñas y medianas empresas en la economía española⁴⁴.

⁴¹ ALDRICH, H. “Learning Together: National Differences in Entrepreneurial Research”. En: SEXTON, D. L. y LANDSTRÖM, H. (eds.). *The Blackwell Handbook of Entrepreneurship*. Oxford: Blackwell Business, 2000, p. 21. VALDALISO, J. M. y GARCÍA RUIZ, J. L. “El espíritu empresarial en la historia económica española”. *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 16.

⁴² VALDALISO, J. M. “El espíritu emprendedor en España: un análisis histórico”. En: CUERVO GARCÍA, A. y SASTRE CASTILLO, M. A. (coords.). *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005. TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOS, J. M. y QUIROGA, G. *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008. GARCÍA RUIZ, J. L., y TONINELLI, P. A. (eds.). *The Determinants of Entrepreneurship: Leadership, Culture, Institutions*. Londres: Pickering & Chatto, 2010. TORTELLA, G., y QUIROGA, G. (eds.). *Entrepreneurship and Growth. An International Historical Perspective*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2012. VALDALISO, J. M. y GARCÍA RUIZ, J. L. “El espíritu empresarial en la historia económica española”. *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 15-18.

⁴³ BAUMOL, W. “Preface. The Entrepreneur in History”. En: LANDES, D. S., MOKYR, J. y BAUMOL, W. J. (eds.). *The Invention of Enterprise. Entrepreneurship from Ancient Mesopotamia to Modern Times*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

⁴⁴ GARCÍA RUIZ, J. L. “Educación y espíritu empresarial en España según las fuentes estadísticas”. En: TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOS, J. M. y QUIROGA, G. *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, p. 72-73.

Un aspecto que nos permite calibrar la presencia de empresas y empresarios es analizar el nivel de autoempleo que puede existir en un país determinado y en este caso, en España. Excepto en el Reino Unido, la tendencia ha sido descendente en los países europeos más desarrollados y concuerda con lo ocurrido en Japón y Estados Unidos.

Los datos de las últimas décadas muestran que Francia y Estados Unidos mantienen una baja tasa de autoempleo, frente a Italia que tiene una de las más altas. España ha mostrado una disposición a la baja desde 1970, año en el que contempló unas tasas relativamente elevadas de autoempleo.

En el aspecto empresarial, el desarrollo económico favorece una doble faceta que puede resultar contradictoria a primera vista. Por un lado, la presencia de empresas pequeñas y medianas muestra una trayectoria descendente conforme se alcanzan mayores cotas de desarrollo económico. La consecución de puestos laborales relevantes y altos salarios retrae al trabajador para aventurarse en proyectos empresariales. En estos casos la aversión al riesgo juega un papel esencial. Por otro lado, a partir de cierto nivel de prosperidad se aprecia el efecto contrario. Una economía en expansión y desarrollo propicia oportunidades de negocio desconocidas hasta ese momento. En este contexto surgen empresarios que se involucran en negocios que les generan un elevado nivel de autoestima tanto a nivel laboral, social o económico. Estas conductas no son fáciles de promover, puesto que las “seguridades” que otorga el Estado del Bienestar, dificultan en muchas ocasiones la búsqueda de innovaciones o adentrarse en proyectos empresariales. Sin embargo, las instituciones europeas, nacionales y autonómicas están incidiendo en la necesidad de promover una “cultura empresarial” más activa entre los jóvenes y en todos aquellos que comienzan a acceder al mundo laboral.

En España, algunos datos permiten ver la importancia que ha adquirido el autoempleo en el sector industrial y de servicios. Si en las décadas de 1970 y 1980 el descenso fue considerable, a partir de 1990 se aprecia un notable crecimiento generado por las expectativas que generó el ingreso en la Comunidad Económica Europea. Los datos aportados por García Ruiz son significativos. En 2000 se contabilizaban 2,5 millones de empresas, muy por debajo de Italia, que contaba con 4 millones de empresas, o de Alemania y Reino Unido, que alcanzaban la cifra de 3,5 millones cada uno. Francia, donde el empleo público es muy elevado, mantiene unos parámetros similares a los de España. La presencia de grandes empresas es reducida en Italia y España, donde cerca del 80 por 100 del empleo se encuentra en manos de las pequeñas y medianas empresas. Es cierto que suelen ser menos competitivas y productivas que las grandes, pero suponen una gran aportación al mundo social y laboral.

En buena medida, la creación de pequeñas y medianas empresas en España ha sido una respuesta a las elevadas tasas de paro registradas en las últimas décadas del siglo XX.

9. PROYECTO SOBRE EXPERIENCIAS LOCALES.

En resumen, la literatura académica ha remarcado que la iniciativa empresarial ha sido un factor escaso en España y ha señalado varias causas de tal situación: el atraso y escaso nivel de innovación de la economía española, la exigua capacidad de riesgo y el elevado conservadurismo, así como la considerable presencia de empresarios extranjeros. Esa actitud deviene principalmente de la falta de información y de la creación de un ambiente social poco proclive a resaltar la figura del empresario. Denostado y atacado en las últimas décadas del siglo XX, cabe realizar un esfuerzo por resaltar el papel de la iniciativa empresarial en el desarrollo económico y en la creación de empleo.

A la luz de estas referencias, se ha desarrollado en los últimos años una serie de proyectos que pretenden fomentar la cultura emprendedora entre los alumnos de diversos Grados de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Para tal fin, se ha buscado la colaboración de varios profesores en diversas asignaturas. Además de los trabajos y estudios de caso -que puedan desarrollar los alumnos-, la intención es convertirlos en protagonistas activos en la organización y gestión de las actividades previstas en el proyecto. A su vez, esta actividad para los alumnos de primer curso sirve de orientación y puesta en escena de otra serie de proyectos, que se llevan a cargo por otros profesores en los sucesivos años de los estudios de Grado.

Para tal fin, y de forma introductoria, se han desarrollado unos debates en clase, apoyados en la explicación del profesor y en diversas lecturas de los alumnos, sobre los aspectos institucionales y financieros necesarios para la creación de empresas. Asimismo, se ha realizado una aproximación a la pequeña y mediana empresa en la edad de oro de la economía española y su estado de la cuestión. Por otra parte, se llevado a cabo seminarios sobre la obtención del capital inicial, los empresarios andaluces y se ha cuestionado si realmente Andalucía carece de espíritu empresarial.

Los objetivos primordiales de esta experiencia didáctica están dirigidos en esa línea de actuación, es decir, fomentar la cultura emprendedora entre los alumnos del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Con tal fin, se establece la explicación en clase y la realización de prácticas, como puntos básicos de ese proceso formativo. Asimismo, como segundo propósito, se pretende que los alumnos conozcan empresas creadas por antiguos alumnos de la Universidad de Jaén, su origen, desarrollo y organización empresarial. El tercer objetivo planteado es facilitar el conocimiento de empresas concretas de ámbito local, provincial, regional y nacional, mediante vídeos, visitas a esos centros; así como analizar su estructura gerencial, administrativa y financiera. Un nuevo punto consiste en promover el conocimiento de figuras de empresarios y empresarias relevantes, tanto a nivel regional como nacional, y analizar los inicios, avances y establecimiento de sus empresas. La quinta aspiración que se plantea este proyecto es crear en los alumnos interés y atención por los temas relacionados con la iniciativa empresarial, fomentar el trabajo en equipo y mostrar que

la creación y consolidación de una empresa, no es solo la tarea de una persona singular.

Este proyecto se articula alrededor de cuatro actividades básicas. En primer lugar los estudios de casos de empresas y la lectura de biografías de empresarios. En segundo, la realización de una serie de charlas-coloquio con empresarios que han cursado sus estudios en la Universidad de Jaén. En tercer lugar, unos seminarios con profesores especialistas en Economía y Administración de Empresas. Y, por último, una serie de visitas guiadas a algunas empresas, tanto provinciales como nacionales.

Para conocer biografías de empresarios, aparte de los trabajos publicados -como el de Félix Huarte⁴⁵, se ha acudido a los diccionarios de empresarios publicados por la editorial LID y las incluidas en la página web de la Asociación Española de Historia Económica⁴⁶. En sus páginas se incluye un amplio elenco de personalidades de todo tipo. Aunque existe un acuerdo común entre los economistas sobre el papel central del empresario dentro del sistema económico, no hay tanta unanimidad en lo que atañe a su definición y funciones dentro del mismo. Por ello, se parte de experiencias vitales con el objetivo de reflexionar sobre la definición, funciones y diferencias existentes entre los empresarios, así como de reflejar algunas regularidades existentes. De esta forma, integraremos algunas de las aportaciones realizadas por los economistas sobre la actividad empresarial en experiencias concretas.

Por otra parte, estos acercamientos insertan su actividad en los diferentes contextos en los que actuaron, destacando soluciones organizativas, financieras y tecnológicas del pasado. Por tal motivo se analizan sus orígenes sociales, formación, carrera profesional, sector en el que desarrollaron su actividad, la especialización y/o diversificación de sus actividades y la internacionalización de su empresa, subrayando la toma de decisiones y su acción como ingredientes básicos. En definitiva, estudiar ciclos vitales concretos con sus cambios, adaptaciones, fracasos y éxitos enriquece una visión dinámica de la realidad económica, que elimina posibles ideas preconcebidas sobre un progreso económico gradual sin alteraciones o sobre modelos estáticos⁴⁷.

Los estudios de casos han sido muy variados y prolijos, tanto de empresas consolidadas y de ámbito internacional (Inditex-Zara, BBVA, González Byass,...), hasta otras de ámbitos más reducidos que han permitido conocer la iniciativa empresarial en un entorno socioeconómico de algún sector determinado (Germaine de

⁴⁵ PAREDES, J. *Félix Huarte, 1896-1971*. Barcelona: Ariel, 1997.

⁴⁶ CABANA, F. *Cien empresarios catalanes*. Madrid: LID, 2006. GARCÍA-CUENCA, T. y ÁNGULO TEJADA, M. C. *Empresarios de Castilla-La Mancha*. Madrid: LID, 2010. GERMÁN, L. (coord.). *Grandes empresarios aragoneses*. Madrid: LID, 2009. PAREJO, A. (coord.). *Cien empresarios andaluces*. Madrid: LID, 2013. TORRES, E. *Los 100 empresarios españoles del siglo XX*. Madrid: LID, 2000. VIDAL OLIVARES, J. (coord.). *Cien empresarios valencianos*. Madrid: LID, 2005.

⁴⁷ RUBIO, M. y SANZ, G. "Biografías de empresarios españoles". *Practicum de Historia Económica-AEHE*, 2013, nº 12. <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/10/12-biografias-empresarios-espanoles1.pdf>

Capuccini y el desarrollo de la industria cosmética española). E incluso de empresas caracterizadas por su perfil exportador (vinos de Jerez y concretamente, González-Byass). Algunos acercamientos se han desarrollado a partir de la visualización de vídeos y programas de televisión. Son los casos de Barreiros y Fagor, entre otros. A su vez, se han buscado ejemplos en entidades locales y abarcando diversos sectores económicos: agroalimentario, automoción, turismo, banca, finanzas, así como empresas de comunicación y culturales. Por último, la experiencia didáctica se asienta sobre la organización de una serie de seminarios con profesores especialistas en Economía y Empresa.

10. CONCLUSIONES

La difusión y asentamiento de la asignatura de Historia de la Empresa facilita la transmisión de una cultura emprendedora entre los alumnos. La transmisión de su nacimiento como materia docente, el ámbito de su aparición, los alumnos a los que iba dirigida, así como las principales aportaciones bibliográficas que realizaron los grandes maestros que la impartieron, hacen de ella una herramienta fundamental para desarrollar la iniciativa empresarial entre los estudiantes de los diversos Grados de las Facultades de Economía y Administración de Empresas.

En esta línea, conocer y analizar la trayectoria vital de empresarios permite incorporar experiencias y situaciones en la organización empresarial. Este conjunto de acciones enriquecen la toma de decisiones en la empresa, puesto que las personas las adoptan en circunstancias concretas muy complejas en ocasiones, independientemente de variables o estructuras organizativas. Por otra parte, esta inmersión en las biografías de empresarios facilita un acercamiento a la realidad económica, puesto que la comprensión de los éxitos y fracasos, supone asumir los vaivenes propios de la actividad empresarial. Esta situación impide que el alumno tenga una visión estática del proceso económico y de las sociedades mercantiles, por grandes o pequeñas que éstas sean.

En otro orden de cosas, el estudio de las empresas y sus creadores, suministra conocimientos para integrar las reflexiones teóricas de los economistas con las experiencias desarrolladas en ámbitos concretos. A su vez, es necesario analizar no sólo el marco teórico general, sino también la estructura organizativa de las empresas, sus distintas áreas y las innovaciones experimentadas a lo largo de su existencia.

Por último, la asignatura de la Historia de la Empresa –con sus múltiples y variadas tentativas-, proporciona un sentido crítico indispensable en el ejercicio de la tarea profesional. Toda la variable de experiencias –biografías, coloquios con empresarios, conferencias de expertos académicos, etc.-, suponen un aprendizaje indispensable para desarrollar las capacidades del alumno en el proceloso mundo empresarial.

11. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha podido realizar gracias a las ayudas concedidas por la Universidad de Jaén, dentro de las convocatorias anuales (2014-2016) de Proyectos de Fomento de la Cultura Emprendedora. Asimismo, cabe agradecer la invitación realizada por los profesores Mercedes Fernández Paradas y Antonio Rafael Fernández Paradas, para participar en las *Jornadas del individuo al aprendizaje colaborativo IV: las estrategias docentes y la orientación profesional en Historia, Historia del Arte y Ciencias Sociales*; celebradas en la Universidad de Málaga el 27 y 28 de marzo de 2017.

12. BIBLIOGRAFÍA

- ALCAIDE, J.; BERNAL, A. M. y otros. *Compañía Sevillana de Electricidad. Cien años de historia*. Sevilla: Fundación Sevillana, 1994.
- ALDRICH, H. "Learning Together: National Differences in Entrepreneurial Research". En: SEXTON, D. L. y LANDSTRÖM, H. (eds.). *The Blackwell Handbook of Entrepreneurship*. Oxford: Blackwell Business, 2000.
- ANES, R. y OTAZU, A. *El Banco Herrero: 75 años de historia, 1912-1987*. Oviedo: Banco Herrero, 1987.
- BASALLA, G. *La evolución de la tecnología*. Barcelona: Crítica, 1991.
- BAUMOL, W. "Preface. The Entrepreneur in History". En: LANDES, D. S., MOKYR, J. y BAUMOL, W. J. (eds.). *The Invention of Enterprise. Entrepreneurship from Ancient Mesopotamia to Modern Times*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- BERNAL, A. M. (dir.). *El empresariado andaluz en perspectiva histórica*. Sevilla: Escuela Andaluza de Economía, 2010.
- CABANA, F. *Cien empresarios catalanes*. Madrid: LID, 2006.
- CANNADINE, D. "El presente y el pasado en la Revolución Industrial Inglesa, 1880-1990". *Debats*, 1985, nº 13, p. 74-94.
- CARRERAS, A. y TAFUNELL, X. "Notas sobre la evolución de la gran empresa en España". En: NUÑEZ, G. y SEGRETO, L. (eds.), Introducción a la Historia de la Empresa en España. Madrid: Abacus, 1994, p. 89-114.
- CARRERAS, A. y TAFUNELL, X. "La gran empresa en la España contemporánea: entre el Mercado y el Estado". En: COMÍN, F. y MARTÍN, P. (eds.). *La empresa en la historia de España*. Madrid: Civitas, 1996, p. 73-90.
- CARRERAS, A. & TAFUNELL, X. "Spain: Big Manufacturing firms between state and market, 1917-1990". En: CHANDLER, A. D. Jr. & AMATORI, F. & HIKINO, T. (eds.). *Big Business and the Wealth of Nations*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 277-304.
- CARRERAS, A. y TAFUNELL, X. (coords.). *Estadísticas históricas de España: siglos XIX y XX*. Bilbao: Fundación BBVA, 2005.
- CASSIS, Y. & MINOGLU, I. P. (eds.). *Entrepreneurship in Theory and History*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005.
- CASSIS, Y. & MINOGLU, I. P. (eds.). *Country Studies in Entrepreneurship. A Historical Perspective*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2006.

CASSON, M. C. *The Entrepreneur: An Economic Theory*. Cheltenham: Edward Elgar, 2003.

CASTELLANO, T. "Primer Seminario español sobre la Historia de las Empresas". *Revista de Historia Económica*, 1991, nº 9, p. 403-405.

COLL, S. "Empresas versus mercados. Un boceto para una historia de la empresa". *Revista de Historia Económica*, 1991, nº 9, p. 263-281 y 463-478.

COLL, S. "El profesor Valdaliso, a vueltas con la historia de la empresa". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 627-630.

COLL, S. y TORTELLA, G. "Reflexiones sobre la historia empresarial: estado de la cuestión en España". *Información Comercial Española*, 1992, nº 708-709, p. 13-24.

COMÍN, F. y MARTÍN, P. (eds.). *La empresa en la historia de España*. Madrid: Civitas, 1996.

DE LA TORRE, J. y GARCÍA-ZÚÑIGA, M. "Instituciones y "empresarialidad" en el norte de España, 1885-2010". *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 141-170.

DÍAZ MORLÁN, P. "Cómo han obtenido su capital inicial los empresarios británicos y españoles (c. 1800-c.1939)". *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 19-41.

ESPINOSA, M. y MIRANDA, J. A. "Germaine de Capuccini: iniciativa empresarial y entorno socioeconómico en el desarrollo de la industria cosmética española". *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 79-105.

FORCADELL, C. "Historiografía regional y local en los siglos XIX y XX: algunas reflexiones generales". *Segundo Coloquio sobre Historia de La Rioja*, Logroño: Universidad de La Rioja, 1986, p. 251-260.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=555499>

FRAILE, P. "La historia económica de la empresa como disciplina independiente: una perspectiva histórica". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 181-192.

FUENTES QUINTANA, E. *El modelo de economía abierta y el modelo castizo en el desarrollo económico de la España de los años 90*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 1995.

GARCÍA RUIZ, J. L. "Educación y espíritu empresarial en España según las fuentes estadísticas". En: TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOS, J. M. y QUIROGA, G. *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, p. 59-109.

GARCÍA RUIZ, J. L., y TONINELLI, P. A. (eds.). *The Determinants of Entrepreneurship: Leadership, Culture, Institutions*. Londres: Pickering & Chatto, 2010.

GARCÍA SANZ, A. "Empresarios en la España del Antiguo Régimen: ganaderos trashumantes, exportadores de lana y fabricantes de paños". En: COMÍN, F. & MARTÍN, P. (eds.), *La empresa en la historia de España*. Madrid: Civitas, 1996, p. 93-113.

GARCÍA-CUENCA, T. y ÁNGULO TEJADA, M. C. *Empresarios de Castilla-La Mancha*. Madrid: LID, 2010.

GARCÍA-CUENCA, T. y ÁNGULO-TEJADA, M. C. "La enseñanza de la Historia Económica y el Espacio Europeo de Educación Superior". En: *Actas del IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha, 2011.

GARRUÉS, J.; RUBIO, J. A. y HERNÁNDEZ, S. “Empresarios y redes empresariales en la Andalucía contemporánea”. *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 107-140.

GERMÁN, L. (coord.). *Grandes empresarios aragoneses*. Madrid: LID, 2009.

LÓPEZ, S. “La Historia Económica de la Empresa”. En: *Actas IV Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 1995, p. 45-69.

LOVERA, M. I.; CASTRO, E.; SMITH, H.; MUJICA, M.; y MARTÍN, F. “Evolucionismo económico desde la perspectiva de Nelson y Winter”. *Multiciencias*, 2008, nº 8, p. 48-54.

MONTAÑÉS, E. “Simulaciones de Historia de la Empresa: una posibilidad didáctica para la Historia Económica”. En: GARRIDO GONZÁLEZ, L. *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, 2001, p. 153-163.

NELSON, R. y WINTER, S. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1982.

NÚÑEZ, G. “Introducción”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994.

NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994.

PAREDES, J. *Félix Huarte, 1896-1971*. Barcelona: Ariel, 1997.

PAREJO, A. (coord.). *Cien empresarios andaluces*. Madrid: LID, 2013.

PÉREZ DÍAZ, J. M. “Emprender desde la escuela: la experiencia del Principado de Asturias”. En: CUERVO GARCÍA, A. y SASTRE CASTILLO, M. A. (coords.). *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005, p. 63-72.

PÉREZ PICAZO, M. T. y CARMONA BADÍA, J. “La Historia Económica de la Empresa”. En: *Actas del III Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*. La Coruña: Universidad de La Coruña, Extremadura, 1994, p. 11-22.

ROSENBERG, N. *Tecnología y economía*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.

ROSENBERG, N. *Dentro de la caja negra*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1993.

RUBIO, M. y SANZ, G. “Biografías de empresarios españoles”. *Practicum de Historia Económica-AEHE*, 2013, nº 12. <http://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/10/12-biografias-empresarios-espanoles1.pdf>

SEGRETO, L. “De la historia económica a la historia de la empresa: la marcha del debate en España”. En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. (comps.). *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994.

TORRES, E. Catálogo de publicaciones sobre la historia empresarial española de los siglos XIX y XX. Madrid: Fundación Empresa Pública, Documento de Trabajo 9301, 1993a.

TORRES, E. “La historia empresarial en España: realidades y perspectivas”. *Actas del V Congreso de la Asociación Española de Historia Económica*. San Sebastián: s. e., 1993b.

TORRES, E. y PUIG, N. "Panorama general de la historia empresarial en España". En: NÚÑEZ, G. y SEGRETO, L. *Introducción a la historia de la empresa en España*. Madrid: Abacus, 1994. p. 39-65.

TORRES, E. *Los 100 empresarios españoles del siglo XX*. Madrid: LID, 2000.

TORTELLA, G. *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza, 1994.

TORTELLA, G. "Prólogo". En: TORRES, E. (dir.). *Los cien empresarios españoles*. Madrid: LID Editorial Empresarial, 1999.

TORTELLA, G. y QUIROGA, G. "¿Genes o medio social? Los determinantes del espíritu empresarial". En: TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOS, J. M. y QUIROGA, G. *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008, p. 27-57.

TORTELLA, G. y QUIROGA, G. (eds.). *Entrepreneurship and Growth. An International Historical Perspective*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2012.

TORTELLA, G.; GARCÍA-RUIZ, J. L.; ORTÍZ-VILLAJOS, J. M. y QUIROGA, G. *Educación, Instituciones y Empresa. Los determinantes del espíritu empresarial*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2008.

TORTELLA, G.; QUIROGA, G.; MORAL-ARCE, I. "¿El empresario nace o se hace? Educación y empresarialidad en la España contemporánea". *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 2011, nº 29, p. 123-153.

VALDALISO, J. M. "Algunas reflexiones acerca de la historia empresarial y su desarrollo en España". *Revista de Historia Económica*, 1993, nº 11, p. 417-433.

VALDALISO, J. M. "La Historia empresarial en España. Orígenes, desarrollo y controversias respecto a una nueva disciplina". *América Latina en la Historia Económica*, 1997, nº 4, p. 103-132.

VALDALISO, J. M. "El juego, los jugadores... y las reglas. Aproximaciones didácticas a la Historia Económica de la Empresa". En: GARRIDO GONZÁLEZ, L. *Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica*. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, 2001, p. 117-133.

VALDALISO, J. M. "El espíritu emprendedor en España: un análisis histórico". En: CUERVO GARCÍA, A. y SASTRE CASTILLO, M. A. (coords.). *La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005, p. 115-148.

VALDALISO, J. M. y GARCÍA RUIZ, J. L. "El espíritu empresarial en la historia económica española". *Revista de Historia Industrial*, 2013, nº 51, p. 15-18.

VALDALISO, J. M. y LÓPEZ, S. *Historia Económica de la empresa*. Barcelona: Crítica, 2007.

VELARDE, J. "Notas sobre el estilo castizo de la economía española". En: FUENTES QUINTANA, E. (dir.). *Economía y economistas españoles*, VI. Barcelona: Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores, 1999, p. 893-939.

VIDAL OLIVARES, J. (coord.). *Cien empresarios valencianos*. Madrid: LID, 2005.

YUN, B. "Crisis del Antiguo Régimen y crisis de la aristocracia". *Ayer*, 2002, nº 48, p. 41-58.

ZAPATA BLANCO, S. "Las clases prácticas de Historia Económica de la Empresa. Una experiencia". En: GARRIDO GONZÁLEZ, L. Historia económica y experiencia didáctica: un encuentro en Jaén. Actas del VI Encuentro sobre Didáctica de la Historia Económica. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses, 2001, p. 135-152.

ZARATIEGUI, J. M. Caballeros y empresarios. El hombre de negocios victoriano. Madrid: Rialp, 1996.

Juan Manuel Matés-Barco. Licenciado en la Universidad de Zaragoza. Doctor por la Universidad de Granada. Profesor Titular de Historia e Instituciones Económicas en la Universidad de Jaén. Ha realizado estancias en la *Università degli Studi di Firenze*, en el *European University Institute* (Italia) y en la *Université Michel de Montaigne Bordeaux 3*. Miembro del *Grupo de Estudios Históricos sobre la Empresa*. Investigador del *Seminario Permanente Agua, Territorio y Medio Ambiente*. Forma parte del Consejo de Redacción de la *Revista de la Historia de la Economía y de la Empresa*, así como de la *Revista de Historia Transportes, Servicios y Telecomunicaciones*. Es co-director de la revista *Agua y Territorio*, coeditada por la Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla-CSIC y la Universidad de Jaén. Su investigación está centrada en el servicio público de abastecimiento de agua y ha publicado estudios sobre la economía de la España contemporánea. Ha participado en proyectos de innovación docente relacionados con la Historia Económica y la investigación a través de las TIC'S. Asimismo, coordina iniciativas educativas dirigidas a la formación de la cultura emprendedora. Cuenta con publicaciones y participaciones en Seminarios y Congresos de Didáctica e Innovación docente. Evaluador de la Agencia Andaluza del Conocimiento, organismo dependiente de la Consejería de Economía, Evaluación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

Mariano Castro-Valdivia. Licenciado en la Universidad de Valencia. Doctor por la Universidad de Jaén. Profesor del Departamento de Economía de la Universidad de Jaén. Coordinador de varios proyectos de investigación y miembro del *Grupo de Investigación Economía Aplicada Jaén*. Secretario de la revista *Agua y Territorio*. Su tarea investigadora se ha centrado en la enseñanza de la Economía en la Universidad española y en la difusión del pensamiento económico clásico en España, de los que ha publicado varios trabajos: *La diffusion mondiale de l'oeuvre de Jean-Baptiste Say. Traductions précoces et impacts sélectifs*, *Money and Finance in the Wealth of Nations: Interpretations and Influences*, *Participación giennense en los estudios de economía a principios del siglo XX en España*, *La enseñanza de la economía en España durante la primera mitad del siglo XIX*, entre otros. Ha realizado estancias de investigación de más de tres meses en la *Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*, en la Universidad de Salamanca y en l'*Université Michel de Montaigne de Bordeaux 3*. Participante y coordinador de varios proyectos de innovación docente de la Universidad de Jaén, con publicaciones como: *La investigación histórica a través de la TIC: una experiencia docente*.

MURALES DE ENSEÑANZA: ARTE URBANO E INTERVENCIONISMO SOCIAL EN LA CIUDAD DE MÁLAGA

CARMEN RUIZ JIMÉNEZ
Universidad de Málaga (UMA)
carmen_rj_23@hotmail.com

JOSÉ ALBERTO ORTIZ CARMONA
Universidad de Málaga (UMA)
josealbertortiz@outlook.es

Resumen

Que la ciudad de Málaga está experimentando un crecimiento cultural en los últimos años es un hecho consumado. A la inauguración de varios museos se le ha unido una hornada de artistas urbanos que decoran las calles de la ciudad con sus graffitis, lo que otorga a la ciudad un espíritu y un aspecto cosmopolita del que carecía hace años. Al amparo de esto, muchas de las personas, turistas o vecinos del municipio, que pasean tanto por el centro histórico como por algunos de los barrios limítrofes de la ciudad observan, quizás incluso sin percatarse de ello, una cantidad importante de arte urbano. La mayor parte de ellos posiblemente no puedan entender o interpretar lo que con este tipo de manifestaciones artísticas se pretende conseguir. Sin embargo, todas y cada una de estas obras están marcadas por un metarrelato que las une y diferencia entre sí. Cada pared, cada esquina, cada calleja o fachada que esté decorada posee una historia determinada que condiciona no sólo el lugar en sí, sino también a todo aquel que se detenga a contemplar las obras. Sin duda hablamos de imágenes que intentan, y en multitud de ocasiones consiguen realizar una intervención de carácter social dentro del marco histórico de la ciudad. Debido a ello, en las líneas posteriores trataremos de desentrañar los entresijos de esas intervenciones artísticas, de cómo un trozo de pared pintado puede servir para inculcar determinados valores tanto para el ciudadano de a pie como para la ciudad, en definitiva, de cuál es el elemento retórico de más entidad dentro de los murales de enseñanza.

Palabras Clave: graffiti, arte urbano, intervencionismo social, Málaga.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando un historiador del arte se acerca al tema de la Innovación Educativa tiene dos vías para hacerlo. O bien se centra en cuestiones netamente pedagógicas, atendiendo a los componentes propios de la Educación Formal, o bien lo hace de manera transversal, partiendo de las manifestaciones artísticas para entender y comprender cuáles son las aportaciones que éstas hacen a la sociedad de forma indirecta, en lo que llamamos la Educación Informal.

Que la ciudad de Málaga está experimentando un crecimiento cultural en los últimos años es un hecho consumado. A la inauguración de varios museos se le ha unido una hornada de artistas urbanos que decoran las calles con sus graffitis, lo que otorga a la ciudad un espíritu y un aspecto cosmopolita del que carecía hace años. Al amparo de esto, muchas de las personas, turistas o vecinos del municipio, que pasean tanto por el centro histórico como por algunos de los barrios limítrofes de la ciudad observan, quizás incluso sin percatarse de ello, una cantidad importante de arte urbano. La mayor parte de ellos posiblemente no puedan entender o interpretar lo que con este tipo de manifestaciones artísticas se pretende conseguir, sin embargo, todas y cada una de estas obras están marcadas por un metarrelato que las une y diferencia entre sí. Cada pared, cada esquina, cada calleja o fachada que esté decorada posee una historia determinada que condiciona no sólo el lugar en sí, sino también a todo aquel que se detenga a contemplar las obras. Sin duda hablamos de imágenes que intentan, y en multitud de ocasiones consiguen realizar una intervención de carácter social dentro del marco histórico de la ciudad.

Decía el poeta Friedrich Schiller en su poema dedicado a “Los artistas”, que: “La dignidad del hombre / ha sido puesta en vuestras manos. / ¡protegedla! / ¡Se hunde con vosotros! Con vosotros se levantará!

Y es que el arte lleva implícitos una serie de valores, tanto estéticos como cívicos, que se transmiten mediante su contemplación directa. Málaga ha venido apostando en los últimos años, tanto de manera oficial como oficiosa, por “más graffity y menos Picasso’s” (Figura 1), esto es, por redecorar y reeducar sus espacios con mediante el street art. De esta forma, los artistas locales han encontrado esa salida de emergencia para poder contribuir, gracias a sus obras, con que Málaga sea cada vez más cosmopolita y moderna. Pero vayamos por partes, puesto que el inicio de toda esta vorágine del arte urbano que inunda la ciudad tiene nombre y apellidos, el MAUS.



Fig. 1. Primer plano del graffity de la copia del Guernica de Picasso realizado en el que aparece la frase “más graffity y menos Picasso’s”. Foto: autor.

2. EL GERMEN DEL CAMBIO: EL PROYECTO MAUS

Al hablar de street art en Málaga hay que hacer mención obligada al proyecto MAUS, puesto que ha sido, sin lugar a dudas, el causante inicial del posicionamiento de dicha ciudad como referente en el mundo del arte urbano. El nombre del proyecto nace la unión en una sola palabra de las iniciales de Málaga Arte Urbano Soho, ya que es en este barrio, antiguamente conocido como Ensanche Heredia, donde se desarrollan tanto los conocidos graffitis que nos ocuparán en el presente artículo como el resto de intervenciones que lo han ido conformando desde sus inicios. No es casual que en esta misma zona se encuentre situado el Centro de Arte Contemporáneo malagueño, dado que el papel de comisario del MAUS lo desempeña su director, Fernando Francés, sirviendo además la creación de este proyecto para construir un espacio urbano que enlaza directamente el CAC con el centro histórico de la ciudad de Málaga.

Antes de entrar a diseccionar el entramado y la importancia del MAUS y su repercusión posterior, debemos situarnos en su nacimiento para conocer el porqué de su creación. MAUS es un proyecto dedicado al arte urbano en general, pero centrado principalmente en la modalidad del graffiti, que ve la luz en 2013, año en el que se inicia con una primera fase que tendrá su continuación en 2015, aunque a día de hoy se sigue presentando como un proyecto aún abierto con posibles continuaciones en el futuro. Los precursores principales del MAUS son el ya mencionado anteriormente Centro de Arte Contemporáneo, así como el OMAU¹ y el Ayuntamiento de Málaga². Estos afirman que el objetivo principal que persiguen con su iniciativa es construir una zona totalmente destinada a la creación artística³, para lo cual es necesario revitalizar las calles del Soho a través de una reeducación del espacio urbano, transformando de este modo lo que hasta ahora era un enclave con tintes de marginalidad en una zona llena de color, pasando de ser considerado el barrio de la prostitución al de las artes. La idea de realizar graffitis en una zona desatendida no pretende sólo llevar el arte al barrio del Soho, sino que busca ir más allá, dar un paso más y conseguir que el propio barrio sea arte *per se*, que se convierta en un museo malagueño más, con una peculiaridad especial que lo distinga de los demás con los que comparte ciudad: ser la primera galería de arte al aire libre. La consecuencia directa de construir esta especie de museo en la calle es que se produce un importante acercamiento del espectador al arte, puesto que los transeúntes pueden interactuar en su día a día con estas obras y, por tanto, involucrarse mucho más con ellas. Se trata, en definitiva, de que para el espectador no exista necesidad de desplazarse a un espacio artístico al uso para poder apreciar una obra de arte, sino que tenga la oportunidad de disfrutar de ella de camino al trabajo o en un paseo cualquiera, que se acostumbre tanto a convivir con el objeto

¹ Observatorio de Medio Ambiente Urbano de Málaga.

² DURÁN, Blanca. "El Soho de Málaga: un barrio para el arte". En: <http://www.mymadness.es/el-soho-de-malaga-un-barrio-para-el-arte/> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).

³ Esta información ha sido extraída de la web del Soho creada por el Ayuntamiento de Málaga. Para más información véase: http://soho.malaga.eu/portal/menu/seccion_0007/secciones/subSeccion_0002 (Fecha de consulta: 13-VI-2017).

artístico que ya no se le antoje como algo extraño, más bien todo lo contrario, que se convierta para él en algo totalmente cercano. De este modo se logra resolver la finalidad del proyecto al propiciar que el arte se apropie de la calle con la intención de reeducar el espacio y hacerlo, así, más habitable.

En lo que respecta al desarrollo en el ámbito del graffiti cabría destacar que el MAUS, a pesar de contar con la participación de numerosos artistas españoles, ha apostado especialmente por graffiteros foráneos, ya que son nombres internacionales los que firman las principales obras que componen el proyecto⁴. De este modo, al pasear por el Soho con la vista levemente alzada podemos encontrar una serie de murales que tienen en común, además de su gran formato, el haber sido realizados por artistas urbanos que gozan de una importante fama a nivel mundial, como son ROA, que interviene también en el proyecto realizando un segundo graffiti de menor tamaño; DALeast; el conjunto Boa Mistura, compuesto tanto por artistas nacionales como internacionales; Faith47, la única artista femenina en participar en el conjunto de obras más relevantes del MAUS; y, especialmente, Obey y D*Face, que podrían considerarse como dos de los artistas más reconocidos dentro del panorama del street art actual, participando el primero también en el año 2015 en la segunda fase el proyecto⁵ (Figura 2).



*Fig. 2. Los graffitis de Obey y D*Face sobre el cauce del Guadalmedina son dos de las obras más significativas del proyecto MAUS. Foto: autor.*

Esta apuesta directa por artistas de índole internacional ha traído consigo una de las principales consecuencias positivas para el MAUS, ya que con la participación de estos autores se ha logrado que el proyecto sea conocido más allá de nuestras fronteras, habiéndose hecho eco de su existencia numerosos medios de otros países, que han difundido diversas noticias relacionadas con el mismo. Esto, a su vez, ha supuesto un beneficio directo para Málaga, que se ha consolidado en el mapa del street art a nivel internacional, situándose en el mundo en lo que a arte

⁴ Los nombres de todos los artistas que han participado en el proyecto pueden consultarse en: <http://mausmalaga.com/#LosArtistas>

⁵ GONZÁLEZ MONTILLA, Cristobal. "Otro "Obey" para el Soho malagueño". En: <http://www.elmundo.es/andalucia/2015/06/24/558ae080e2704e5d1e8b457e.html> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).

urbano se refiere. Así, podemos afirmar que la creación del MAUS ha incentivado en cierta forma la modernización de Málaga aunque, por supuesto, esto no quiere decir que sea el artífice exclusivo de la conversión de la ciudad; en todo caso esta modernización es, más bien, una consecuencia indirecta del proyecto.

Y, si seguimos hablando de las luces del MAUS, no podemos no hacer mención al destacado espacio cultural malagueño, que indudablemente ha experimentado un importante crecimiento en los últimos años. La oferta museística de la ciudad se ha visto ampliada tras la creación de dos sedes de raigambre internacional, como son el Museo Ruso de San Petersburgo y, sobre todo, el Centre Pompidou, ya que con este último comparte el MAUS el tener como protagonista, aunque sea en distintas especialidades, al arte contemporáneo.

Pero no es oro todo lo que reluce, ya que si bien el proyecto de arte urbano nacido en el Soho presenta diversas luces, también ha arrojado una serie de sombras; con el MAUS surgen y se reavivan ciertas controversias que afectan tanto a la ciudad en la que se ha desarrollado como al mundo del arte urbano.

El proyecto ha reforzado en Málaga el debate que existe desde que el street art comenzó a ser conocido como tal, la eterna pregunta de cuál es la línea que separa el arte del vandalismo⁶. El comisario del MAUS, Fernando Francés, zanja (o así pretende) años de discusión respondiendo a dicha pregunta con que el graffiti “se convierte en vandalismo cuando son sólo firmas o garabatos sin una orientación artística”⁷, dejando así de lado por completo los orígenes del mismo y dando por hecho, por otra parte, que cualquier persona es capaz de adivinar, al contemplar una pintada en la pared, si la intención artística existía o no cuando fue realizada; confiamos, además, en que el director del CAC conocía a la perfección que los artistas que han realizado graffiti para el MAUS contaban, sin lugar a dudas, con esa intención. Si presuponemos que al mencionar el concepto “orientación artística” Francés no se refiere a la intencionalidad del autor, puesto que, debemos pensar, es algo que sólo puede conocer el propio autor, podemos entender que alude al resultado de la obra en cuanto a buen uso de la técnica; con esta afirmación, suponemos, la aceptación de una obra de arte como tal debe depender, exclusivamente, de si está realizada con mejores o peores aptitudes técnicas, cosa que, a nuestro parecer, tampoco suena del todo acertado. Mucho más desafortunada es, incluso, la afirmación de la Ordenanza de convivencia ciudadana del Ayuntamiento de Málaga, que versa que son legales sólo las obras que se realizan bajo su consentimiento, siendo obligatorio, además, seguir las pautas dadas por el mismo⁸.

⁶ Un acercamiento a esta problemática la podemos encontrar en: REYES SÁNCHEZ, Francisco. “Graffiti. ¿Arte o vandalismo?”. *Pensar en la Publicidad*, 2012, vol. 6, nº especial, p. 53-70.

⁷ BELLIDO, Isabel. “La delgada línea del graffiti”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201504/26/delgada-linea-graffiti-20150426204708.html> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).

⁸ Esta normativa viene recogida en la mencionada Ordenanza de convivencia ciudadana del Ayuntamiento de Málaga, en concreto dentro del Título II.- Normas de conducta en el espacio público, Capítulo I.- Degradación

Vemos cómo la delgada línea que establece la división entre arte y vandalismo en el territorio urbano sigue siendo, aún en la actualidad, poco clara y muy subjetiva, lo que hace que se produzcan anécdotas bastante curiosas en el mundo del street art y el MAUS, por supuesto, no iba a ser menos. Llamativo es especialmente, por poner un ejemplo entre varios existentes, el caso de Dadi Dreucol. Este artista de origen malagueño, que desde sus comienzos ha llenado numerosas calles de su ciudad natal con sus características obras, fue uno de los nombres nacionales que participó en el MAUS en el año 2013. Se sobrentiende que, al ser un proyecto promovido por el Ayuntamiento de Málaga y por el CAC, tanto Dadi Dreucol como los demás participantes recibieron una compensación económica por sus creaciones; lo curioso se produce cuando en 2015, dos años después de su intervención en el Soho, salta a los medios la noticia de que el graffitero ha sido multado⁹ por realizar una obra en una conocida calle malagueña. Aunque resolvió el problema de una manera bastante divertida (convirtió la multa en una de sus obras y la vendió al precio que le correspondía abonar por la sanción), debemos preguntarnos por qué un mismo artista sufre dos respuestas tan diferentes por parte de instituciones oficiales de una misma ciudad por realizar el mismo acto, por qué se decide remunerar el trabajo de un graffitero unas veces y otras penalizarlo.

Otra controversia que ha vivido el arte urbano y que ha afectado a Málaga con la llegada del MAUS es su entrada en espacios artísticos al uso, tales como museos o galerías. Desde aquí nacen dos puntos de vista totalmente opuestos: quienes abogan, por un lado, por un street art tradicional que no puede colgar de las paredes de un museo ya que, como su propio nombre indica, necesita de la calle para tener verdadera razón de ser; por otro, quienes defienden la imagen del artista como un trabajador más que, como en cualquier otro oficio, necesita ganar dinero, y para ello no existe una fórmula mejor que la de escudarse en la seguridad y la legalidad de un museo. En lo que al MAUS se refiere, es incuestionable afirmar que es un proyecto de arte urbano que se construye y crece en la calle y no entre cuatro paredes, pero es incuestionable también decir que es un proyecto de arte urbano avalado por un museo, por lo que, aunque crezca en su soporte original, ha nacido desde una institución artística y perdido, irremediabilmente, su naturalidad.

No debemos olvidar tampoco el hecho de que en el CAC se realizó una exposición conjunta a Obey y D*Face, recordemos, ambos participantes en el MAUS. Esto no sólo abre una brecha que permite que, en cierto modo, el proyecto ingrese en un espacio museístico, sino que además nos hace darnos cuenta de que el MAUS

visual del entorno urbano, artículos 8 y 10 (normas de conducta) en la Sección 1ª.- Grafitos, pintadas y otras expresiones gráficas, y Sección 2ª.- Carteles, folletos, pancartas y otros elementos similares, respectivamente. Puede consultarse el borrador en:

http://participa.malaga.eu/portal/menu/portada/documentos/BORRADOR_DE_ORDENANZA_DE_CONVIVENCIA_CIUDADANA.pdf, p. 9-10. (Fecha de consulta: 13-VI-2017).

⁹ DE LOS RÍOS, Ángel. "El graffitero Dadi Dreucol paga una sanción por pintar vendiendo su multa como obra de arte". En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201506/03/dadi-dreucol-paga-sancion-20150603131152.html> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).

puede ser un puente que conecta directamente a dos artistas urbanos de gran renombre internacional con el centro de Fernando Francés.

Otra de las problemáticas presentes en el street art actual que ha acarreado la existencia del MAUS es lo que el artista malagueño Rogelio López Cuenca ha denominado como “artistas paracaídas”¹⁰, cuyo ejemplo más claro lo tenemos, sin ir más lejos, en los dos mencionados en el párrafo anterior. Este concepto hace referencia a aquellos artistas urbanos que vienen de fuera para pintar, cobrar y volver a irse, sin ver la ciudad en la que “aterrizan” algo más que un simple lienzo, perdiendo así la implicación social propia que originalmente se establecía entre el trinomio artista urbano-creación-entorno y dando así como resultado una obra un tanto fría y desarraigada que bien podría valer para cualquier muro de cualquier ciudad del mundo.

Todos estos puntos se unen para crear un supuesto barrio de las artes que más bien se ha quedado en un intento superficial, un espacio lleno de graffitis que no han logrado mantener las esencias más básicas del street art y que, además, no ha pasado de ser un simple lavado de cara al Soho y no una verdadera rehabilitación del mismo, como se pretendía inicialmente. Esto se debe a que al ser una zona principalmente de oficinas la vida en sus calles es prácticamente inexistente, además de que, a pesar de la evidente mejora, la marginalidad sigue existiendo de manera latente en el barrio, donde podemos ver cómo en el cauce del Guadalmedina aún duermen personas bajo los coloridos puentes pintados por grandes nombres del street art. Tenemos, en definitiva, un barrio lleno de arte urbano pero sin alma.

En contraposición a esto se presenta Lagunillas, el Soho espontáneo de Málaga, un barrio con alma lleno de arte urbano que sigue siendo arte urbano, el de los orígenes, el que nace y crece de la mano de los vecinos unidos a artistas locales que están implicados socialmente con la zona, el que recorre el barrio de arriba a abajo y da vida y color a cada calle y cada muro que se va encontrando a su paso.

3. LAGUNILLAS: EL SOHO ESPONTÁNEO DE MÁLAGA

Y es que pasear por Lagunillas, barrio colindante a la almendra que conforma el casco histórico de la ciudad de Málaga, se ha convertido en un deleite estético para todo aquel que desee recorrer de arriba a abajo la mayor parte de las calles que componen su angosto y caótico entramado urbano. Graffitis sobre muros o escaparates, decorando calles o reeducando espacios para que puedan ser utilizados por sus habitantes, intervenciones artísticas sobre el mobiliario urbano (Figura 3), incluso la creación de nuevos espacios para el fomento del arte y la cultura. Todo esto ha sido el resultado de la reactivación y puesta en valor de este enclave suburbano desde que, en la Semana Blanca del año 2015, se pusiera en marcha el proyecto de intervencionismo social y artístico del barrio

¹⁰ LÓPEZ CUENCA, Rogelio. “Mal de Archivo /2: Obey”. En: <http://www.revistaelobservador.com/opinion/28-flaneur/8284-mal-de-archivo-2-obey> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).



Fig. 3. En plena C/Lagunillas podemos observar el maridaje que forman las distintas intervenciones artísticas a las que se ha sometido a la zona. Foto: autor.

Como decíamos anteriormente, Lagunillas pasa por ser, en la actualidad, el verdadero Soho de Málaga, y lo es por méritos propios, por haber surgido de forma totalmente espontánea frente al macroproyecto artístico que, al otro extremo del casco antiguo de la ciudad, llevase a cabo el proyecto MAUS. Y todo este proceso de reeducación estética ha sido fruto de dos iniciativas que, en un momento determinado, han confluído dando como resultado un espacio totalmente revitalizado y cargado de arte, de espíritu de superación y de alma.

Por un lado habría que hacer mención a la asociación vecinal *Fantasía en Lagunillas*, espacio creado por el artista Miguel Ángel Chamorro como respuesta a la extrema dejadez que atesoraba el barrio. Dentro de esta iniciativa de ámbito vecinal Chamorro, pretendía abrir un abanico de oportunidades culturales que permitiesen a los habitantes de la zona tener la posibilidad de soñar con tener una vida mejor, y todo ello teniendo como punto de partida el arte. Como resultado de esto surgió de forma natural y orgánica la “Plaza de la Esperanza”, en plena Calle Lagunillas, un solar callejero que, gracias a las distintas intervenciones artísticas se ha convertido en una pista de baloncesto, así como también en un *meeting point*, logrando de esta forma la reeducación social del espacio, partiendo siempre del arte urbano como elemento cohesionador del barrio¹¹.

Todo en este barrio es mágico, como tal es la sinergia que *Fantasía en Lagunillas* ha llevado a cabo junto con la asociación *El futuro está muy Grease* (Figura 4), un proyecto cultural que surgió en la calle Vital mediante la instalación de una pizarra en la que diariamente la vecina Concha Rodríguez escribía una frase motivacional. Esto causó un fuerte impacto en Dita Segura, artista malagueña que se

¹¹ ZORI DEL AMO, Javier. “Lagunillas. El auténtico Soho de Málaga”. En: <http://www.traveler.es/viajes/viajes-urbanos/articulos/lagunillas-el-autentico-soho-de-malaga/9060> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

propuso como objetivo el llevar este espíritu motivador al espacio urbano. De esta forma Dita se convirtió rápidamente en la *curator* “oficial” del barrio, atrayendo al nuevo barrio de las artes a graffiteros locales. De esta forma surgió la asociación, un espacio cultural y artístico que insufló de aire fresco a la zona, y se convirtió en altavoz que aumentase y expandiese a los cuatro vientos las innumerables reivindicaciones que, desde hace años, venían demandando los habitantes de esta barriada¹².



Fig. 4. Uno de los graffitis del artista Doger decorando la calle Vital. Al fondo podemos observar la sede de la asociación “El futuro está muy Grease”. Foto: autor.

“Lagunillas tiene alma propia, aquí me siento como en casa¹³”, afirma el zaragozano Jonathan Morillas, conocido artísticamente como Doger, y es que este artista será uno de los más activos dentro de este altruista proyecto artístico que se encarga de llenar de arte este barrio cargado de alma. El propio Doger, junto con José Luis BogArt, Dadi Dreucol, Once o Lalone (estos son algunos de los artistas

¹² ZORI DEL AMO, Javier. “Lagunillas. El auténtico Soho de Málaga”. En: <http://www.traveler.es/viajes/viajes-urbanos/articulos/lagunillas-el-autentico-soho-de-malaga/9060> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

¹³ MONTES DE OCA, Tamara. “Lagunillas resurge de sus cenizas”. En: <http://andaluciainformacion.es/malaga/566022-lagunillas-resurge-de-sus-cenizas/> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

más destacados, pero la lista es bastante más extensa), han sido los encargados de reeducar los espacios, de llenar de luz y color los rincones de un barrio distinto, una zona que, en la actualidad, se siente orgullosa del cambio. El arte les ha cambiado no sólo su hábitat, sino también su vida.

Porque pasear en la actualidad por el barrio de Lagunillas es hacerlo por un museo de arte urbano al aire libre, pues un sinfín de obras han llenado de arte cada uno de las calles y rincones de este histórico barrio que, fruto de la especulación urbanística, se encontraba en la más absoluta marginalidad¹⁴.

Una marginalidad que era latente no sólo en sus calles, sino también en sus vecinos, ciudadanos a los que el propio barrio consumía y no les permitían promocionar; la zona donde habitas te marca. Así pues, el proceso paulatino de reeducación del espacio urbano trajo consigo, gracias a las distintas iniciativas sociales que hemos enunciado anteriormente, un cambio no sólo estético, sino también cívico. El arte sirvió no sólo para mejorar el entorno donde miles de personas habitaban, sino también para enseñar una nueva salida a los habitantes del barrio, un espacio que cada vez recibe más turistas y que, gracias al arte, se siente más integrado dentro de una ciudad que le dio la espalda cuando más lo necesitaba.

“Es lo típico, vete a cualquier barrio degradado de casitas bajas de cualquier ciudad americana... y luego eso, la fuerza social, que todo empezó por un movimiento llamado Fantasía en Lagunillas para que los niños pintasen en las paredes, y mira dónde vamos ahora¹⁵”. Así de rotundo hablaba de la evolución del proceso Raúl García Puente, presidente de la asociación vecinal “Lagunillas Por Venir” y profesor y ex-artista. El propio García Puente insiste en que en este “nuevo” barrio quieren como vecinos a familias normales, no a turistas. De esta forma se consigue reflotar el barrio sin llegarlo a prostituir ni a convertir en un lugar de peregrinaje superficial, de fotos en las redes sociales y de grandes empresas instaladas para aprovecharse del crecimiento de la zona. Es decir, lo que se pretende en el barrio es evitar que se produzcan los efectos devastadores de la gentrificación y la turistificación¹⁶.

Lo que sí tienen cabida dentro del barrio son espacios donde la cultura, el arte y lo tradicional mezclado con lo moderno se funden en indisociable maridaje con el nuevo entorno en el que se ubican. De esta forma, los locales más tradicionales del barrio cohabitan con otros espacios de nueva creación que fomentan todo tipo de actividades culturales. Esta es la única forma mediante la cual han surgido espacios como *La Bici Guapa*, una tienda de segunda mano, o el *Cosmonauta*, espacio donde los artistas conviven en un Coworking creativo. A esto habría que sumar otros

¹⁴ ANÓNIMO. “El Barrio de Lagunillas”. En: <https://gentecorriente.net/blog/2017/04/10/el-barrio-de-lagunillas/> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

¹⁵ MALDONADO, Lorena. “Grafitis para espantar a los ‘hipsters’”. En: http://www.elespanol.com/cultura/arte/20170209/192481371_0.html (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

¹⁶ HIERNAUX, Daniel y GONZÁLEZ, Carmen Imelda. “Turismo y gentrificación: pistas teóricas sobre una articulación”. *Revista de Geografía Norte Grande*. 2014, nº 58, p. 55-70.

lugares como *Las Camborias*, un bar lleno de alma y arte que alegra la vida de propios y extraños o la *Polivalente*, una sala multidisciplinar que continua la bellísima iniciativa que comenzase Miguel Ángel Chamorro, la de hacer de Lagunillas un barrio repleto de fantasía donde las futuras generaciones encuentren en el arte una salida. Pero no todos son negocios, también se celebran verbenas, pases de modelo en pijama¹⁷ (¡sí, en pijama!) o incluso se ha reutilizado un viejo solar para convertirlo en un cine de verano.

Como hemos podido comprobar, gracias al arte urbano se ha conseguido reeducar y revitalizar una zona encajada en las vías de marginalidad para conseguir que resurja un espacio lleno de arte y de vida. De esta forma, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el street art, de la mano del intervencionismo social, han conseguido un cambio no sólo a nivel estético, sino también a nivel cívico, con lo que se ha conseguido de forma totalmente natural y espontánea uno de los objetivos principales y prioritarios del Proyecto MAUS en el Ensanche Heredia. Y es que de nada sirve el despilfarro de miles de euros en artistas de primer orden internacional si lo que se pretende cambiar está vacío.

4. EL PROYECTO “MÁLAGA + BELLA”: ACCIÓN SOCIAL Y ARTE URBANO

A pesar de que el MAUS y el barrio de Lagunillas son los dos grandes focos de street art en la ciudad, lo cierto es que existen otros proyectos donde el arte urbano en general y el graffiti en particular tienen una especial importancia, sobre todo de la mano de una carga social cercana a lo que ha sucedido en Lagunillas.

Uno de estos proyectos que ha tenido como eje vertebrador el uso del graffiti ha sido el “Málaga + Bella”. Hablamos de una iniciativa que tuvo su punto de partida en el año 2011, por lo que viene a ser una de las primeras de esta tipología en la ciudad. Sin embargo, diversos motivos de ámbito político no hicieron posible su visibilización hasta el año 2015. En su gestación hay que señalar la implicación directa que tuvieron tanto la Asociación de mujeres Kartio como la de Arrabal - AID. Éstas, de forma mancomunada, presentaron un proyecto al Área de la Mujer del Ayuntamiento de Málaga, el cual fue, inteligentemente, delegado de forma directa al Área de Participación Ciudadana del consistorio, que detentaba Ruth Sarabia, una de las personas más importantes en la realización de la iniciativa.

El estado inicial del proyecto pretendía, mediante el graffiti y la pintura mural, realizar un embellecimiento de distintos distritos de la ciudad de Málaga, contando en su idea primigenia con artistas urbanos que habitaran en esas zonas de la ciudad, para con ello establecer una mayor implicación tanto social como artística de los ciudadanos con sus espacios colindantes.

¹⁷ MARTIN, Txema. “Pijama party”. En: <http://www.diariosur.es/opinion/201701/31/pijama-party-20170131005148-v.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

Sin duda hablamos de un proyecto arriesgado pero que, poco a poco, ha ido desarrollándose por distintos espacios de la ciudad. Uno de las primeras actuaciones que llevó a cabo esta ambiciosa idea fue la que tuvo lugar en la semana blanca del pasado 2015¹⁸, donde se consiguió poner en valor, como ya vimos anteriormente, una de las zonas más degradadas de la ciudad, el barrio de Lagunillas, gracias a la realización de murales en espacios que estaban en desuso. Para la realización de esta iniciativa se contó con la colaboración de los jóvenes, con la idea de que estos participasen de forma directa y activa en la mejora de su barrio gracias al cambio estético que se produciría en los distintos espacios, así como que se fomentase la convivencia y el intercambio con las personas mayores de su entorno, otra de las iniciativas que trae consigo este ambicioso y acertado proyecto multidisciplinar.

Y es que además de llevar implícito un componente artístico, estas obras de arte sirven como elemento reeducador de zonas abandonadas, en desuso y en mal estado de conservación, transformando los distintos espacios degradados en lugares que tengan una mayor visibilidad y visitabilidad por su belleza. Uno de los ejemplos de este cambio estético lo podemos observar en la actuación que el proyecto llevó a cabo en el Auditorio Eduardo Ocón (Figuras 5-6), sito en el Paseo del Parque, el pasado año 2015. Los artistas seleccionados para llevar a cabo este proyecto fueron Elalfil y Juan Francisco Castillo, quienes tuvieron la oportunidad de realizar su trabajo en la parte trasera del recinto. Gracias a su trabajo, el viejo y deteriorado muro en blanco ha sido integrado a la perfección en la espesura del paseo del parque, y para ello han creado una obra donde la vegetación es la principal protagonista, logrando así reducir el impacto visual y darle una segunda vida a este edificio¹⁹.



Fig. 5-6. Antes y después de la intervención que se llevó a cabo en el auditorio Eduardo Ocón. Foto: Elalfil.

¹⁸ SALAAR, Amanza. “Jóvenes malagueños rehabilitan el entorno de Lagunillas”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201502/27/jovenes-malagueños-rehabilitan-entorno-20150227174300.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

¹⁹ ANÓNIMO. “El auditorio Eduardo Ocón mejora su aspecto a través del arte urbano”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201507/17/auditorio-eduardo-ocon-mejora-20150717162449.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

Concha Belmonte, una de las personas más implicadas con la realización del proyecto, enunciaba con total certeza que la idea principal de este proyecto es la de “hacer Málaga más bella, pero que participen en su belleza sus propios hijos”. Sin dudas un proyecto ambicioso que, con el paso del tiempo, ha conseguido desarrollarse de forma concisa y constante, logrando hacer de la ciudad un museo al aire libre, tal y como se propusieron las creadoras de este proyecto al inicio del mismo.

Precisamente en el presente año 2017 se ha presentado una publicación en forma de libro-guía²⁰, editado por el Ayuntamiento de Málaga y totalmente ilustrado, que reproduce el proceso de creación y el resultado final de 13 de estas manifestaciones artísticas, así como también nos sirve de guía para conocer la trayectoria de nueve de los artistas urbanos que han formado parte del equipo que, durante el devenir de los años, han conseguido gracias a sus genuinas obras de arte realizar la idea prístina del proyecto, esto es, hacer que Málaga sea cada vez más bella.

5. OTROS ESPACIOS REEDUCADOS EN LA CIUDAD DE MÁLAGA

Pero la apuesta por el street art en la ciudad de Málaga va mucho más allá de los lugares y proyectos antes mencionados, y es que este estilo artístico se ha convertido en una suerte de “arte oficial” en los últimos años, siendo utilizado por parte de las distintas entidades locales para redecorar y reeducar tanto espacios en desuso como nuevos lugares creados ex libro-guía”. En: <https://www.blogmalaga.es/malaga-mas-bella-muestra-arte-traves-libro-guia/> (Fecha de consulta: 15-VI-2017).

Precisamente relacionado con esto último surgió el proyecto BulevART²¹, una de las iniciativas pioneras en apostar por el arte urbano en Málaga. Este hecho tuvo lugar entre los años 2013 y 2014, coincidiendo con el fin de las obras de soterramiento de las vías de AVE a su paso por las malagueñas barriadas de Dos Hermanas y Nuevo San Andrés²². Estas obras dieron como resultado la creación de la Avenida Adolfo Suárez, un nuevo espacio totalmente visitable y paseable que necesitaba una total rehabilitación, puesto que en él se disponían las partes traseras de las naves industriales, antes “tapadas” por las vías del tren.

Así pues, partiendo de esta necesidad se inició el proyecto de arte urbano BulevART, cuya finalidad principal fue la de dignificar y asentar la figura del arte

²⁰ ANÓNIMO. “Málaga más Bella muestra su arte a través de un libro-guía”. En: <https://www.blogmalaga.es/malaga-mas-bella-muestra-arte-traves-libro-guia/> (Fecha de consulta: 15-VI-2017).

²¹ ANÓNIMO. “Grafiteros decorarán el bulevar sobre el soterramiento del tren”. En: <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2013/11/05/grafiteros-decoraran-bulevar-soterramiento-tren/629359.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

²² ANÓNIMO. “Grafiteros aúnan arte y urbanismo para adecuar el entorno de bulevar del tren en la capital”. En: <http://www.europapress.es/andalucia/fundacion-cajasol-00621/noticia-malaga-cultura-grafiteros-aunan-arte-urbanismo-adecuar-entorno-bulevar-tren-capital-20131130182915.html> (Fecha de consulta: 15-VI-2017).

urbano en Málaga, así como acercar a los jóvenes de la ciudad a esta disciplina artística tan en boga. La propuesta constaba de tres partes bien diferenciadas entre sí. Por un lado se convocó un concurso para cubrir ocho grandes muros (Figura 7), cuya dotación fue de 27.000€²³ a repartir entre los tres primeros premios. Estos graffitis -los de mayor calidad del conjunto- fueron realizados por artistas de entidad nacional. Por otro lado se dispusieron un gran número de metros de muro en blanco de menor tamaño para que todo el que lo deseara realizase su obra, considerándose esta parte como de libre expresión. Por último, el proyecto también contó con la realización de talleres de arte urbano en los que, gracias a una campaña de concienciación con eslóganes en las zonas más deterioradas, se intentó realizar un ejercicio de educación en valores a todos los habitantes del lugar.



*Fig. 7. En la fotografía se puede observar el graffiti que realizó el artista granadino conocido como “El Niño de las Pinturas” para esta fase del proyecto del BulevART.
Foto: autor.*

Hoy día podemos disfrutar del resultado, pues su realización supuso la utilización del graffiti en particular para dar una renovada imagen a este nuevo espacio, consiguiendo de esta forma una total rehabilitación y reeducación estética de este emplazamiento.

Bajo el epígrafe de “El río que nos une” surgió otro de los proyectos que podemos tomar como ejemplo para hablar de arte urbano en Málaga (Figura 8). Esta iniciativa se desarrolló en el lateral oeste del cauce del Guadalmedina, en el tramo que prosigue a los murales del MAUS, justo después del puente de Tetuán. En este caso, la iniciativa ha sido llevada a cabo por la fundación CIEDES en colaboración con el Área de Juventud del Ayuntamiento de Málaga y los nombres de los artistas

²³ ANÓNIMO. “Grafiteros decorarán el bulvar sobre el soterramiento del tren”. En: <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2013/11/05/grafiteros-decoraran-bulevar-soterramientotren/629359.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

participantes fueron seleccionados por concurso²⁴. Las distintas ediciones del proyecto, realizadas en 2012, 2014, 2015 y 2016, presentaban como requisito indispensable el tener como tema común el agua²⁵, para que así las obras quedasen totalmente integradas en el entorno elegido para su realización.



Fig. 8. Panorámica del cauce del Río Guadalmedina donde se aprecian algunas de las intervenciones artísticas. Foto: autor.

La culminación de este proceso de conquista artística que el graffiti ha tenido en la ciudad de Málaga lo podemos observar en la decoración que, en el año 2016, se realizó en la Plaza de la Judería, en pleno casco histórico. El encargado de llenar de arte, color y flamenco este espacio fue Doger, a quien Miguel Chamorro -alma máter de Fantasía en Lagunillas- le recomendó decorarla con motivos netamente andaluces²⁶. Lo cierto es que resulta curioso que se haya apostado por el arte urbano para la decoración de uno de las zonas con más solera y de más tradición de todo el centro urbano, más si cabe si tenemos en cuenta que en una de las caras de esta plaza de reciente creación se ubican las bodegas “el Pimpi”, uno de los espacios hosteleros más castizos de la ciudad.

Uno de las obras más curiosas de todas las que podemos ver en este espacio es el graffiti que decora uno de los muros del pasaje que conecta la Plaza de la Judería con la calle Alcazabilla (Figura 9), obra del jiennense Miguel Ángel Belinchón, conocido artísticamente como Belin, y que muestra un primer plano de una mujer representado bajo las líneas estéticas del neo-cubismo; sin lugar a dudas atisbamos aquí un claro guiño al estilo más conocido de Pablo Picasso.

²⁴ La oferta de este concurso puede consultarse en la página web de la Fundación CIEDES: <http://ciedes.es/index.php/noticias/hemeroteca/84-hemeroteca/noticias/noticias-2014/4073-concurso-de-grafitis-en-el-guadalmedina> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

²⁵ PÉREZ-BRYAN, Ana. “El Guadalmedina, a todo color”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201412/18/guadalmedina-todo-color-20141218000826.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

²⁶ GONZÁLEZ, Alejandro. “Color y flamenco para la plaza de la Judería”. En: <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2016/03/14/color-plaza-juderia/835712.html> (Fecha de consulta: 15-VI-2017).



Fig. 9. Fotografía del pasaje con el grafiti de Belin. Foto: autor.

6. CONCLUSIONES

En las líneas anteriores hemos pretendido poner de manifiesto cómo gracias a una decidida apuesta por el arte urbano se ha conseguido no sólo embellecer y dignificar aquellos lugares que presentaban un deteriorado estado, sino también comenzar un proceso de reeducación social que pretende suponer un punto de inflexión y la apertura de una puerta de salida para todas aquellas personas que viven y conviven en dichas zonas.

Igualmente hemos intentado establecer las significativas diferencias que presentan dos proyectos como son el del MAUS y el que se ha desarrollado en Lagunillas, dos iniciativas que pretendían la utilización del arte urbano como punto de partida del proceso de reeducación estética y cívica de espacios marginales pero que, tal y como hemos intentado demostrar líneas atrás, no han tenido el mismo resultado.

A modo de corolario de todo lo que está sucediendo en la actualidad en Málaga podemos poner el ejemplo de la nueva decoración del espacio del “Pimpi”, como decíamos uno de los más tradicionales y castizos enclaves de la ciudad, al cual se ha sometido a una reeducación artística gracias al uso del arte urbano, logrando establecer de forma consciente una unión indisociable entre el bote de spray y el vino dulce, dando lugar a que lo clásico y lo moderno se fundan y se confundan con su entorno. Y para ello, qué mejor que volver la vista atrás, asomarse al balcón del recuerdo y “vampirizar” el arte del malagueño más célebre para, de esta forma, mirar el arte del pasado para crear el presente. Y es que el arte de Pablo Ruiz

Picasso está presente en varias creaciones de nuevo cuño distribuidas en torno a la ciudad.

En definitiva, Málaga decora a Málaga consigo misma. Porque únicamente buscando entre las esencias químicamente más puras de su sentir será capaz de conseguir hacer suyo el espíritu del arte urbano. De ahí que en los espacios más variopintos consigan cohabitar las devociones más profundas y sentidas con las creaciones más actuales. Porque en Málaga el arte urbano es capaz de decorar una fachada de un comercio con una biznaga (¿acaso hay algo más malagueño?) mientras que su cristalera sirve de “casa hermandad” a los numerosos carteles de Semana Santa (Figura 10). Porque la evolución ha conseguido que la Málaga que hundía sus raíces en la espiritualidad conventual de los siglos XVII y XVIII viva y conviva en perfecto maridaje con el arte urbano más moderno, porque únicamente de esta forma podemos asomarnos al Guadalmedina y ver cómo sobre los cimientos del arte urbano que decoran la riera del río se alza, majestuoso, el convento de Santo Domingo. Un arte urbano que en Málaga únicamente puede ir ligado a sí mismo y a su identidad, porque de otra forma jamás street art e intervencionismo social podrán entenderse, porque esto se trata únicamente de hacer Málaga más bella, pero que participen en su belleza sus propios hijos (Figura 11).



Fig. 10. En pleno barrio de Lagunillas podemos ver cómo cohabitan en uno de los espacios más variopintos el arte urbano con las costumbres más castizas. Foto: autor.

Fig. 11. Sobre los graffitis del cauce del Río Guadalmedina se alza majestuoso el Convento de Santo Domingo, formando una metáfora entre el pasado y el presente. Foto: autor.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ANÓNIMO. “El auditorio Eduardo Ocón mejora su aspecto a través del arte urbano”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201507/17/auditorio-eduardo-ocon-mejora-20150717162449.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).
- ANÓNIMO. “El Barrio de Lagunillas”. En: <https://gentecorriente.net/blog/2017/04/10/el-barrio-de-lagunillas/> (Fecha de consulta (12-VI-2017)).
- ANÓNIMO. “Grafiteros aúnan arte y urbanismo para adecuar el entorno de bulevar del tren en la capital”. En: <http://www.europapress.es/andalucia/fundacion-cajasol-00621/noticia-malaga-cultura-grafiteros-aunan-arte-urbanismo-adecuar-entorno-bulevar-tren-capital-20131130182915.html> (Fecha de consulta: 15-VI-2017).
- ANÓNIMO. “Grafiteros decorarán el bulevar sobre el soterramiento del tren”. En: <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2013/11/05/grafiteros-decoraran-bulevar-soterramiento-tren/629359.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).
- ANÓNIMO. “Málaga más Bella muestra su arte a través de un libro-guía”. En: <https://www.blogmalaga.es/malaga-mas-bella-muestra-arte-traves-libro-guia/> (Fecha de consulta: 15-VI-2017).
- BELLIDO, Isabel. “La delgada línea del graffiti”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201504/26/delgada-linea-graffiti-20150426204708.html> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).
- DE LOS RÍOS, Ángel. “El graffitero Dadi Dreucol paga una sanción por pintar vendiendo su multa como obra de arte”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201506/03/dadi-dreucol-paga-sancion-20150603131152.html> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).
- DURÁN, Blanca. “El Soho de Málaga: un barrio para el arte”. En: <http://www.mymadness.es/el-soho-de-malaga-un-barrio-para-el-arte/> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).
- HIERNAUX, Daniel y GONZÁLEZ, Carmen Imelda. “Turismo y gentrificación: pistas teóricas sobre una articulación”. *Revista de Geografía Norte Grande* 2014, nº 58, p. 55-70.
- GONZÁLEZ, Alejandro. “Color y flamenco para la plaza de la Judería”. En: <http://www.laopiniondemalaga.es/malaga/2016/03/14/color-plaza-juderia/835712.html> (Fecha de consulta: 15-VI-2017).
- GONZÁLEZ MONTILLA, Cristobal. “Otro 'Obey' para el Soho malagueño”. En: <http://www.elmundo.es/andalucia/2015/06/24/558ae080e2704e5d1e8b457e.html> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).
- LÓPEZ CUENCA, Rogelio. “Mal de Archivo /2: Obey”. En: <http://www.revistaelobservador.com/opinion/28-flaneur/8284-mal-de-archivo-2-obey> (Fecha de consulta: 13-VI-2017).
- MALDONADO, Lorena. “Grafitis para espantar a los ‘hipsters’”. En: http://www.elespanol.com/cultura/arte/20170209/192481371_0.html (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

MARTIN, Txema. “Pijama party”. En: <http://www.diariosur.es/opinion/201701/31/pijama-party-20170131005148-v.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

MONTES DE OCA, Tamara. “Lagunillas resurge de sus cenizas”. En: <http://andaluciainformacion.es/malaga/566022/-lagunillas-resurge-de-sus-cenizas/> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

PÉREZ-BRYAN, Ana. “El Guadalmedina, a todo color”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201412/18/guadalmedina-todo-color-20141218000826.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

REYES SÁNCHEZ, Francisco. “Graffiti. ¿Arte o vandalismo?”. *Pensar en la Publicidad*, 2012, vol. 6, nº especial, p. 53-70.

SALAZAR, Amanza. “Jóvenes malagueños rehabilitan el entorno de Lagunillas”. En: <http://www.diariosur.es/malaga-capital/201502/27/jovenes-malagueños-rehabilitan-entorno-20150227174300.html> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

ZORI DEL AMO, Javier. “Lagunillas. El auténtico Soho de Málaga”. En: <http://www.traveler.es/viajes/viajes-urbanos/articulos/lagunillas-el-autentico-soho-de-malaga/9060> (Fecha de consulta: 12-VI-2017).

Carmen Ruiz Jiménez es graduada en Historia del Arte en el año 2015 por la Universidad de Málaga, la principal línea de investigación desarrollada es la problemática del arte urbano en la ciudad de Málaga, más concretamente el estudio y desarrollo del Proyecto MAUS, investigación que fue objeto de su Trabajo de Fin de Grado. Igualmente, ha realizado diversos cursos de especialización sobre arte contemporáneo y del género del terror dentro de la literatura y el cine.

José Alberto Ortiz Carmona es graduado en Historia del Arte en el año 2017 por la Universidad de Málaga, su principal línea de investigación se centra en las manifestaciones artísticas de la Edad Moderna, en concreto en el estudio de las yeserías barrocas de la provincia de Málaga, destacando el análisis de la Capilla del Buen Pastor del convento de Santiago de Vélez-Málaga que fue objeto de su Trabajo de Fin de Grado. Otras líneas abiertas en la actualidad giran en torno al uso del cuerpo en las creaciones contemporáneas, entre las que se pueden destacar las relacionadas con la pervivencia del Barroco en la postmodernidad, así como a las nuevas realizaciones escultóricas de carácter procesional que surgen en pleno siglo XXI y que entroncan directamente con el espíritu neobarroco. Igualmente, de un tiempo a esta parte viene realizando una profunda investigación en torno a la obra del imaginero de posguerra granadino Domingo Sánchez Mesa.

¿UNA ACEQUIA Y HORNO HISTÓRICO EN NUESTRA BIBLIOTECA? EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y SU UTILIZACIÓN COMO RECURSO EDUCATIVO.

María de la Encarnación Cambil Hernández
Universidad de Granada
ncambil@ugr.es
Guadalupe Romero Sánchez
Universidad de Granada
guadalupers@ugr.es

Resumen

El Campus Universitario de la Cartuja es una zona de gran valor patrimonial; en el se encuentra ubicada la Facultad Ciencias de la Educación cuyo edificio está rodeado de espacios ajardinados dentro de los cuales se encontró un horno del siglo XVI relacionado con el cercano Monasterio de la Cartuja, el cual sirvió para la fabricación de materiales utilizados en la construcción de dicho monasterio. Este horno no es una construcción aislada, sino que está relacionado con la presencia de un alfar romano situado en las inmediaciones que estaba formado por diez y seis hornos y del que además han aparecido las balsas donde se depuraba la arcilla y se han identificado los lugares donde se elaboraban, se secaban, se cocían y se almacenaban las piezas, siendo elementos que nos ayudan a explicar la totalidad de su proceso de producción y de ahí su inmenso valor. Además del horno y el alfar en el entorno de la facultad se encuentra una alberca y una acequia andalusí que circula muy próxima al lugar del hallazgo, de la cual se conserva un ramal en la Biblioteca de la Facultad.

Nuestro objetivo, partiendo de estos restos arqueológicos, es poner al alumnado en relación con el paisaje cultural que rodea la Facultad, con el fin de analizar aspectos geográficos, históricos y patrimoniales que les capaciten para lograr el aprendizaje significativo en materias Ciencias Sociales y Patrimonio Cultural, utilizando para ello la metodología por proyectos (ABP), con el fin de acercar al alumnado a la realidad, utilizando como recurso el patrimonio arqueológico.

En nuestra propuesta analizaremos el valor educativo del patrimonio arqueológico, la metodología aplicada, los contenidos seleccionados y las actuaciones llevadas a cabo para el conocimiento y puesta en valor de este patrimonio cercano, como fuente primaria desde la que abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos sociales, espaciales, temporales y patrimoniales, centrándonos para ello en una actividad realizada durante el curso 2016-2017 con los estudiantes de Grado de Educación Primaria.

Palabras Clave: patrimonio arqueológico, educación patrimonial, historia, geografía, metodología por proyectos.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo se advierte la necesidad de implementar cambios en las instituciones educativas, especialmente en la universidad, ya que cada vez más se requiere que los estudios universitarios acerquen al alumnado a la realidad y que los alumnos adquieran las capacidades necesarias que le permitan ejercer su profesión de acuerdo a las nuevas demandas sociales y laborales. En este sentido, nuestras universidades se han ido constituyendo como instituciones formativas alejadas de la realidad social, en las cuales existe una importante separación entre teoría y práctica.

Según Morín, “la educación nos ha enseñado a separar, a compartimentar, a aislar y no a unir conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a una atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar”²⁷.

Esta realidad educativa no se ajusta a las necesidades de la sociedad actual, sometida a constantes cambios, no solo sociales sino también culturales, tecnológicos, formativos y políticos que exigen nuevas respuestas y nuevos procesos educativos.

Con la adaptación de las Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudios se han orientado a la adquisición de competencias adecuadas para el ejercicio responsable de una profesión. Esta necesidad de cambio se ha asumido por las instituciones universitarias pero su implementación no es fácil, ya que el modelo de enseñanza que tradicionalmente se ha desarrollado en la universidad ha estado centrado más en la enseñanza teoría que en los aprendizajes prácticos. Esta sociedad actual reclama una nueva forma de aprender, que requiere nuevas formas de enseñar centradas en el aprendizaje constructivista. Por tanto hay que utilizar y desarrollar metodologías docentes que fomenten un aprendizaje significativo, experiencial y cooperativo en el que el alumno sea parte activa del proceso, con el fin de favorecer e impulsar la transferencia de los resultados de la investigación al sector productivo.

En este contexto se enmarca el objetivo de este artículo. El valor educativo del entorno natural, social y cultural es un hecho reconocido por la comunidad científica. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se encuentra en el Campus de la Caruja, situado en la zona conocida como Cerro de Aynadamar, lugar históricamente fértil y rico en agua, regado por el Río Beiro y la Acequia de

²⁷ MORÍN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós Estudios, 2001, p. 52.

Aynadamar. Este espacio desde la antigüedad fue uno de los centros neurálgicos de la actividad alfarera de Granada, por la riqueza de la arcilla que se extraía del Río Beiro, como lo demuestra la presencia de los restos de varios hornos y elementos pertenecientes a un alfar romano del cual se han excavado las balsas donde se depuraba la arcilla y se han identificado los lugares donde se elaboraban, secaban, cocían y almacenaban las piezas, siendo elementos que nos ayudan a explicar la totalidad de su proceso de producción y de ahí su inmenso valor.

Junto a estos restos romanos se encuentra un horno del siglo XVI construido para cocer ladrillos y loza que está relacionado con el cercano Monasterio de Cartuja. Esta zona fue elegida por los nobles nazaríes como lugar de descanso y los cronistas y viajeros musulmanes y cristianos lo alabaron por su fertilidad y belleza. En este espacio extramuros de la ciudad se levantó a comienzos del siglo XVI el Monasterio de Cartuja que ocupaba una amplia extensión de terreno conformado por la unión de diferentes fincas, adquiridas a lo largo del tiempo. Este lugar permaneció sin cambio alguno hasta la Desamortización cuando el monasterio y su territorio pasó a manos privadas. A finales del siglo XIX los jesuitas compraron los terrenos del cercado Alto de Cartuja y levantaron allí el Colegio Máximo, finalmente a finales de la década de los 60 fue adquirido por el gobierno y en 1973, la Universidad de Granada construirá allí el Campus Universitario de Cartuja²⁸.

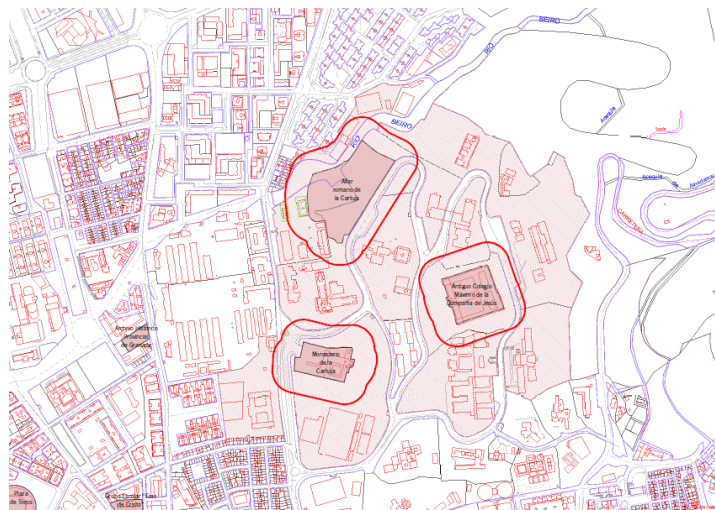


Fig. 1. Plano del Campus de Cartuja con los BIC señalados.

Cómo podemos comprobar este Campus tiene un gran valor patrimonial pues junto a los restos arqueológicos mencionados, se encuentran en él el Monasterio de Cartuja, catalogado como BIC, el Colegio Máximo, igualmente catalogado BIC, así como numerosos bienes relacionados con el sistema hidráulico de la ciudad, como

²⁸ GARCÍA-CONTRERAS RUIZ, G. "Intervención arqueológica en el campus universitario de Cartuja". Portal Arqueología Medieval, 2013. En: <http://www.arqueologiamedieval.com/excavaciones/88/intervencion-arqueologica-en-el-campus-universitario-de-cartuja-granada> (Fecha de consulta: enero de 2117).

son el Albercón del Moro y la acequia de Aynadamar²⁹. El primero es una enorme cisterna nazarí de forma rectangular, realizada con muros de argamasa de «ocho pies de ancho y torres en sus esquinas»³⁰, utilizada para almacenar agua de riego y por la nobleza nazarí para realizar en ella fiestas navales. Su estructura ha sobrevivido a los avatares y cambios de propiedad que ha sufrido este terreno, llegando hasta nuestros días.



Fig. 2. Albercón del Moro.

Respecto a la Acequia de Aynadamar es una de las obras mayores de ingeniería del pasado; fue construida por los ziríes para llevar el agua desde la Fuente Grande en Alfacar hasta el Albaicín, pero además sirvió para conducir, a través de diferentes ramales, el agua a la parte baja de la ciudad y dentro de ella al Monasterio de Cartuja y su territorio³¹.

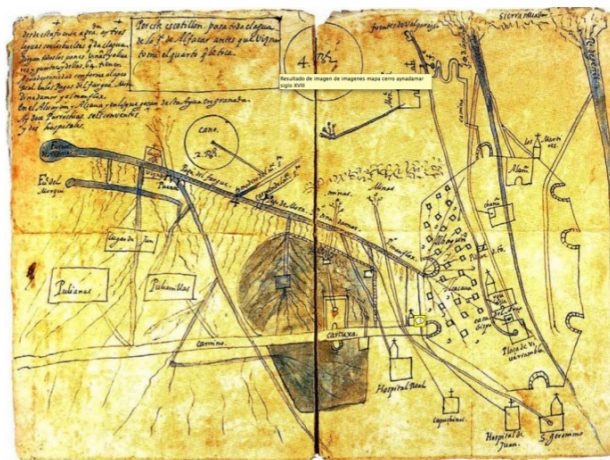


Fig. 3. Acequia de Aynadamar. Plano de reparto de aguas.

²⁹ FERNÁNDEZ RODRIGUEZ, B. y CASTILLO RUIZ, J. “La definición de un nuevo espacio de protección en el Campus Universitario de La Cartuja: delimitación del entorno del Monasterio de La Cartuja de La Asunción de Granada, propuesta de actuación”. *Porta da aira: revista de historia del arte orensano*, 2006, nº. 11, p. 579-618.

³⁰ BERMÚDEZ DE PEDRAZA, F. (1639). *Historia eclesiástica de Granada*. Granada, 1639, p. 210.

³¹ ORIHUELA, Antonio. Los sistemas históricos de abastecimiento de agua a Granada y Almuñécar y patrimonio frágil y en peligro. Granada: Patronato de la Alhambra el Generalife, 2013, p. 274-275.

El edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación está situado a menos de 150 metros del monasterio de Cartuja y dentro de su recinto, junto a la Biblioteca, se encuentran los restos del horno del siglo XVI y en el interior de la misma, concretamente en la zona del depósito, apareció un ramal de la Acequia de Aynadamar que aún mantiene su curso de agua. El horno está restaurado y se encuentra dentro de un edificio contenedor, cerrado y sin uso; la acequia se va a rehabilitar, con el fin de utilizar su agua para regar la zona ajardinada de la Facultad³².

2. PUNTO DE PARTIDA, OBJETIVOS Y DIFICULTADES

Las Ciencias Sociales se ocupan del estudio del hombre como ser social, su carácter es interdisciplinar y su enseñanza-aprendizaje capacita a los futuros docentes para abordar desde la escuela la enseñanza de los contenidos espaciales y temporales desde la educación patrimonial.

Conscientes de la importancia del entorno cercano para el aprendizaje de los conceptos mencionados, propusimos al alumnado ser protagonistas de su propio aprendizaje y que con este fin realizaran un proyecto que les permitiera conocer las características geográficas, históricas y patrimoniales del lugar en el que se encuentra la Facultad de Ciencias de la Educación, utilizando para ello, como punto de partida, los restos arqueológicos mencionados presentes en ella.

Nuestros objetivos eran:

- Despertar el interés por el entorno social y cultural.
- Instrumentar a los futuros maestros para guiar la observación de las diferentes manifestaciones sociales culturales y patrimoniales, así como, su comprensión espacial y temporal.
- Capacitar a los futuros maestros para planificar actividades educativas relacionadas con el entorno social y cultural y con los restos arqueológicos del recinto.
- Lograr que el alumnado reconstruyera el marco físico e histórico del lugar en el que se encuentra ubicada la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Valorar la educación patrimonial partiendo del entorno cercano.
- Favorecer el trabajo en grupo.

³² GUZMÁN PÉREZ, M. Granada. Urbanismo y Núcleos Monumentales. Proyección Educativa. Granada: Zumaya, 2010, p. 15-55.

- Apreciar las posibilidades educativas del entorno cercano y del patrimonio arqueológico.
- Capacitar al alumnado para poner en relación estos restos con el resto del territorio
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías.

Dichos objetivos tenían como finalidad que el alumnado adquiriera las capacidades necesaria para lograr los conocimientos básicos sobre el entorno social, cultural y patrimonial y que tuvieran una visión interdisciplinar de los contenidos objeto de enseñanza aprendizaje; entendieran los problemas relevantes para la enseñanza de estas materias y fueran capaces de diseñar y planificar proyectos educativos referentes en la materia propuesta, de forma autónoma, crítica y autocrítica, así como, las habilidades básica en el manejo de las TIC y pudieran valorar de forma directa el patrimonio, el cual no tendría futuro sin no es contemplado, analizado, protegido y difundido desde la educación³³.

Para ello al iniciar el curso, tras comprobar los conocimientos previos del alumnado y hacer un diagnostico, consideramos que era una oportunidad trabajar partiendo de los restos arqueológicos mencionados, a pesar de la dificultad que suponía la carencia de conocimientos disciplinares con la que llega nuestro alumnado a la Facultad y su escasa formación en las disciplinas sociales, a nuestro entender fundamentales para lograr el aprendizaje significativo de los contenidos de la materia Didáctica de las Ciencias Sociales³⁴

A esta dificultad se añadía el escaso aprecio que el alumnado, en general, muestra hacia los contenidos históricos y geográficos que consideran de difícil comprensión y poco atractivos para los niños y niñas, así como, alejados de la realidad actual. Lo deseable sería que los futuros maestros en formación se enfrentaran a esta materia con unos conocimientos básicos de Geografía, Historia y Patrimonio, que les capacitara para situarse en el espacio y el tiempo y así poder lograr las competencias necesaria para enfrentarse a la enseñanza de estas materias de una forma crítica dentro de una enseñanza de calidad³⁵.

A pesar de ello propusimos a nuestros alumnos/as que realizaran una investigación que les permitirá conocer las características geográficas, históricas, patrimoniales y antropológicas del lugar en el que pasan cuatro años de su vida, del

³³ HERNÁNDEZ RIOS, M. L. "El Patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender, sensibilizar. En: LICERAS, A. y ROMERO, G. (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 2016, p. 163 -191.

³⁴ ESTEPA, J. "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2001, nº 30, p. 92-106.

³⁵ CAMBIL, M. E. y ROMERO, G. "Una propuesta didáctica para la enseñanza el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria". *Clio*, 2013, nº 39. (s. p.).

cual la mayoría no saben nada y lo que es más preocupante, no sienten la mínima curiosidad por conocer su la historia.

3. METODOLOGÍA

Los cambios que se están produciendo en el panorama educativo plantean nuevos retos que suponen un cambio de rol tanto en el profesorado cómo en el alumnado. El primero debe crear entornos participativos y nuevos conocimientos dentro de contexto que favorezcan una participación activa y el desarrollo del pensamiento propio, motivando al alumnado, haciéndole pensar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y el Entorno Social y Cultural, a través del contacto directo con el entorno cercado, tanto de forma física, como virtual, así cómo, de su contextualización temporal, espacial, funcional y social. De manera que sea objeto de estudio y la vez fuente de conocimiento histórico, social, cultural, natural, etc., estando dicha metodología en relación a los objetivos, recursos y criterios de evaluación³⁶, descubriéndole nuevos caminos en la acción y estimulando su pensamiento crítico que será fundamental en su labor profesional y en su vida personal³⁷.

Para lograr nuestros objetivos era necesario utilizar una metodología de carácter investigativo, dirigido a la resolución de problemas abiertos, que favoreciera el contacto directo del alumnado con el entorno cercano, sus elementos patrimoniales y su contextualización temporal, espacial, funcional y social, donde el entorno fuese utilizado como fuente relevante del conocimiento geográfico y social, cultural, patrimonial...; cuyo fin fuera articularlo como hilo conductor de la enseñanza aprendizaje y que incluyera la utilización de las nuevas tecnologías.

Por el carácter multidisciplinar de las Ciencias Sociales consideramos que la metodología más adecuada era: la metodología por proyectos integrados (ABP), la cual abarca todos estos aspectos, pues permite conectar diferentes disciplinas que forman parte de las Ciencias Sociales, favorece aprendizajes integrados y significativos, haciendo hincapié en la unificación del aprendizaje teórico y práctico, la colaboración del alumnado en la resolución de problemas, partiendo de la investigación y la inclusión de elementos de la vida fuera del ámbito de la educación formal, permitiendo el acercamiento al resto de los ámbitos educativos³⁸.

Consideramos que como innovación era interesante utilizar la ABP de forma conjunta con la metodología Technological Pedagogical Content Knowledge (T-PACK), para favorecer la competencia digital e incluir las TIC en la enseñanza

³⁶ CUENCA, J. M. "El papel del patrimonio en los centros educativos". *Tejuelo*, 2014, p. 19, p. 76-96.

³⁷ MARTÍNEZ, M., GROS, B., ROMANÀ, T. "El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa". *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 1998, 10, p. 36- 42.

³⁸ MARÍN, V. y LÓPEZ, R. *Aprendizaje basado en proyectos, competencias básicas y el uso de las TIC*. Murcia: IES Dos Mares, 2013. En: <http://es.slideshare.net/victorjmarin/aprendizaje-basado-en-proyectos-y-uso-de-las-tic>. (Fecha de consulta: 12-2-2017).

aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que el objetivo de la metodología T-PACK es integrar el nuevo contexto digital en todos los ámbitos de la vida y el conocimiento, entre los que se encuentran las Ciencias Sociales. Esta metodología, desarrollada desde el año 2006 por Mishar & Koeher, propone que para incluir las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, los conocimientos didácticos, disciplinares y tecnológicos debe interactuar entre sí, posibilitando una metodología en la que las TIC y las TAC estén presentes, favoreciendo y mejorando la calidad de la enseñanza aprendizaje, abordando desde los conocimientos previos la investigación de forma colaborativa, con el fin de elaborar productos adecuados a los diferentes y ámbitos educativos, que permitan la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales³⁹.

Ambas metodologías, desde nuestro punto de vista, se complementan y suponen una innovación tanto en el modelo de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, como en el logro de la competencia digital, entendida como la capacidad que debe adquirir el alumnado para disponer de las habilidades necesarias que le permitan buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo también el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sacando su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos⁴⁰.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Al comenzar las clases nos encontramos con las dificultades descritas, en general, en los 75 alumnos que componían cada uno de los grupos de Didáctica de las Ciencias Sociales. La docencia práctica de la materia estaba organizada en tres seminarios y tras explicarles nuestra propuesta, para motivarlos realizamos las siguientes preguntas: ¿Sabes donde pisan? ¿Porqué hay en nuestra facultad un horno del siglo XVI y en nuestra biblioteca una acequia del siglo XI?, se estableció un debate en clase sobre el tema y a continuación realizamos una visita a los restos arqueológicos.

³⁹ CAMBIL, M.E. y ROMERO, G. "Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En: LICERAS, A. y ROMERO, G. (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 2016, p. 271-295.

⁴⁰ CAMBIL HERNÁNDEZ, M.E y ROJAS MEDINA, M.B. "La enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural en el nuevo contexto digital". En: CAMBIL, M.E y TUDELA, A. (coords).

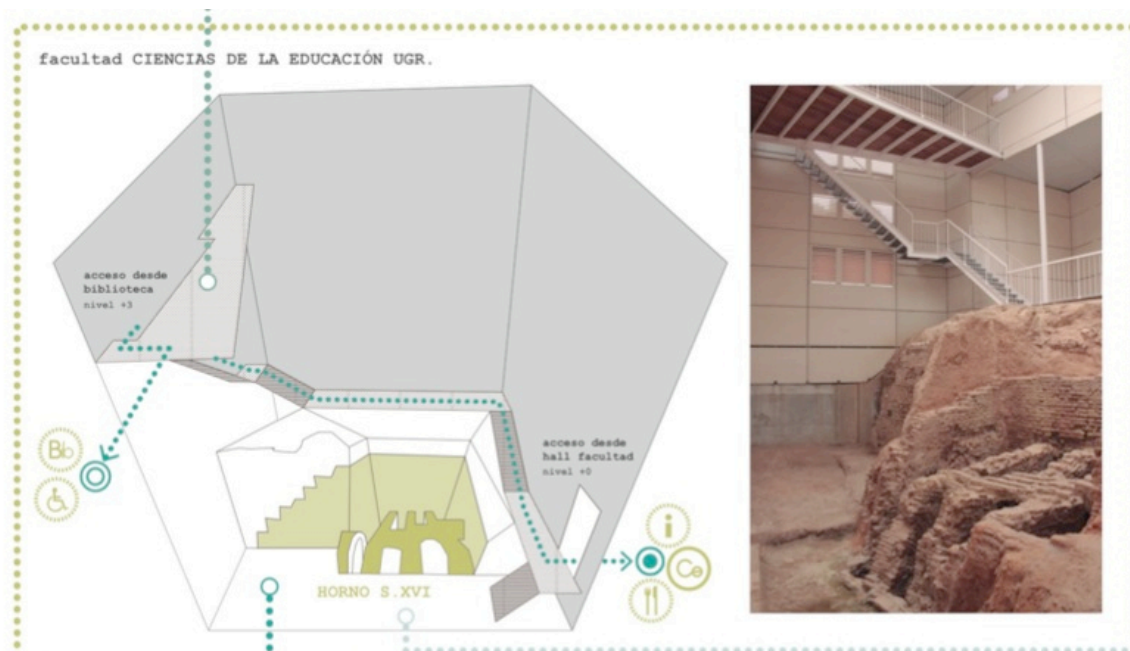


Fig. 4. Horno del siglo XVI encontrado en la Facultad de Ciencias de la Educación.

El horno excavado en el año 2003 es el resultado de una Intervención Arqueológica de Urgencia, dirigida por Rafael Turatti Guerrero, aprobada por la Delegación de Cultura de la Junta de Andalucía y promovida por el Vicerrectorado de Infraestructura y Patrimonio de la Universidad de Granada. La edificación del elemento industrial para la cocción de materiales en esta zona se explica por su cercanía con el río Beiro, de donde se puede extraer la arcilla para su transformación en materiales de construcción. Como ya hemos señalado la zona en la que apareció el horno está a escasos 150 metros del Monasterio de La Cartuja y fue parte de la hacienda que la orden religiosa de los Cartujos poseía en la zona desde finales del siglo XIV. Dicho horno pertenece a un centro industrial donde se cocieron los materiales de construcción con los que se construyó a finales del siglo XVI la parte más antigua del Monasterio de la Cartuja de Granada, el claustro y las celdas de los monjes, derribadas en el siglo XIX tras la desamortización de Mendizábal. El horno de cerámica y demás restos excavados durante la intervención arqueológica en la Facultad de Ciencias de la Educación se encuentran a escasos 150 m. del Monasterio, en un área que fue parte de la hacienda que la orden religiosa de los Cartujos poseía en esta zona desde finales del siglo XV.



Fig. 5. Vista general de los restos del horno.



Fig. 6. Vista de la parrilla de cocción del horno.

Se trata de una construcción de ladrillo y adobe, encastrada en el talud recortado de una pequeña elevación del terreno natural. Conserva cuatro de las cinco partes de las que se componen normalmente este tipo de estructuras. La primera parte la forma un muro de bolos de relleno encintado por seis líneas horizontales de ladrillos paralelas entre sí, que hace la función de pared lateral, además de un embaldosado cuya función es la de facilitar el acopio sobre suelo firme y seco de las cargas de madera antes de introducirlas en el horno. A continuación queda muy bien definida la boca de carga del horno, orientada hacia el norte para aprovechar el viento más propicio durante la combustión, está construida con un arco sobre-elevado que tiene unas dimensiones de 0,55 m. de alto por 0,65 m. de ancho

en su base. Ya al interior accedemos a la cámara de combustión en la que se distribuyen tres arcos de 2,60 m. por 1,70 m. de luz cada uno, el interior de la cámara de combustión tiene unas medidas de 3,59 m. de longitud por 3,66 m. de ancho. Sobre los mencionados arcos de la cámara de combustión nos encontramos con los restos del cuarto elemento de la estructura, se trata de la cámara de cocción que tiene como base una parrilla bastante deteriorada, hecha con ladrillos trabados entre sí y dispuestos en hileras paralelas al horno y transversales a los arcos que las sustentan, sobre ellas se depositaría el material de construcción preparado para ser cocido. El quinto elemento sería la cubierta del horno de la que no queda ningún resto⁴¹.



Fig. 7. Vista de la cámara de combustión.

⁴¹ http://www.davilarm.es/portfolio_page/restos_arq-ciencias_educacion/ (Fecha de consulta: 19-II-2017).



Fig. 8. Vista desde arriba de la parrilla de cocción del horno.



Fig. 9. Boca del horno.

Para proteger dichos restos se construyó un edificio contenedor al que se accede desde la zona situada junta a la biblioteca y desde la propia biblioteca. Además del horno en el recinto se encuentran los restos de una alberca y acequia medieval esta última como hemos señalado se encuentra en el depósito de la biblioteca⁴².

Los alumnos se quedaron sorprendidos de su presencia, pues está prácticamente al alcance de su mano, hecho que despertó su curiosidad e interés. Partimos de un tema de interés común cuyo objetivo era que los Alumnos lograran un aprendizaje significativo basado en las competencias y contenidos de la materia implicada. Desde el primer momento la propuesta ¿Sabes donde pisas? despertó interés, pero también hubo cierta reticencia a la metodología propuesta, porque

⁴² http://www.davilarm.es/portfolio_page/restos_arq-ciencias_educacion/ (Fecha de consulta: 19-II-2017).

significaba una innovación en la práctica, pero la inseguridad poco a poco se convirtió en interés.



Fig. 10. Edificio contenedor para proteger los restos del horno.

4.1 Planteamiento del proyecto

Planteamos el proyecto en tres fases:

1. Introducción y motivación
2. Asignación de tareas
3. Recopilación de datos y publicación.

4.2 Organización del trabajo

Para iniciar el trabajo dividimos cada seminario en cinco grupos de cinco alumnos cada uno, el resultado fue un total de 30 grupos de trabajo, entre los dos cursos. Antes de iniciar el reparto de tareas, fijamos los posibles temas sobre los que trabajar; las posibilidades eran muchas y nos centramos en tres:

- El agua en el campus de Cartuja
- El Monasterio de Cartuja
- La actividad alfarera en Granada.

Cada uno de ellos podía abordarse desde numerosos puntos de vistas, pero todos debían hacerlo de una forma interdisciplinar, teniendo en cuenta las competencias y contenidos de la materia en particular y del currículo en general⁴³. Fijamos que cada fase del proyecto tendría el mismo desarrollo en todos los grupos, para ello, cada semana en los seminarios, se debatiría sobre el desarrollo y las dificultades que fuera encontrado cada grupo en la realización del proyecto. Antes

⁴³ Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222 (Fecha de consulta, 1-II-2017).

de comenzar el trabajo dedicamos dos sesiones a impartir un seminario sobre la ABP y la T-PACK, y entregamos un dossier con material de consulta y apoyo (textos, bibliografía, recursos de internet) etc., el orden en el que debían realizar el proyecto y los aspectos a tener en cuenta (contexto geográfico, histórico, antropológico y patrimonial...).



Fig. 11. Monasterio de Cartuja.

Cada grupo tuvo libertad para la elección del tema del proyecto, que debía realizarse teniendo en cuenta la legislación educativa⁴⁴. El trabajo se completó con la implementación de un plan tutorial que realizamos a través de los módulos de supervisión diseñados para la adaptación de la enseñanza al EEES y de los seminarios; para ello organizamos un calendario en el que se fijaron la fechas en las que cada grupo debía de acudir a tutoría y el plan de trabajo a realizar en los seminarios con el fin de que existiera una comunicación fluida entre el docente y los grupos. Acción que nos ha permitido la supervisión de los proyectos y la resolución de los conflictos que podían perjudicar al grupo y por tanto al resultado del proyecto.

La última fase consistió en la exposición pública del proyecto de cada grupo antes sus compañeros, para lo cual se eligieron herramientas digitales diferentes (power point, prezzi, video, webquests..., etc.)⁴⁵.

⁴⁴ ROMERO SÁNCHEZ, G. y GARCÍA LUQUE, A. "Las Ciencias Sociales en el currículum. Estructura, análisis y práctica". En: LICERAS, A. y ROMERO, G. (coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 2016, p. 47-70.

⁴⁵ CAMBIL, M.E. y ROMERO, G. "La Webquest: una estrategia didáctica en el aula para la enseñanza-aprendizaje del Patrimonio Cultural". *EDUTEC. Revista de Tecnología Educativa*, 2015, nº 53, p.1-8.

4.3 Evaluación del proyecto

La evaluación se realizó mediante una rúbrica diseñada según las competencias generales y específicas del Grado de Primaria, en la que se evaluaban los siguientes aspectos: claridad y corrección en la expresión oral y escrita; rigor en la investigación; correcta contextualización espacial y temporal; coherencia entre los objetivos, actividades y criterios de evolución; capacidad de gestión de los recursos del grupo; actitud y comunicación oral; actitud positiva ante la crítica; la resolución de conflictos; la actitud ética ante uno mismo y ante los demás.

Número de alumnos	Grupos de seminarios	Tema del trabajo	Resultados
150	30	El agua en el Campus de Cartuja (12 grupos) El Monasterio de Cartuja (10 grupos) Tradición alfarera en Granada (8 grupos)	80% sobresalientes 15% notables 3% aprobados 2% no logro aprobar

Fig. 12. Tabla de resultados.

5. RESULTADOS

Los resultados han sido muy satisfactorios y enriquecedores, pues desde el momento en el que propusimos al alumnado implementar esta actividad en los seminarios su actitud fue cambiando. En el momento de la propuesta, de forma mayoritaria lo consideraron difícil y complejo, pero poco a poco su actitud fue cambiando y al final comprendían y valoraban el valor educativo del entorno cercano y las grandes posibilidades que ofrece, tanto como fuente primaria para el estudio de las Ciencias Sociales, como recurso didáctico, así como, para la educación patrimonial y la educación en valores. A todo ello hay que añadir que durante la realización de los diferentes proyectos, se desarrolló una corriente de superación e interés que hizo que cada grupo se esforzara por hacer un buen trabajo. En el desarrollo de la investigación observamos la evolución y el progreso del alumnado.

5.1 Primera fase

Esta fase fue la más laboriosa, pues a pesar de que en general, la respuesta era positiva, había un cierto descontento por el esfuerzo que suponía enfrentarse a un trabajo que se salía de lo habitual y por la materia en sí, ya que al alumnado el costaba reconocer su valor educativo. Pero no todo fue negativo pues a pesar de las dificultades mencionadas, habíamos conseguido motivarlos y despertar su curiosidad.

5.2 Segunda fase

La segunda fase fue más positiva, pues ya disponían de los conocimientos necesarios para abordar su trabajo. En esta etapa surgieron dificultades entre los miembros de algunos grupos, provocadas bien por la falta de comprensión de la metodología o por problemas en la organización del trabajo (distintos intereses, desigual formación, diferente nivel de conocimiento de la TIC, falta de empatía, etc.) Con independencia de ello el alumnado fue descubriendo las posibilidades didácticas y educativas de las Ciencias Sociales y las grandes posibilidades que ofrecía el entorno cercano para la enseñanza aprendizaje de la geografía, historia, patrimonio, antropología, etc. En esta fase quedó de manifiesto su capacidad creativa y fueron aprendiendo trabajando en grupo, a ser solidarios, respetuosos y críticos.

5.3 Tercera fase

En esta tercera fase del proyecto, es decir su presentación, nos permitió constatar la eficacia de la metodología utilizada, no solo en lo referido al aprendizaje significativo, sino también a la educación en valores, resolución de conflictos y desarrollo del espíritu crítico. Tras las exposiciones comprobamos la variedad de posibilidades que nos brinda en entorno cercano para abordar las diferentes competencias del grado de Primaria, aunque la experiencia puede extrapolarse y llevarse a cabo en Secundaria y Bachillerato, pues en los proyectos presentados se han trabajado contenidos geográficos, históricos, lingüísticos, artísticos, culturales, simbólicos, matemáticos, etc., hecho que ha llevado a que nuestro alumnado se diera cuenta de enorme valor geográfico, histórico y patrimonial del entorno en el que llevan a cabo sus estudios y su vida cotidiana, pero que paradójicamente es un gran desconocido para ellos.

5.4 Resultados

El resultado ha sido la realización de 30 proyectos, de los cuales el 80% han sido sobresalientes, el 15% notables, 3% aprobados y un 2% no logró el aprobado. Los temas más trabajados han sido:

- El agua en el Campus de Cartuja, centrándose especialmente en la acequia de Aynadamar analizada como factor configurador de paisajes culturales relacionados con el uso del agua, su utilización como fuerza motriz y como generadora de núcleos de población.
- El Monasterio de Cartuja, que se ha abordado de forma global desde diferentes puntos de vista,
- La tradición alfarera de Granada, que se mantiene en el entorno de Campus, pues muy cerca de él se encuentra la fábrica de la cerámica de Fajalauza y en el cercano pueblo de Jun, aún permanecen en funcionamiento de hornos árabes para la cocción de ladrillos.

Todos los trabajos se han realizado desde una perspectiva multidisciplinar en la que se han integrado las diferentes áreas de conocimiento del Currículo de Educación Primaria.

No es posible hacer una relación detallada de cada uno de los proyectos realizados, pero si creemos interesante incluir los resultados de la encuesta final que se les pasó a los alumnos la cual estaba compuesta por los siguientes ítems:

- ¿Qué hemos aportado?
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Qué dificultades hemos encontrado?
- ¿Qué perspectivas de futuro tiene el trabajo?

La respuesta a la primera pregunta ha sido común en todos los grupos: “hemos contribuido a visibilizar y a que se conozca por parte del alumnado el valor patrimonial del lugar en el que se encuentra nuestra facultad”.

A la segunda pregunta la respuesta de forma general ha sido: “hemos aprendido a citar correctamente, a seleccionar de forma correcta la información y a leerla de forma crítica, a resumir y redactar, a trabajar en equipo y a valorar el entorno cercano”.

A la tercera pregunta los grupos en general respondieron: “hemos tenido dificultades por ser un trabajo muy amplio que había que dedicarle mucho tiempo, pero ha merecido la pena porque nos ha aportado muchos conocimientos y enriquecido a nivel personal”.

Finalmente ante la cuarta pregunta ha habido diferentes respuestas de las que destacamos:

- Realización de una exposición sobre el campus.
- Hacer con los proyectos realizados una publicación.
- Llevar a cabo talleres sobre el valor educativo del patrimonio arqueológico.
- Diseñar un proyecto un proyecto para musealizar el horno.
- Organizar una exposición fotografía sobre los proyectos más relevantes.

6. CONCLUSIÓN

Esta experiencia se ha llevado a cabo con los alumnos/as de Educación Primaria, pero como hemos señalado, es extrapolable y puede llevarse a cabo tanto en Secundaria como en Bachillerato. Trabajar a partir del entorno cercano nos ha permitido motivar al alumnado y que se interese por conocer el lugar por donde pisan. Ha sido una experiencia muy satisfactoria que pensamos continuar implementándola como proyecto de innovación docente, ya que ha permitido que los alumnos logren el aprendizaje significativo de los contenidos de la materia Didáctica de las Ciencias Sociales y hayan adquirido las capacidades necesarias para enseñarla en el futuro ejercicio de su profesión. Ha sido una experiencia valiosa tanto para el alumnado como para el profesorado. Para el alumnado porque ha comprobado el valor que tiene aprender haciendo, experimentando y siendo protagonista de su propio aprendizaje, pues aunque ha supuesto un esfuerzo mayor

han logrado el aprendizaje significativo de una forma lúdica, activa y participativa. Respecto al profesorado porque hemos logrado los objetivos de aprendizaje planteados en esta materia, como eran la comprensión de conceptos geográficos, históricos, patrimoniales y antropológicos, los cuales habitualmente presentan dificultades en su enseñanza aprendizaje, pero con esta experiencia hemos conseguido superar dichas dificultades, logrando que nuestro alumnado comprenda y aprenda los contenidos sociales, espaciales y temporales presentes en esta materia y aprecien la importancia de la educación patrimonial.

7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa “Nuevos métodos y contenidos aplicados a la práctica docente: el archivo y el museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital”, PIE 15-67 de la Universidad de Málaga.

8. BIBLIOGRAFÍA

- BERMÚDEZ DE PEDRAZA, F. (1639). *Historia eclesiástica de Granada*. Granada, 1639.
- CAMBIL HERNÁNDEZ M.E. y ROMERO SÁNCHEZ, G. “Una propuesta didáctica para la enseñanza el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria”. *Clio*, 2013, nº 39. (s. p.) Recuperado de <http://clio.redisis.es>
- CAMBIL HERNÁNDEZ, M. E. y ROMERO SÁNCHEZ, G. (2015). La Webquest: una estrategia didáctica en el aula para la enseñanza- aprendizaje del Patrimonio Cultural. *EDUTEC. Revista de Tecnología Educativa*, 2015, nº 53, p. 1-8.
- CAMBIL HERNÁNDEZ, M.E. y ROMERO SÁNCHEZ, G. “Las TIC, las TAC yRedes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En: LICERAS, A. y ROMERO, G. (Eds), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 2016, p. 271-295.
- CAMBIL HERNÁNDEZ, M.E. y ROJAS MEDIAN, M. B. CUENCA, J. M. “El papel del patrimonio en los centros educativos”. *Tejuelo*, 2014, nº 19, p. 76-96.
- ESTEPA, Jesús. “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2001, nº. 30, 92-106.
- FERNÁNDEZ RODRIGUEZ, B. y CASTILLO RUIZ, J. “La definición de un nuevo espacio de protección en el Campus Universitario de La Cartuja: delimitación del entorno del Monasterio de La Cartuja de La Asunción de Granada, propuesta de actuación”. *Porta da aira: revista de historia del arte orensano*, 2006, 11, p. 579-618.
- GARCÍA-CONTRERAS RUIZ, Guillermo. “Intervención arqueológica en el campus universitario de Cartuja”. Portal Arqueología Medieval, 2013. En: <http://www.arqueologiamedieval.com/excavaciones/88/intervencion-arqueologica-en-el-campus-universitario-de-cartuja-granada> (Fecha de consulta: 02-I-2117).

GUZMÁN PÉREZ, María. Granada. Urbanismo y Núcleos Monumentales. Proyección Educativa. Granada: Zumaya, 2010.

HERNÁNDEZ RIOS, M. L. "El Patrimonio cultural y natural en la didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender, sensibilizar. En: LICERAS, A. y ROMERO, G. (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 2016, p. 163 -191.

MARÍN, V. y LÓPEZ, R. (2013). *Aprendizaje basado en proyectos, competencias básicas y el uso de las TIC*. Murcia: IES Dos Mares. En: <http://es.slideshare.net/victorjmarin/aprendizaje-basado-en-proyectos-y-uso-de-las-tic>. (Fecha de consulta: 12-II-2017).

MARTÍNEZ, M., GROS, B., ROMANÀ, T. "El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa". *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 1998, nº 10, p. 36- 42.

ORIHUELA, Antonio. Los sistemas históricos de abastecimiento de agua a Granada y Almuñecar y patrimonio frágil y en peligro. Granada: Patronato de la Alhambra el Generalife, 2013.

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222.

ROMERO SÁNCHEZ, G. y GARCÍA LUQUE, A. "Las Ciencias Sociales en el currículum. Estructura, análisis y práctica". En: LICERAS, A. y ROMERO, G. (coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 2016, p. 47-70.

María de la Encarnación Cambil es licenciada en Filosofía y Letras Sección: Historia y Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Granada. Doctora en Historia del Arte en la misma Universidad y Master en Gestión Cultural. Es profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de las Educación de la Universidad de Granada desde 2007 y Directora del mismo desde 2014. Es miembro del grupo de investigación "UNES HUM 895". Sus líneas de investigación se centran en el Patrimonio y su dimensión educativa, la arquitectura hospitalaria, los Itinerarios histórico-artísticos como recurso didáctico y las nuevas tecnologías en Educación. Es autora de numerosas publicaciones entre las que destacan las siguiente: *Los Hospitales de Granada: Tipología, Catálogo e Historia*, (2009); *Metodología para la enseñanza del Patrimonio Histórico y Cultural El centro de Almedinilla*. (2010). *Cuadernos del Conocimiento del Medio Social y Cultural* (2010); *Tradición y Modernidad en el viaje de peregrinación a Jerusalén del Marqués de Tarifa. Influencia en el patrimonio cultural de Sevilla*. (2012); *La ciudad como recurso para la enseñanza aprendizaje del Patrimonio* (2015); *Patrimonio e Innovación: La Cartuja de Granada en el Campus Universitario. Un recurso cercano* (2014); y *Tics Tacs y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (2016).

Guadalupe Romero Sánchez es doctora en Historia del Arte por la Universidad de Granada. Actualmente es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la misma universidad. Está adscrita al Proyecto de Excelencia *Andalucía en América: Patrimonio cultural y sincretismo estético* que lidera el Catedrático Rafael López Guzmán. Entre sus líneas de investigación destaca la investigación relacionada con los pueblos de indios, el mecenazgo artístico indiano, las relaciones artísticas entre Andalucía y América y la didáctica del patrimonio histórico y cultural.

EL CEMENTERIO COMO PATRIMONIO ARTÍSTICO DENTRO DEL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA.

josé manuel lópez ramirez
Universidad de Málaga
Josemanuel_ramirez@outlook.es

Resumen

En esta investigación hemos llevado a cabo, dentro del paradigma del patrimonio en el contexto de las ciencias sociales, un ejercicio de abstracción en primer lugar y de concreción en segundo lugar, en el entorno del Cementerio como monumento abierto y vivo en el que se entremezclan formas diversas de enterramiento que por su idiosincrasia de disposición y diferentes confesiones, además de personalidades ilustres, hacen que el lugar donde fenecer sea signo de distinción social, y no sea visto como algo sórdido.

Por otro lado, hemos realizado una comparación en cuanto a lo cualitativo con otros cementerios de interés cultural con el Cementerio Internacional de Benalmádena como el Cementerio Inglés de Málaga, catalogado como BIC (Bien de Interés Cultural) y el Cementerio de Casabermeja también BIC.

No obstante, completando nuestra actividad metodológica, hemos llevado a cabo entrevistas a personas relacionadas con estos Cementerio, tanto trabajadores del mismo que nos dan una óptica pragmática de la creación y composición del mismo. Además, contaremos con personal docente de la Universidad de Málaga, relacionado con el entorno del Cementerio Inglés de Málaga, tanto en su conservación como su actual funcionamiento como lugar donde depositar los restos mortales.

Una vez completada esta parte, llevamos a cabo nuestra visión de innovación didáctica en el entorno de un nuevo cementerio internacional, como es el Cementerio internacional de Benalmádena, el primero en toda Andalucía, donde dada la multitud de confesionalidades, religiones (musulmanes, judíos, cristianos), hermandades enteras y personalidades locales y artistas de todo tipo campan en este cementerio con multitud de rituales y esquelas funerarias de los más diversas, contando con mausoleos neoclásicos del siglo XX, todo ello hace de esta lugar, un patrimonio cultural y artístico a tener en cuenta.

Palabras Clave: cementerio, patrimonio, ciencias sociales, innovación, educación.

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, con una revolución tecnológica que no cesa y a pesar de la relajación en los convencionalismos sociales, aún sigue siendo un tabú hablar de cementerios, más todavía cuando nos referimos a los cementerios como conjunto patrimoniales.

Cabe preguntarnos, ¿Por qué sigue sucediendo?, porque según en qué lugares, se entiende los campos santos como lugar de descanso para las personas que ya no están, y no hay que molestarlos. Mucho menos cuando hablamos de trasladar un cementerio viejo a uno nuevo. Pues bien, esto fue lo que ocurrió en el caso benalmadense, cuando en 1969 por iniciativa del alcalde de aquella época, Enrique Bolín decidió el traslado del antiguo cementerio situado en Iglesia de Santo Domingo de Guzmán a su situación actual, situado en lo alto de una pequeña ladera, en conjunto con el polideportivo de Benalmádena Pueblo.

Todo ello debido a que la insostenibilidad del antiguo cementerio (se quedaba pequeño), lo hacía insalubre, dada la incipiente crecida del municipio ante los primeros conatos del turismo. Por otro lado es lógico que se nos venga a la mente, hablando de cementerios patrimoniales, el caso del cementerio inglés de Málaga, del cual nos adentraremos en las venideras líneas, no obstante, fue el primero que siembra el precedente de combinar ese lugar de descanso con lugar de recreo de paisajes ajardinados monumentales de la media y alta burguesía dieciochesca.

Si miramos con perspectiva histórica todo el recorrido que se va realizando desde el siglo XIX hasta ahora con los cementerios monumentales, nos damos cuenta que es algo que tiene intrínsecamente una matriz social, son los convencionalismos sociales los que cambian las pautas, no sólo de las mil y unas formas de enterramiento sino de mil y unas formas de confeccionar un cementerio.

Pasamos de la Iglesia como lugar de descanso predilecto, véase por la cercanía a las divinidad o por el hecho de esta en un lugar sacro, hasta las más modernas e innovadoras técnicas de incineración que de un tiempo a esta parte está tomando la delantera a la inhumación, entre otros motivos está el económico, dada la crisis española y la desde luego, el precio de todo lo que conlleva una inhumación. Ha llegado hasta el punto en el que el mismísimo Vaticano ha tomado cartas en el asunto reglando estas técnicas crematorias.

Por otro lado, y adelantándonos a lo que veremos en los siguientes epígrafes lo que subyace de todo esto es la importancia que le damos al descanso de nuestros seres queridos, sea de una forma u otra todos buscamos la mejor forma, desde nuestra perspectiva, de darle un mejor fin a esa persona que se nos fue. Eso es algo que por mucho que pase el tiempo nos podemos aventurar a decir que nunca va a cambiar porque va en la identidad humana, solapada al mismo ser, inherente al ser humano.

2. LA MUERTE: UN CONVENCIONALISMO SOCIAL

Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la mayor certeza del ser humano es la muerte, sin caer en el pesimismo ni en la decadencia romántica, pero es así, como decía Jorge Manrique haya por finales de la Edad Media, “nuestras vidas son los ríos que van a dar al mar, que es el morir”, por lo tanto lo que subyace es la idea de la muerte como ley natural, inflexible que es igual para todos.

La única manera de igualamiento social, en cierta medida, con la desigualdad imperante en aquella época, era algo hasta reconfortante, que a pesar de todo, fuese quien fuese iba a tener el mismo destino. No obstante repasemos lo que ha sido el ámbito funerario, desde finales del siglo XVIII y principios del XIX. Hasta entonces los enterramientos se hacen en las distintas iglesias de las ciudades y pueblos. El gran cambio se inicia a finales del siglo XVII, con la vicisitud que encontró Carlos III con el clero en la península ibérica¹, cuando inició la reforma de los campos santos y cementerios por la insalubridad y abundancia de epidemias, recordemos la cantidad fallecidos por la peste en el siglo XVII², no daban más de sí las iglesias ni los cementerios anexos a estas mismas, serían los municipios los que debían hacerse cargo de estas cuestiones, pero..., con la iglesia hemos topado.

La desacralización de los cementerios es una cuestión ardua y tortuosa, dado el poder de la iglesia en aquellos tiempos. Aunque con un nivel y recorrido muy lento, la iglesia iría perdiendo poder, recordemos la cercanía de las desamortizaciones de Madoz y Mendizábal. En el tema de la muerte era un ámbito del cual la iglesia no quería desaparecer, para no perder la hegemonía en cuanto los enterramientos, para no perder poder, no sólo el carácter salvífico de la inhumación, sino todo lo recaudatorio, que por supuesto era muy notorio para las arcas de la Iglesia, en unos tiempo en los cuales, la crisis imperante hacia estragos en cualquier contorno de poder, y este sin duda lo era.

De ahí a que la iglesia luchara enconadamente frente a esta cuasi herejía, la denominó de diabólico la desaparición de enterramientos en la iglesia y de cementerios anexos. Pero la necesidad se impuso, en el siglo XIX, sobre todo a finales se impuso esta práctica en la totalidad de España. ¿Significa que proliferaran en España los cementerios civiles en esta época? Ni muchísimo menos, todos los católicos encontraban en estos nuevos cementerios el lugar de fenecer. Son ahora, precisamente en esta época, donde nacen los cementerios protestantes, como por ejemplo el cementerio inglés de Málaga o el de las Palmas de Gran Canaria, pioneros en este sentido.

Por lo tanto una vez visto nos toca ocuparnos de cómo ha ido evolucionando lo humano, como humano, nos referirnos a los social, a lo cambiante. Desde el luto que

¹ FERNANDEZ DÍAZ, Roberto. *Carlos III. La reforma de España*. Espasa libros, 2016.

² DOMINGUEZ ORTIZ, Antonio. *La Sevilla del siglo XVII*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2006.

hubiese de guardarse según el familiar que falleciera hasta las más impensables memorias epigráficas propias del siglo XXI. España que siempre de tradición católica, ha tenido hasta bien entrado el siglo XX, hasta después de la caída de la dictadura fuertes dictámenes de la moral cristiana imperante.

Tenemos que dejar atrás la idea imperante de tumbas monumentales y de cementerios con grandes mausoleos, dado que para que un cementerio sea considerado como monumental debe de contar con otra serie de elementos arquitectónicos e históricos.



Fig. 1. Albert Bartholomé. Monument aux morts. 1899. Cementerio Pere Lachaise (París).

Como consecuencia centrándonos en España, la inmensa mayoría de epitafios, son sencillos y precarios en la ornamentación, pues lo que cuenta con mayor sentido es darle preminencia al difunto. Tal que en la mayoría de los casos se encontraba en nombre, fecha de nacimiento, muerte y algún de apelativo de sus seres queridos o mesiánico. No obstante, cabe destacar con el advenimiento de romanticismo, tardío pero romanticismo, de elucubraciones al difunto y al carácter intrínseco de la muerte, encontramos un ejemplo en la provincia de Valladolid:

“Si se pudiese evitar la muerte dando joyas y oro
ningún mal podría acabar con la vida de los reyes.

Pero, como la suerte golpea por igual a todos los mortales,

ni el dinero salva a los reyes, ni el llanto a los pobres.

Desde aquí, esposa, porque no pude vencer al destino,
concluido tu funeral, te encomiendo a la protección de los santos...”

En cambio, si avanzamos a finales de siglo XIX y principios del XX, encontramos una misma línea epigráfica en cuanto a epitafios y tumbas, no obstante y siguiendo la moda, un poco tardía, parisina, de los grandes mausoleos, se encuentra la alta y la media burguesía malagueña, como los Loring, Heredia o Larios. Todos ellos yacen en el Cementerio monumental de San Miguel, en Málaga, un cementerio que se construye en el siglo XIX, según mandaban los dictámenes de Carlos III en 1787, que como consecuencia de la invasión francesa y posterior guerra de independencia se dilató hasta principios de 1800. Este campo santo cuenta con la peculiaridad de mantener intactas su arquitectura monumental y su similar estructura con la que se proyectó³.

Además de contar las familias pertenecientes a la burguesía económica de la época, pues no debemos olvidar, el potencial económico de la capital costasoleña en este siglo. Por otro lado se produce un hecho curioso, es el mestizaje entre familias netamente anglosajonas afincadas en Málaga con familias autóctonas malagueñas, es el caso de los Loring y su marquesado con los Heredia.



Fig. 2. Lorenzo Bartolini. Panteón de los Heredia, 1852. Cementerio de San Miguel, Málaga.

Como podemos ver en la imagen, hay una clara influencia neoclásica muy propio del siglo XIX, característico de la Málaga de esta época. Que por otro lado, entraba en consonancia con lo que se estaba realizando en toda Europa, pero en España y más concretamente a Andalucía, Málaga, llegó ese aire romántico, por la parte del recuerdo del periodo clásico, no olvidemos de la impronta en la memoria de la Málaga romana.

³ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Araceli. *El Cementerio histórico de San Miguel*. Málaga, 2005.

Pero lo que subyace en todo esto, es ni más ni menos que un ferviente deseo que ser recordado, por lo tanto emplean todo su potencial económico en plasmar con rica ornamentación la valía de su estirpe. Por lo tanto, cambian los años pero no las formas, o es que acaso no nos recuerda a las máscaras funerarias romanas, *Ius maiorum*, es algo que va con la esencia humana, que ni cambia, ni va a cambiar.

Algo parecido pero un nivel inferior, sucede con las capas más bajas de la sociedad, sin grandes extravagancias pero a su modo. Debemos decir que es en esta época de finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando se empiezan a utilizar la letra humanística además de la letra cursiva para las inscripciones de los epitafios tal y como hoy los conocemos. Capitulo a parte sin duda merece lo relacionado los lutos en los fallecimientos, que anterior a la entrada en la democracia se llevaba a cabo en la totalidad de las ciudades españolas, pero que de un tiempo a esta parte ha quedado auspicado, sobre todo por los municipios más pequeños, donde sigue esta tradición vigente.

De la investigación que hemos podido llevar a cabo, hemos podido reglamentar con las entrevistas a personas de edad avanzada de distintos municipios de la provincia del sur de la península ibérica, una estratificación totalmente reglada y unificada de los distintos canones que se debía seguir según el familiar que se muriera a saber:

- Unidad familiar básica
- Padre: 10 años
- Madre: 10 años
- Marido: 20 años o más
- Mujer: 15 años
- Hijo: 30 años o hasta el fallecimiento de padre o madre
- Hija: 30 años o hasta el fallecimiento de padre o madre
- Clan familiar:
- Abuelo: 2 años
- Abuela: 2 años
- Tía/Tío: 1 año

Dependiendo de las personas y el pueblo a las que se haya entrevistado dirán años arriba o abajo, pero llegando a un consenso, estas son las cifras a las cuales hemos llegado. Por supuesto, esto no era algo que era de ley, ni constaba por escrito en ningún documento, pero si era de obligado cumplimiento, pues el luto no era el simple hecho de llevar ropa negra, sino no participar de todos los actos festivos del pueblo, ni en la vida diaria, simplemente subsistir, ir a comprar lo necesario y pasar la mayoría del tiempo en casa en el caso de las mujeres y de los hombres ir a trabajar para posteriormente volver a casa.

Aunque aquí debemos decir que también existe una cuestión de género en el sentido que el hombre, a pesar de tener luto, él sí podía salir y podía participar en las festividades del pueblo puesta que era el hombre de la casa. Si alguien de la familia incumplía estos dictámenes, impuestos por supuestos, estaría en el punto negro del pueblo, serían discriminados y todo el mundo hablaría de ellos. No debemos olvidar, que esta época España era netamente católica y todas las tradiciones populares-festivas estaban relacionada con fiestas religiosas véase Corpus Christi, romerías etc., donde se aprovechaban esas actividades en principio cristiana para desinhibirse, pues era la única época del año para proceder con este tipo de actitudes.

Esto aumento más aún con la llegada del franquismo, puesto que la dictadura se adueñó de toda esta tradición católica, no sólo religiosa, sino cultural⁴. Pues, aunque sea algo obvio, la canción popular andaluza, el flamenco, pasodobles, etc, existía mucho antes de la llegada del franquismo, pero con el advenimiento de la república y el rechazo de parte de esta de la iglesia, lo aprovecharon muy bien en la guerra civil, además de luego en el franquismo, para así también adueñarse de toda la masa social, que antes que republicanos o franquistas eran católicos. Como consecuencia, además del conservadurismo clerical, la quema de iglesias y conventos de 1931 hizo más aún patente el posicionamiento de la jerarquía, aprovechándolo sabiamente los dirigentes franquistas.

Por lo tanto, todo el que no participara de estas fiestas populares cristinas, pero populares al fin y al cabo, pues era nada más y nada menos que sospechoso de rojo y comunista, nada más que le faltaría el rabo y los dos cuernos para completar el imaginario colectivo de aquella época. Todo esto lleva a que, si se quería estar dentro de la sociedad, dentro de lo establecido, habría de aceptarlo, de hecho, hubo familias de ascendencia republicanas que lo aceptaron para no levantar sospechas.

Con la llegada de la transición, posterior democracia, los valores tradicionales, convencionalismos sociales se debilitaron. La aprobación del divorcio, ley del aborto, hicieron que también se cambiaran los mecanismos populares que articulaban cuando fallecía una persona. Debemos decir que todo esto ha ido de la mano gracias a la sociedad que vivimos, la inmediatez imperante del instante hace que no podamos permitirnos ni un solo segundo de desconsuelo o desesperanza, no empuja a vivir la vida deprisa y sin pausa, dejando a un lado ese duelo de años atrás, dejando para la intimidad esos sollozos por el ser querido.

Es a partir de aquí cuando podemos ver una gran variedad de distintos epitafios y tumbas de los más singulares. Se debe sobre todo a la voluntad del difunto o de la familia, según qué casos, de la manera de querer recordarlo, pues aluden desde las formas más peculiares como pudiera ser el escudo de su equipo de fútbol, algo impensable hace si quiera veinte años. Por otro lado es muy común algún objeto

⁴ IBÁÑEZ SALAS, José Luis. *El franquismo*. Madrid: Silex, 2013.

querido del difunto, como puede ser un paquete de tabaco o la bandera de su país, además de un sinfín de objetos particulares⁵.



3. EL CEMENTERIO INGLÉS DE MÁLAGA: UN PRIMER PASO

Cuando nos referimos al cementerio inglés de Málaga como un primer paso, nos estamos refiriendo hacia el nacimiento del cementerio monumental en España, pues no debemos olvidar que dicho cementerio fue el primero protestante en toda la España peninsular. Creado en 1831, por necesidades más que por un deseo, no obstante debemos recordar la época en la que estamos, pleno siglo XIX, donde a pesar de encontrar con una España que seguía suspirando por la libertad, era claramente católica, como consecuencia todo aquel que no profesara la fe católica no podía ser enterrado en un cementerio de dicha fe, de lo contrario estaría incurriendo en un delito castigado con la excomunión.

¿Qué salida les quedaba a todas aquellas personas, aun siendo cristianas, no católicas, quisieran tener un lugar donde fenecer?, la playa, sin duda un lugar muy romántico, en el más estricto sentido de la palabra. Lo que ocurrió, es que las autoridades locales al no permitir este tipo de enterramientos no daban más salidas que, al fervor de la noche y sin más luz que las que proporcionase las antorchas iban con los cadáveres camino hacia las playas de la malagueta y cercanías para depositarlos allí, siendo merced de tempestades y de más animales. Como podemos pensar, además de la insalubridad, dejaba al descubierto un gran problema social, como es que una parte de la población malagueña no tuviera lugar fijo de enterramiento.

Todo ello continuó tal y como contamos hasta que el cónsul inglés William Mark, nombrado en 1824, le fue encomendada la tarea de buscar dicho terreno donde construir el cementerio, hasta que por fin en 1829, después de dialogar hasta la extenuación se consiguió unos terrenos camino de la carretera hacia Almería.

⁵ CONCOSTRINA, Nieves. *Polvo eres*. Madrid: La esfera de los libros, 2009.

Siendo en 1831 la inauguración, además de la primera persona enterrada en aquel lugar. Uno de los primeros huéspedes fue Robert Boyd, fiel compañero del General Torrijos, participes los dos de la sublevación contra Fernando VII en el mismo 1831, siendo fusilados en las playas de San Andrés, donde posteriormente, el General Torrijos y los demás que participaron en la sublevación se encuentran en el monolito situado en la plaza de la Merced. Como protestante, Robert Boyd yace en el Cementerio Inglés de Málaga⁶.

Además de ser primigenio en la península ibérica, también cuenta con la idiosincrasia de su disposición en ladera, con paisajes ajardinados que hace que este lugar de descanso lo sea también de recreo, pues no debemos olvidar que estamos en pleno siglo XIX por lo tanto en el romanticismo más puro. La media y alta burguesía malagueña no solo autóctona sino procedente de las grandes capitales europeas como París o Londres, habían traído las ideas de los paisajes ajardinados, con abundante vegetación, sitio de su recreo, no podemos olvidar el caso del actual jardín botánico de la Concepción.



Fig. 4. Casa Loring. Templete con vistas a la ciudad. Jardín botánico-histórico La Concepción. 1855.

Familias como los Loring, o los Heredia-Livermore, son los creadores de esta finca, grandes dueños de la economía malagueña en este siglo. En principio la finca estaba destinada al cultivo agrícola, pero poco después Jorge Loring y Amalia Heredia, propietario de esta finca, al realizar su viaje de bodas por toda Europa quedaron fascinados por esta idea de paisajes ajardinados, contrataron a un jardinero francés llamado Jacinto Chamoussent para que pusiera en práctica esta idea.

⁶GRICE-HUTCHINSON, Marjorie. *El cementerio inglés de Málaga y otros estudios*. Málaga: Universidad de Málaga, 1989.

Pero no fue el esplendor de gran paisaje ajardinado, ni la multitud de especies exóticas que el clima cálido malagueño propiciara, sino la gran multitud de objetos arqueológicos que en él se albergaban, reunidos en torno al museo loringiano. No obstante el templo de estilo dórico que se construyó en 1859, tiene como base un gran mosaico romano descubierto en la Villa Cartima. Durante años, el matrimonio se dedicó con gran entusiasmo a recuperar importantes piezas arqueológicas, como la Lex Flavia Malacitana, que actualmente se encuentra en el Museo Arqueológico Nacional. Todo esto, nos sirve para ver el contexto social de la época, no es de extrañar que el cementerio tuviera esa monumental entrada ni esos pasajes.



Fig. 5. William Mark. Entrada monumental al cementerio inglés de Málaga.
Cementerio inglés de Málaga, 1831.

En el caso de la confesión protestante, siempre ha ido un paso por delante de la católica, pues estos últimos entendían los campos santos como únicamente lugar de descanso en cambio, los protestantes, como algo más, esto es algo que se puede observar muy bien también en el tipo de inscripciones funerarias, es el caso de Robert Boyd:

TO THE MEMORY OF
ROBERT BOYD ESQ.
OF
LONDONDERRY IRELAND
THE FRIEND AND FELLOW-MARTYR
OF TORRIJOS CALDERON
8 CA.
WHO FRII AT MALAGA IN THE SACRED CAUSE OF LIBERTY
ON THE 11 DEC. 1831
AGED 26 YEARS⁷.

⁷ MARCHAT RIVERA, Alicia. *El cementerio inglés de Málaga: Tumbas y epitafios*. Málaga: Universidad de Málaga, 2004.

Por lo tanto vemos la lógica anglosajona de reivindicar la memoria, para recordar algo más que la fecha de nacimiento y la de defunción, en clara contraposición con la moral imperante católica.

4. EL CURIOSO CASO DEL CEMENTERIO INTERNACIONAL DE BENALMÁDENA

Si antes comentábamos el inicio forzoso del cementerio inglés de Málaga, no lo es menos el inicio de este cementerio internacional de Benalmádena, que se ha convertido a día de hoy en unos de los cementerios internacionales más importantes de toda la costa del sol, siendo el primero de toda España en ser internacional. Pues bien, la creación de dicho camposanto también nace de una necesidad al igual que el cementerio inglés de Málaga, si el último lo hacía en parte por la insalubridad del enterramiento en las playas, este primero también era este su motivo, la insalubridad, pero en este caso, por mantener el antiguo cementerio adyacente a la iglesia de Santo Domingo de Guzmán, saturación de tumbas, que hacia que en conjunto con el crecimiento del municipio, fuese insostenible dicho cementerio, por lo tanto se trasladó a su actual emplazamiento en la carretera de Benalmádena Pueblo. Situado en una ladera, el cementerio se adapta a esta disposición, no obstante guardando siempre una ordenada estructura. Guarda un escrupuloso recelo por la esplendorosa vegetación que allí se congrega, dando la sensación de paisaje ajardinado que no permite que se vea dicho fondo, asemejándose a los lugares de recreos tan dieciochescos de los que hablábamos anteriormente.



Fig. 6. José Manuel López Ramírez. Lugar de descanso en el Cementerio Internacional de Benalmádena. (Benalmádena) Málaga, 1969.

Llama la atención, como al ser un lugar creado para lo social, este va cambiando según las necesidades del municipio y sus poblaciones cercanas, pues en un primer momento no se pensó en hacerlo internacional, sino en un simple traslado, de hecho el cementerio primigenio es solo para las personas que se

trasladaron del antiguo cementerio. Posteriormente viendo la necesidad que tenían personas de distintas confesiones de dar sepultura a sus seres cercanos, se creó el cementerio internacional, pues por aquellos tiempos el cementerio inglés de Málaga era el único en toda la provincia que proporcionaba este servicio. Con lo cual aquello fue todo un acontecimiento.

Vinieron personas de todas nacionalidades, desde suecos, pasando por norteamericanos, ucranianos, judíos y árabes. Compartiendo mismo espacio de descanso personas, no sólo de distintas confesiones dentro de la religión católica, sino musulmanes, judíos y cristianos. He aquí su gran riqueza. Por otro lado, cuando hablábamos de monumental y de cementerio histórico, no lo es sólo por el tipo de paisaje ajardinado o por su antigüedad, sino por las grandes personalidades, no solo de la esfera local, sino internacional que allí se albergan. Tales como Imperio Argentina, Paul Lukas, la saga de los Bacardí entre otros. Como podemos imaginar, en este tipo de cuestiones nace también la vanidad, pues, si aquí está enterrado nada más y nada menos que el actor galardonado con un Oscar Paul Lukas, yo también tengo que estar ahí, pues le daría empaque, no sólo a esa persona que comparte cementerio con él, sino con su familia.

5. CONCLUSIÓN

A simple vista, pudiera parecer algo baladí la cuestión de cómo la sociedad trata la cuestión de la muerte, algo inherente al ser humano por su propia naturaleza, aunque no lo veamos, aunque se intente esconder, está ahí siempre. Va cambiando los gustos, al igual que las modas en la forma de vestir, pues pasamos desde los romanos con las máscaras funerarias, hasta ahora con los emoticonos de Whatsapp en los epitafios.

Cabe ahora hacerse esta pregunta, ¿Está la sociedad preparada para todos estos cambios sociales? Tengo mis dudas, en una sociedad regida por lo instantáneo y por lo perecedero, los cambios irán tan rápido como las modas, por lo tanto no habrá tiempo para asimilar casi ni dichos cambios, pues haciendo una sesuda reflexión, hemos pasado en apenas veinte años de guardar luto durante toda la noche sin dormir al difunto, a en el momento justo del fallecimiento procederse a la incineración del difunto con una carita sonriente pegada a la urna. Como consecuencia, no estamos afirmando el no avance, ni los cambios, no queremos ser los nuevos luditas del siglo XXI, sino que todo tiene su espacio, resulta mucho más eficiente emocionalmente hablando, tener el tiempo necesario para parar, llorar al difunto, con todo el luto que se quiera, y poder proseguir con el dolor de la pérdida, que guardar todo dentro de sí mismo, porque la sociedad nos empuja a seguir al día siguiente con el trabajo y las relaciones sociales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CONCOSTRINA, Nieves. *Polvo eres*. Madrid: La esfera de los libros, 2009.
- DOMINGUEZ ORTIZ, Antonio. *La Sevilla del siglo XVII*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2006.
- FERNANDEZ DÍAZ, Roberto. *Carlos III. La reforma de España*. Espasa libros, 2016.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Araceli. *El Cementerio histórico de San Miguel*. Málaga, 2005.
- GRICE-HUTCHINSON, Marjorie. *El cementerio inglés de Málaga y otros estudios*. Málaga: Universidad de Málaga, 1989.
- IBÁÑEZ SALAS, José Luis. *El franquismo*. Madrid: Silex, 2013.
- MARCHAT RIVERA, Alicia. *El cementerio inglés de Málaga: Tumbas y epitafios*. Madrid: Universidad de Málaga, 2004.

José Manuel López Ramírez. Graduado en Historia por la Universidad de Málaga. Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos.

RECURSOS PARA LA DOCENCIA DE LA HISTORIA ECONÓMICA. UNA EXPERIENCIA EN EL CEMENTERIO DE SAN MIGUEL DE MÁLAGA

VÍCTOR M. HEREDIA FLORES

Departamento de Teoría e Historia Económica. Universidad de Málaga
vmheredia@uma.es

Resumen

La docencia de la asignatura de Historia Económica suele quedar limitada a las clases impartidas de forma más o menos magistral, complementadas con el uso de recursos didácticos que permiten ampliar los contenidos y ofrecer otras perspectivas: gráficas, imágenes, textos, películas, documentales, etc. Raramente se sale del aula y se plantean otras alternativas que implican un contacto directo con las fuentes históricas, ya sean documentales o de otro tipo. Al plantear una iniciativa de estas características, nos encontramos en el caso de Málaga con dos problemas: la escasez de recursos relacionados con el patrimonio industrial (museos, antiguas fábricas, chimeneas y otro tipo de instalaciones) y su dispersión por la ciudad. Por estos motivos, el uso del Cementerio de San Miguel parece una alternativa válida. Su proximidad a la Facultad de Económicas y la presencia de panteones construidos por familias de empresarios vinculados a diferentes sectores económicos nos permiten ofrecer una aproximación al fenómeno de la industrialización desde diferentes ópticas y plantear un modelo de clase práctica que se puede realizar en otros contextos similares.

Palabras clave: industrialización, cementerios, patrimonio, burguesía.

1. INTRODUCCIÓN

La docencia de la asignatura de Historia Económica suele quedar limitada a las clases impartidas de forma más o menos magistral, complementadas con el uso de recursos didácticos que permiten ampliar los contenidos y ofrecer otras perspectivas: gráficas, imágenes, textos, películas, documentales, etc. Raramente se sale del aula y se plantean otras alternativas que implican un contacto directo con las fuentes históricas, ya sean documentales o de otro tipo. Al plantear una iniciativa de estas características, nos encontramos en el caso de Málaga con dos problemas: la escasez de recursos relacionados con el patrimonio industrial (museos, centros de interpretación, antiguas fábricas, chimeneas y otro tipo de instalaciones) y su dispersión por la ciudad.

A partir de las anteriores premisas, durante el curso 2015-2016 se realizó una propuesta para el alumnado de varios grupos del primer año de los grados de Finanzas y Contabilidad y de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UMA que consistía en la realización de una clase fuera del aula visitando el Cementerio de San Miguel. Esta propuesta no pudo

llevarse a cabo en ese momento por cuestiones climatológicas y quedó aplazada hasta el curso siguiente. De esta manera, durante el primer cuatrimestre del curso 2016-2017 la experiencia se hizo con dos grupos del primer año del grado de Economía.

La elección de este lugar, el Cementerio de San Miguel, para utilizarlo como recurso didáctico dentro de una asignatura como es la de Historia Económica responde a varias cuestiones. Por un lado, tenemos algunas ventajas de carácter práctico, como son la gratuidad de su visita y su proximidad a la Facultad de Económicas, de la que se encuentra a unos 800 metros de distancia, es decir, a unos diez minutos a pie. Estos factores facilitan especialmente la realización de la práctica, ya que permiten incluirla en el horario habitual de clases sin interferir en otras asignaturas, puesto que no es necesario ampliar el tiempo establecido de una hora y media por clase. En ese tiempo es posible dedicar una hora a la actividad y la media hora restante a los desplazamientos de ida y vuelta.

Por otra parte, el uso del Cementerio de San Miguel parece una alternativa válida como recurso didáctico por motivos metodológicos. Ya se ha comentado la dificultad local para llevar a cabo este tipo de actividades complementarias. La desaparición de instalaciones de carácter económico (fábricas, talleres y almacenes) y de las propias empresas que las mantenían provoca una escasez de patrimonio industrial que, por otra parte, en los casos conservados carece de las condiciones adecuadas para ser utilizado con fines docentes. Estos restos se hallan dispersos por el territorio urbano y, en la mayoría de los casos, totalmente descontextualizados (chimeneas aisladas, máquinas de vapor en jardines públicos, instalaciones abandonadas y cerradas).

A lo anterior se une la falta de museos y centros de interpretación específicos centrados en actividades económicas o que ofrezcan posibilidades relacionadas con la materia, con algunas excepciones, como el Museo del Vidrio, el Museo del Automóvil o la exposición de maquinaria industrial que la Asociación en Defensa de las Chimeneas y el Patrimonio Industrial mantiene en el Parque Tecnológico de Andalucía, a las afueras de la ciudad¹. Ante esta situación patrimonial, necesario apoyo para poder enseñar Historia Económica fuera del aula, el citado Cementerio alberga un conjunto apreciable de panteones contruidos por familias de empresarios y profesionales que en muchos casos fueron protagonistas del desarrollo económico de la ciudad, de la provincia y de la región en diferentes sectores durante los siglos XIX y XX. Este conjunto, por los motivos que explicaremos a continuación, nos permiten ofrecer una aproximación al fenómeno de la industrialización desde diferentes ópticas y plantear un modelo de clase práctica que se puede realizar en otros contextos similares.

¹ Hay que destacar la ingente labor desarrollada desde esta Asociación, presidida por D. José Antonio Ruiz, para la conservación y la identificación de los testimonios del pasado industrial de la provincia de Málaga. Se puede ver al respecto su blog: <https://chimeneasypatrimonio.wordpress.com/>.

Pero parece oportuno detenerse previamente en el reciente reconocimiento de las necrópolis contemporáneas como espacios aptos para estudiar el proceso de modernización económica.

2. LAS POSIBILIDADES CULTURALES Y DIDÁCTICAS DE LOS CEMENTERIOS COMO ESPACIOS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN

Aunque los cementerios despiertan en ocasiones actitudes negativas como consecuencia de prejuicios culturales y personales, los espacios construidos para la muerte atraen nuestra atención por una serie de valores patrimoniales que los convierten en testimonios de unas etapas muy concretas de la historia. No hay que olvidar que los cementerios son consecuencia de un modelo de urbanización y de policía sanitaria que respondía a los nuevos comportamientos demográficos propios de la industrialización, puesto que el mayor número de nacimientos incidía en una mayor necesidad de espacio para enterramientos.

Asimismo, la muerte ha sido un proceso diferenciador y a la vez igualador entre los seres humanos. Biológicamente iguala a todas las clases sociales, pero en el momento de la sepultura se evidencian de nuevo las diferencias entre los estratos de la sociedad. Por esta causa, las nuevas elites burguesas del siglo XIX reflejarán en sus últimas moradas sus creencias y su poder social.

2.1. Los cementerios como recursos culturales y turísticos

Si en la etapa preindustrial se enterraba en sagrado, en los templos o en los cementerios parroquiales, las disposiciones ilustradas de finales del XVIII y las nuevas necesidades planteadas por la industrialización (crecimiento demográfico, nuevos planteamientos higienistas, nuevos materiales, nuevas clases sociales) propiciaron la aparición de los cementerios situados en las afueras de los núcleos urbanos, en lugares amplios y bien ventilados.

Las necrópolis decimonónicas constituyen, por tanto, la expresión de una nueva actitud colectiva ante la muerte y ofrecen posibilidades de estudio multidisciplinarios, desde perspectivas como las de la Historia del Arte, el conocimiento histórico en sus diversas facetas, la sociedad, la economía, la antropología, la botánica y otros campos.

En Francia, un decreto de 1801 concedía a los ciudadanos el derecho a un enterramiento digno y promovía la creación de nuevos cementerios a las afueras de las ciudades. Poco después se estableció el de Père Lachaise, al este de París, que se convirtió en el modelo de cementerio-jardín, que participa de una democratización de los ritos funerarios frente a las prácticas tradicionales en un contexto de laicización parcial y de nuevas demandas sociales de higiene, de urbanización y de derechos individuales. Esta nueva concepción de los lugares de la muerte hizo que las lápidas fueran grabadas con inscripciones y motivos que conmemoraban al difunto con un afán de conservación de su memoria. En este sentido, la organización

espacial de los nuevos cementerios se inspiraba en la jerarquización social de los vivos².

En Norteamérica, por ejemplo, surgen los cementerios-jardín, influidos por el paisajismo inglés, cuyo ejemplo más conocido es el de Mount-Auburn (1831), en Boston. Al igual que ocurrió en Europa, estos camposantos sustituyeron a los cementerios urbanos, ubicados junto a las parroquias. Este proceso, impulsado incluso por las autoridades religiosas por motivos sanitarios y prácticos (la interferencia con los cultos), encontró una fuerte resistencia en las comunidades locales, que seguían prefiriendo la tradición de ser enterrados junto a los templos buscando la proximidad con lo sagrado. Cuando la saturación de los viejos cementerios urbanos y las políticas higienistas hicieron necesaria la habilitación de nuevos recintos alejados de los núcleos habitados, las familias más influyentes se hicieron con parcelas de terreno para edificar mausoleos que señalaran su posición social. Entonces es cuando el rechazo al anonimato en la muerte propicia la era de los cementerios-jardín, poblados de monumentos funerarios levantados por la burguesía. Son grandes espacios abiertos que se adaptan a la orografía del terreno mediante una red de caminos y senderos de carácter naturalista, con una evidente inspiración paisajista, en los que la naturaleza convive con una arquitectura monumental de raíz clasicista³.

En el siglo XX se avanza hacia la industrialización de la muerte y aparece un nuevo tipo de necrópolis, el parque cementerio, ubicado en áreas periféricas. La muerte se convierte en una actividad empresarial y como tal es comercializada, de forma aséptica, alejándose cada vez más de los espacios urbanos. El abandono de los cementerios anteriores plantea el problema de su conservación y de los valores del patrimonio funerario. Así, como elementos patrimoniales y culturales, se plantea su uso como espacios museísticos y turísticos, teniendo uno de sus primeros ejemplos en el Ecomusée de l’Au-Delà, creado en 1991 en Québec (Canadá)⁴.

Algunos cementerios han adquirido un gran renombre internacional por reunir esos valores patrimoniales, como el de La Habana, el de La Recoleta de Buenos Aires, el de Highgate en Londres, el ya mencionado de Père Lachaise de París, el de Génova, los cementerios de guerra de Normandía, el cementerio judío de Praga, o el Skogskyrkogarden en Estocolmo, conocido como “El cementerio del Bosque”, que fue declarado Patrimonio de la Humanidad en 1994.

De hecho, en los últimos tiempos se ha consolidado el denominado necroturismo o turismo de cementerios, una actividad específica dentro del turismo

² CORNELIER, Manon. “Comment l’exemple des cimetières-jardins interprète la mémoire funéraire québécoise”. *Conserveries mémorielles*, 2011, nº 10. En: <http://cm.revues.org/872> (Fecha de consulta: 5-IV-2017).

³ CORNELIER, Manon. “Comment l’exemple des cimetières-jardins interprète la mémoire funéraire québécoise”. *Conserveries mémorielles*, 2011, nº 10. En: <http://cm.revues.org/872> (Fecha de consulta: 5-IV-2017).

⁴ Web: <http://www.ecomuseedelau-dela.net/> (Fecha de consulta: 27-III-2017).

cultural que persigue el conocimiento de las diferentes culturas a través de la visita a estos lugares históricos. Esta novedosa modalidad turística apuesta por las posibilidades del rico patrimonio histórico y artístico de los camposantos, que suelen combinar tranquilidad con la abundancia de obras artísticas de diferentes épocas y estilos y con la presencia de las tumbas de numerosos personajes históricos y de monumentos conmemorativos de grandes acontecimientos. Aunque cuenta con detractores, que alertan del riesgo de masificación y deterioro de estos espacios de respeto, en muchos casos la puesta en valor de las necrópolis como recursos turísticos está facilitando que se realicen intervenciones destinadas a su conservación y mejora.

A escala internacional este movimiento de recuperación de los valores depositados en los camposantos ha frugado en diferentes iniciativas, como la Red Iberoamericana de Cementerios Patrimoniales, que se puso en marcha en el año 2000 y que aprobó en 2005 la Carta de Morelia sobre la conservación y difusión de los cementerios patrimoniales. De forma casi simultánea, en 2001, se formó la ASCE (Association of Significant Cemeteries of Europe), la Asociación Europea de Cementerios Singulares, que actualmente integra a 179 recintos de 22 países⁵. En 2010 el Consejo de Europa reconoció como “itinerario cultural” la Ruta de Cementerios Europeos.

En España, desde hace algunos años, se celebran múltiples actividades como la Ruta de Turismo de Cementerios en Madrid o la Semana Europea del Turismo de Cementerios. Muy recientemente, en enero de 2017, se ha presentado la campaña titulada Cementerios Vivos, promovida por la Asociación de Funerarias y Cementerios Municipales, para promocionar las necrópolis como focos de atracción turística por sus valores como museos al aire libre y parques que permiten el contacto con la naturaleza. El lema utilizado, “primero sorprenden, después fascinan”, apuesta por una experiencia basada en los conceptos del *slow tourism*⁶.

El nacimiento de los cementerios contemporáneos españoles hay que buscarlo en la real cédula promulgada por el rey Carlos III en abril de 1787 por la que se prohibía el enterramiento en el interior de las iglesias y se ordenaba la construcción de camposantos en las afueras de las poblaciones, en beneficio de la salud pública. Esta disposición, motivada por causas higiénicas y sanitarias, tenía una clara raíz ilustrada y fue vista como una imposición superior que chocaba con la tradición de dar sepultura a los fallecidos en los templos o en sus inmediaciones, atendiendo a la creencia en que la cercanía a los espacios sagrados garantizaba la salvación

⁵ La lista completa se puede ver en su web: <http://www.significantcemeteries.org/> (Fecha de consulta: 27-III-2017). RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. *La ciudad silenciada. Los cementerios de Málaga*. Málaga: Prensa Malagueña, 2011.

⁶ La propuesta se desarrolla en el portal: www.cementeriosvivos.es (Fecha de consulta: 23-III-2017).

espiritual de los finados⁷. El desinterés de las autoridades locales para cumplir la orden estatal, que fue reiterada en las décadas siguientes, es un claro indicador de la resistencia de la población y de las instituciones religiosas a la introducción de una práctica mortuoria que significaba la separación entre el lugar de enterramiento y los espacios de culto.

Los cementerios contemporáneos surgen, por tanto, a partir de principios del XIX respondiendo a los principios de salubridad e higiene, con “una vocación de estabilidad” frente a los cambiantes cementerios anteriores, muchos de ellos habilitados con carácter provisional. Fernández Salinas ha estudiado la compleja lectura patrimonial y urbanística de las necrópolis andaluzas, en las que “se ha asentado con contundencia la huella de la burguesía”, que ha dejado la impronta de su exhibición pública expresando la segregación social y la diferenciación formal, especialmente en los cementerios de grandes ciudades, donde los hechos históricos con proyección en los camposantos son más complejos y potentes⁸.

El mismo autor distingue tres dimensiones básicas en el proceso de patrimonialización de los recintos funerarios: el reconocimiento artístico, el histórico y el ritual-simbólico. El proceso se suele iniciar con la valoración de la dimensión artística que poseen los cementerios de corte neoclásico y ecléctico construidos durante el siglo XIX, luego se amplía y consolida con su valoración “como repositorios históricos de la localidad a la que pertenecen”. Más tarde se completa con la mirada antropológica, que incide en los valores inmateriales, centrados en los ritos y símbolos que giran en torno a estos lugares. Estas tres dimensiones se interrelacionan en la determinación del valor patrimonial de los cementerios y su adquisición de carácter de recurso turístico cultural, que va derivar en la aparición de asociaciones de amigos de cementerios en numerosos países y en la creación de organismos como las ya mencionadas Red Iberoamericana de Valoración y Gestión de Cementerios Patrimoniales y Asociación Europea de Cementerios Singulares (ASCE)⁹.

Desde el punto de vista cronológico y espacial Víctor Fernández establece cuatro generaciones de estos recintos en Andalucía. La primera se corresponde con la primera mitad del siglo XIX, cuando van culminando las iniciativas para crearlos mediante el progresivo cumplimiento de las disposiciones sobre enterramientos, gracias en buena parte a las epidemias de fiebre amarilla de 1803-4 y de cólera de 1833-34. El arraigo de las ideas higienistas, el mayor tamaño de las poblaciones y las disposiciones legales acabaron por asentar las necrópolis extramuros, aunque

⁷ CAMACHO MARTÍNEZ, Rosario. “Moradas de la muerte en la Málaga contemporánea”. En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 38.

⁸ FERNÁNDEZ SALINAS, Víctor. “El reconocimiento patrimonial de los cementerios en las grandes ciudades andaluzas”. *Ería*, 2016, nº 99-100-100bis, p. 368.

⁹ FERNÁNDEZ SALINAS, Víctor. “El reconocimiento patrimonial de los cementerios en las grandes ciudades andaluzas”. *Ería*, 2016, nº 99-100-100bis, pp 367-385.

con el paso del tiempo poseen una ubicación intraurbana. A partir de mediados de siglo los cementerios empiezan a necesitar ampliaciones o nuevos emplazamientos, y se realizan incorporaciones para cementerios civiles o de otras confesiones religiosas (existiendo en este caso los precedentes de las necrópolis británicas de Málaga en 1830 y de Cádiz en 1842). A esta segunda generación le seguiría una tercera etapa, desde principios del siglo XX hasta la década de 1970, en la que el sistema de cementerios heredado se mantiene y los nuevos camposantos incorporan planteamientos más urbanísticos como equipamientos dotados de criterios técnico-higiénicos de ubicación y gestión. Por último, desde los años 80 del XX se produce una renovación de estos equipamientos y se construyen de nueva planta y con una localización periurbana, adoptando la denominación de parque-cementerio, que indica un cambio de concepto que los acerca a los modelos anglosajones, aunque mantienen como base la línea de bloques de nichos, en espacios más abiertos¹⁰.

La consideración de los diferentes valores patrimoniales de los cementerios desde las instituciones tuvo una pronta manifestación en Andalucía, donde en 1986 la Junta promovió una serie de trabajos para dar a conocer sus valores artístico-arquitectónicos. Este trabajo dio lugar al primer encuentro científico en torno a los cementerios celebrado en España con cierta relevancia, en 1991, y a una posterior publicación que vio la luz en 1993 como *Cementerios de Andalucía. Arquitectura y urbanismo* (Rodríguez Barberán y Ramos Guerra). En esta obra se destacan y analizan los aspectos generales y comunes a todos los cementerios. En 2015 había inscritos ocho en el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz (incluido el malagueño de San Miguel en febrero de ese año) y cuatro estaban declarados BIC, entre ellos el Inglés de Málaga en 2012. Algunas de estas necrópolis forman parte de la ASCE, como las de La Salud de Córdoba, San José de Granada y el Inglés de Málaga. Si bien es cierto que algunos de los principales recintos funerarios de la comunidad cuentan con información accesible que facilita su visita, en general se sitúan en áreas marginales respecto a la oferta patrimonial de sus respectivas ciudades¹¹.

Nos encontramos pues, con unos bienes patrimoniales de extraordinaria complejidad que recogen la realidad, los símbolos, el deseo de permanencia y la proyección social de la vida urbana en todos sus aspectos. Podemos decir, con Fernández Salinas, que “de una forma u otra, toda la riqueza cultural urbana, material e inmaterial, tiene correlato en su cementerio” y que hay que tener en consideración “la memoria solvente que siempre facilita un buen cementerio”¹².

¹⁰ FERNÁNDEZ SALINAS, Víctor. “El reconocimiento patrimonial de los cementerios en las grandes ciudades andaluzas”. *Ería*, 2016, nº 99-100-100bis, p. 370-372

¹¹ FERNÁNDEZ SALINAS, Víctor. “El reconocimiento patrimonial de los cementerios en las grandes ciudades andaluzas”. *Ería*, 2016, nº 99-100-100bis, p. 375-376.

¹² FERNÁNDEZ SALINAS, Víctor. “El reconocimiento patrimonial de los cementerios en las grandes ciudades andaluzas”. *Ería*, 2016, nº 99-100-100bis, p. 383.

2.2. Los cementerios y la Historia Económica

Trasladando estos conceptos a la Historia Económica, en los cementerios podemos encontrar la huella de las actividades económicas y de sus protagonistas. Por poner unos ejemplos, en el camposanto de la Trinity Church de Nueva York, ubicado en la avenida Broadway, está enterrado Robert Fulton, que desarrolló el primer barco de vapor comercial, y en el afamado cementerio parisino de Père Lachaise podemos ver el panteón familiar de Ferdinand de Lesseps, diplomático y empresario francés que impulsó las obras de los canales de Suez y de Panamá. En esta última necrópolis se encuentra la tumba de Zénobe Gramme, técnico belga que creó el primer generador eléctrico apto para uso industrial, que permitió la extensión de la electrificación. De hecho, en la escultura que preside su enterramiento figura con una de sus dinamos (figura 1).



Fig. 1. Estatua de Zénobe Gramme en su tumba en el Cementerio de Père Lachaise, en París. Foto: autor.

Otros casos son los de cementerios vinculados a determinadas actividades, como los cementerios mineros o los de colectivos específicos, como las necrópolis británicas existentes en Málaga, Cádiz, Huelva y Canarias, resultado de la presencia secular de comunidades de ese origen relacionadas con los negocios mercantiles y mineros de empresarios y compañías del Reino Unido. En la provincia de Huelva hay hasta tres cementerios de estas características, ubicados en la capital y en las localidades de Tharsis y Minas de Riotinto.

Un ejemplo de cementerio estrechamente unido a la industrialización es el de Bilbao, inaugurado en 1902. En su estructura ortogonal destaca la plaza de la Virgen de Begoña, en torno a la cual se disponen los panteones de algunas de las familias que alcanzaron mayor protagonismo en la historia económica del País Vasco¹³. Apellidos como Ybarra, Chávarri, Martínez de las Rivas u Olabbarri aparecen

¹³ Sobre la Plaza de Begoña del Cementerio de Bilbao: <http://www.bilbao.eus/cs/Satellite/servfunerarios/Bego%C3%B1ako-Ama-Birjinaren-plaza/es/100472265/Contenido> (Fecha de consulta: 27-III-2017).

relacionados con la siderurgia, la minería, la banca, los ferrocarriles, la construcción naval, etc.

La relación entre los espacios de la muerte y la industrialización ha sido estudiada en profundidad para el caso de Alcoy por Elisa Beneyto y Lluís Vidal. Esta ciudad alicantina fue pionera en el desarrollo industrial de la región valenciana. Contaba con una importante tradición artesanal en torno a la producción de paños desde el siglo XVI, que se amplió posteriormente con la fabricación de papel. En las primeras décadas del XIX el desarrollo de las iniciativas empresariales a partir de las manufacturas textiles y el papel se vio acompañado por la mecanización, la concentración de la producción en las fábricas y la aparición de un emergente sector metalúrgico. El desarrollo industrial conllevó un notable crecimiento demográfico y urbanístico. Los problemas de hacinamiento de las clases trabajadoras agravaron las pésimas condiciones de las viviendas obreras y la consiguiente incidencia de enfermedades. Para resolver las necesidades de nuevos espacios de enterramiento se construyeron dos cementerios a lo largo del siglo XIX.

Los enterramientos en el ámbito de las parroquias y los conventos, práctica habitual durante el Antiguo Régimen, ya implicaba una diferenciación social, puesto que los miembros de la nobleza, de algunos gremios y de las cofradías se inhumaban en el interior de los templos, mientras que el resto lo solían hacer en el exterior. Cuando estos espacios resultaron insuficientes y se difundieron las disposiciones regias sobre el traslado de los cementerios al exterior de las poblaciones, ya fue inaplazable la búsqueda de nuevos emplazamientos. En Alcoy las primeras iniciativas municipales datan de 1803, aunque hasta 1812 no se inauguró el nuevo camposanto, que en un principio era un recinto limitado a un cercado cuadrangular con algunas hileras de nichos y un patio central para fosas comunes y sepulturas en tierra. No será hasta 1839 cuando se construya una ermita y un primer monumento funerario adornado con un obelisco de evidente simbología funeraria. A partir de entonces se desarrolla la tipología del panteón familiar, adoptada por la alta burguesía local como medio de obtener una clara distinción social más allá de la muerte. Este primer cementerio alcoyano fue clausurado a finales de siglo al quedar saturado ante el crecimiento demográfico y la incidencia de la mortalidad, que se agravó con los efectos de la epidemia de cólera de 1885. Entonces se habilitó un nuevo camposanto en el cerro de Cantagallet, diseñado por el ingeniero Enrique Vilaplana, que recibió el nombre de San Antonio Abad.

En el nuevo recinto se consolidó “un auténtico espacio de representación social, fiel reflejo de la sociedad industrial alcoyana, que irá generando diversas tipologías a lo largo del tiempo”. La progresiva construcción de panteones, de diferentes formas y estilos, fue dando lugar a una gran variedad iconográfica. Estos panteones “serán el banco de prueba de los artistas, escultores, arquitectos y maestros de obras, realizando trabajos exclusivos con materiales novedosos, para unos burgueses empapados de las corrientes artísticas y culturales europeas”. Los principales mausoleos buscaban la centralidad, por lo que se situaban en la avenida principal y

cerca del punto donde estaba proyectada una capilla que nunca llegó a edificarse. De esta manera el cementerio será testimonio del triunfo social de la nueva burguesía liberal, “que necesitará mostrar públicamente su poder económico y sus atributos de forma exuberante, pero también deberá responder, obligatoriamente, a las necesidades de un mayor sector de la población que padece una elevada mortalidad”. En este sentido, el cementerio es el reverso de lo que ocurre en la ciudad industrial, “con sus mismas diferencias de clase, con los mismos materiales constructivos y formas arquitectónicas, con los mismos vaivenes históricos y, en definitiva, los mismos cambios de mentalidad, de siglo y de economía, con el valor patrimonial añadido de permanecer prácticamente inmutables al paso del tiempo”¹⁴.

En la necrópolis de Alcoy tenemos, por tanto, un excelente ejemplo de cómo las élites burguesas del siglo XIX y de la primera mitad del XX pusieron en evidencia su poder económico y social a través de las prácticas funerarias. Los símbolos clásicos son reinterpretados como elementos inmutables de poder, pero ahora aparecen combinados con las nuevas corrientes artísticas y con la incorporación de las nuevas técnicas y los nuevos materiales surgidos durante la industrialización, como el cemento, el hierro o la piedra artificial, cuyo uso denota de por sí un evidente simbolismo. Las verjas de hierro, por ejemplo, marcan las parcelas y señalan específicamente la propiedad. La perdurabilidad de las construcciones y de los materiales, su identificación con los apellidos familiares, contrastan con las zanjas donde son enterrados los obreros, cuyos restos eran concentrados cada cierto tiempo en fosas comunes de manera anónima¹⁵.

Aunque la preocupación por la higiene y la salubridad heredada de la Ilustración y desarrollada durante la industrialización del XIX conllevó un alejamiento de la visión de la muerte, en paralelo con el distanciamiento físico de las necrópolis, éstas no dejaron por ello de constituir espacios para demostrar el poder social y su origen económico. La adopción de la tipología del panteón-capilla muestra el deseo de recuperar el concepto de ser enterrado en sagrado, en pequeños templos de planta centralizada. En palabras de Beneyto y Vidal, “estas construcciones ejercerán de distintivo social más allá de la vida, como si se tratasen de pequeñas capillas ofrendadas no sólo a la gracia divina, sino también a la del capital monetario”. Estos autores insisten en el carácter orgánico de los cementerios, que van creciendo y formándose en función de las necesidades demográficas y sociales y que acaban dando lugar a auténticos museos al aire libre, “donde la sucesión cronológica no es

¹⁴ BENEYTO GÓMEZ, Elisa y VIDAL PÉREZ, Luis. “Los cementerios como reflejo de la sociedad industrial. El cementerio de Alcoi”. En: ÁLVAREZ ARECES, M.A. (ed.). Patrimonio inmaterial e intangible de la industria. Artefactos, objetos, saberes y memoria de la industria. Gijón: INCUNA Asociación de Arqueología Industrial, 2012, p. 451-457.

¹⁵ BENEYTO GÓMEZ, Elisa y VIDAL PÉREZ, Lluís. “Distinciones sociales a través del arte funerario: La burguesía industrial alcoyana”. En: CABALLERO MACHÍ, J.A. et al. (coords.). Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites. Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universitat de València, 2015, p. 58-61.

sólo de estilos artísticos, sino que sus piedras nos hablan también un lenguaje de nuestra historia cultural”¹⁶.

Estos conceptos han sido desarrollados ampliamente en el Cementerio de Alcoy como ciudad industrial paradigmática en la España contemporánea. Se encuentra dentro de la Ruta de Cementerios Singulares de Europa de la ASCE, cuenta con una importante base de documentación e investigación por parte de los citados investigadores y sus valores son difundidos a través de numerosas actividades, que incluyen programas de visitas guiadas, uso de herramientas propias de las nuevas tecnologías y disposición de material pedagógico para ser empleado por los centros educativos¹⁷. Este material se concreta en una actividad didáctica denominada “Alcoy: la ciudad dormida”, en la que, entre otros objetivos, se persigue utilizar el cementerio como fuente de conocimiento histórico, comprobar la jerarquización de la sociedad industrial, y analizar la variedad de estilos artísticos, tipologías funerarias y materiales propios de la era industrial¹⁸.

3. EL CEMENTERIO DE SAN MIGUEL DE MÁLAGA

El ejemplo de Alcoy nos demuestra las enormes posibilidades que los cementerios poseen como una fuente más de conocimiento histórico, especialmente en lo referido a la época contemporánea y a los resultados del desarrollo económico producto de la Revolución Industrial. Estos espacios reflejan las diferencias sociales, trasladando las distinciones de las viviendas al espacio funerario, y muestran la evolución de materiales y funcionalidades derivados de la industrialización.

El profesor sudafricano Pieter Warnich indicaba hace varios años que los cementerios pueden desempeñar un valioso papel como instrumentos para una metodología de la enseñanza de la Historia. También apuntaba su importancia por su aportación de información histórica para conocer la evolución social, económica y política de un territorio y su inserción en un contexto más amplio, tanto nacional como internacional¹⁹. Una visita bien planificada, con una formación previa sobre lo que se va a ver y aplicando una metodología que permita la participación activa del alumnado, permite una forma de construir la materia que no es posible hacer desde el aula.

¹⁶ BENEYTO GÓMEZ, Elisa y VIDAL PÉREZ, Lluís. “Distinciones sociales a través del arte funerario: La burguesía industrial alcoyana”. En: CABALLERO MACHÍ, J.A. et al. (coords.). Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites. Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universitat de València, 2015, p. 58-61

¹⁷ Estos aspectos en: <http://www.rutadecementerios.com/cementerio/13/Cementerio-de-San-Antonio-Abad-Alcoy.html> (Fecha de consulta: 30-III-2017).

¹⁸ La guía del docente de esta unidad didáctica, elaborada por Elisa Beneyto y Lluís Vidal, está disponible, en valenciano, en: http://parevitoria.edu.gva.es/depgehis/La_Ciutat_DormidaQD.pdf. (Fecha de consulta: 1-IV-2017).

¹⁹ WARNICH, Pieter. “The value and role of cemeteries: Designing a possible methodology for teaching heritage to history learners”. *Yesterday&Today*, 2010, nº 5, p. 72-75 y 94.

El Cementerio de San Miguel es el más antiguo y monumental de la ciudad de Málaga. Este camposanto fue inaugurado en 1810, después de que fuera prohibida la práctica tradicional de enterrar en las iglesias. En las décadas siguientes fue experimentando sucesivas ampliaciones, a la vez que la próspera burguesía malagueña mandaba edificar mausoleos y panteones de gran interés artístico. Fue clausurado en el año 1987 y la mayor parte de su superficie se ha convertido en un parque, mientras que los dos patios de panteones se han conservado por sus valores históricos y monumentales. En su interior existen alrededor de 250 panteones construidos por las grandes familias de la burguesía malagueña comercial e industrial del siglo XIX. En los mismos se emplearon materiales nobles y fueron diseñados por los arquitectos más prestigiosos del momento, que emplearon una variada gama de estilos historicistas y eclécticos. En los mausoleos podemos contemplar multitud de elementos simbólicos relacionados con el mundo funerario: relojes de arena, antorchas invertidas, jarrones velados, amapolas, columnas partidas, etc.

El origen de este camposanto está, como en tantos otros lugares, en la saturación de los sistemas tradicionales de inhumación de cadáveres, en el interior o en el entorno inmediato de los templos. El mismo obispo de Málaga, José Molina Lario, afirmaba en un informe fechado en 1781 que los malos olores producidos por la putrefacción de los cuerpos sepultados en las iglesias y en los cementerios adyacentes eran motivos suficientes para promover el alejamiento de los enterramientos. Las disposiciones ilustradas de Carlos III encontraron, de todos modos, el rechazo de las autoridades locales, que hasta 1803 no empezaron a iniciar las gestiones para construir un cementerio general a las afueras de la población. La epidemia de fiebre amarilla obligó a habilitar el espacio de forma inmediata, aunque la bendición de los terrenos no se realizó hasta 1810, en plena ocupación francesa. El Ayuntamiento adquirió una finca, el Haza del Capitán, en una elevación más allá del barrio de Capuchinos y en las proximidades del camino de Colmenar, siendo por tanto un emplazamiento ventilado, relativamente alejado del casco urbano y bien comunicado.

A partir de 1821 el espacio cuadrilongo inicial es cercado mediante la construcción de andanas de nichos por parte de las cofradías y hermandades, una vez que éstas dejaron de enterrar a sus miembros en sus criptas de las iglesias. En 1829 se concluyó el cerramiento y se levantó la portada principal. Las obras continuaron en los años siguientes y en 1837 se inauguró una capilla de planta centralizada que tuvo que ser restaurada pocos años después por iniciativa de la familia Heredia, que obtuvo a cambio de su aportación una parcela anexa para edificar su panteón. En esos años (1847-1848) el camposanto fue ampliado y reordenado según un proyecto del arquitecto Rafael Mitjana, adquiriendo una configuración neoclásica con un trazado ortogonal dispuesto en calles rectas y procediéndose a la parcelación del terreno para su venta a aquellas familias interesadas en edificar panteones. Fue necesaria una nueva ampliación en 1865, con la incorporación de nuevos patios, y cinco años antes se había formado en el terreno

que había delante una gran explanada de acceso, denominada Plaza del Patrocinio. Mientras la burguesía malagueña fue adoptando la costumbre de construir panteones y monumentos funerarios “para configurar un espacio representativo de su prestigio social”. El crecimiento demográfico y urbanístico de la ciudad, en plena etapa de esplendor comercial e industrial (basado en los sectores siderúrgico, textil, químico y agroalimentario), hizo necesaria la puesta en funcionamiento en 1866 de un segundo cementerio, el de San Rafael, situado al oeste del casco urbano, relativamente cercano a la zona industrial y a los barrios obreros, destinado en consecuencia “a la clase proletaria y enterramientos de caridad”, según una guía de 1901²⁰.

El cambio formal de un recinto diáfano presidido por la capilla hacia la proliferación de panteones se produce a partir de la erección del mausoleo dedicado al benefactor Salvador Barroso (1844). Los proyectos y realizaciones de los años siguientes se dirigen hacia una monumentalización del recinto, que fue dotado de una cañería de agua y una fuente monumental (conocida como del Tempus Fugit) y parcelado para vender los lotes a las familias burguesas que, de acuerdo con las nuevas tendencias del momento, se dedicaron a construir tumbas colectivas familiares rodeadas de vegetación, con la inspiración de los cementerios pintorescos franceses. Como apunta el historiador Francisco Rodríguez Marín, experto en el cementerio malagueño, la actuación de Mitjana fue concebida con una mentalidad capitalista, ofertando un espacio digno dotado de atractivos suficientes para seducir a los interesados en poseer una última morada acorde con su consideración social. La venta de las parcelas estaba sujeta a precios diferenciados en función de la categoría de las calles de la necrópolis e incluso se realizó una tirada de imágenes litografiadas para hacer publicidad de la operación²¹. El objetivo inicial era recaudar fondos para costear la ampliación del recinto con un nuevo patio, pero también sirvió para que en pocos años la burguesía malagueña asumiera una nueva forma de “afirmación y autoconmemoración” y los patios principales del cementerio quedaran conformados como un espacio en el que se acumulaban pequeños monumentos reservados a una minoría privilegiada²², mientras que en los patios restantes se disponían las hileras de nichos y las zanjas de las clases proletarias.

²⁰ Una historia de los cementerios malagueños en: CAMACHO MARTÍNEZ, Rosario. “Moradas de la muerte en la Málaga contemporánea”. En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 37-49. RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “Resumen histórico de los cementerios de Málaga en la época contemporánea”. En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 535-545.

²¹ RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “Un nuevo ámbito de estudio del Patrimonio Industrial malagueño: el cementerio histórico de San Miguel”. *II Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública. Cádiz, 25, 26 y 27 de octubre de 2012*. Sevilla: Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, 2014. En: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7654/Cementerio%20San%20Miguel-Patrimonio%20Industrial.pdf?sequence=2> (Fecha de consulta: 22-III-2017).

²² PAZOS BERNAL, M^a Ángeles. “Arquitectura funeraria en Málaga”. En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 503-512.

La costumbre de levantar panteones fue declinando con el avance del siglo XX y, de hecho, varias familias optaron por sustituirlos por bloques de nichos que se alzaban por encima de las criptas decimonónicas y permitían aumentar la rentabilidad de la propiedad al parcelarla de forma vertical. Se puede decir que los hábitos de especulación urbanística extendidos en la época del desarrollismo se extendieron al interior del camposanto, confirmando su carácter de reflejo de la ciudad de los vivos.

El Ayuntamiento de Málaga procedió a la clausura del Cementerio de San Miguel el 31 de diciembre de 1987, coincidiendo con la apertura de un nuevo parque-cementerio en las afueras de la ciudad. A partir de entonces la vieja necrópolis entró en un estado de abandono y deterioro que puso en peligro su conservación, en medio de un largo pleito entre el municipio y los propietarios por el uso de los panteones. La preocupación por esta situación y por el evidente riesgo de desaparición hizo que en 1996 se constituyera la Asociación de Amigos del Cementerio de San Miguel, la primera de este tipo en España, con el fin de reivindicar el valor patrimonial de la necrópolis y reclamar su rehabilitación. Entre 1998 y 2001 se procedió a la monda de los patios no monumentales, cuyos terrenos fueron convertidos en un parque público, mientras que los dos patios de panteones se mantuvieron. Desde entonces las actuaciones de recuperación se han sucedido con enorme lentitud, de manera que en nuestros días el camposanto ofrece una situación aceptable, pendiente aún de ciertas intervenciones municipales, como por ejemplo la remodelación de la plaza de acceso y la puesta en marcha de un centro de interpretación, y de la rehabilitación de una parte de los mausoleos a cargo de sus propietarios.

En este momento, San Miguel está en condiciones de reafirmarse como una infraestructura cultural de gran valor turístico y educativo. Para ello Rodríguez Marín ha apuntado algunas líneas de desarrollo con vista a un futuro y posible proyecto museológico²³.

La actual configuración de este cementerio responde al resultado del proyecto de cierre y monda del recinto, que propició la conversión de la mayor parte de su superficie, ocupada por bloques de nichos y tumbas en zanja, en un parque público, y la conservación de los antiguos patios primero y tercero, en los que se sitúan los panteones monumentales. Este criterio selectivo condiciona la percepción actual del cementerio, que llegó a estar en un profundo estado de abandono y ruina que hizo temer un deterioro irreversible. La adopción de una política de inversiones

²³ RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. "De equipamiento comunitario a recurso cultural y turístico: problemática, valores, restauración y gestión patrimonial del cementerio histórico de San Miguel de Málaga". En: PEINADO HERREROS, M.A. (coord.). I Congreso Internacional "El Patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación". Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2012, p. 934-951. RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. "El Cementerio de San Miguel como museo de historia de la ciudad". En: MARCHANT RIVERA, A. et al. La muerte desde la arqueología, la historia y el arte. I Jornadas Internacionales de Cementerios Patrimoniales. Málaga: Libros Encasa, 2013, p. 119-139.

municipales y de colaboración con los propietarios de los panteones ha permitido la recuperación de las zonas comunes y la restauración de muchos mausoleos, aunque es un proceso que se está desarrollando con lentitud. Paralelamente se ha ido potenciando la difusión de los valores patrimoniales e históricos del Cementerio de San Miguel con la organización de actividades culturales y visitas guiadas y teatralizadas.

Los dos patios preservados forman un recinto rectangular rodeado por un cerramiento perimetral abierto, excepto por el lado frontal, donde se encuentra la portada principal y los únicos lienzos de nichos que han sido restaurados. Delante de esta portada se extiende una amplia explanada, la Plaza del Patrocinio, cuyo uso principal es el de aparcamiento, y en el que disponen algunos elementos relacionados con el camposanto: uno es un crucero o monumento conmemorativo del siglo XVII que recuerda la existencia de una fosa común habilitada durante la epidemia de 1637, y que fue trasladado aquí desde los terrenos del actual campus universitario de El Ejido, y una fuente fechada en 1849 y con un evidente simbolismo funerario (un obelisco de ágata rematado con un reloj de arena metálico), denominada del Tempus Fugit. Esta fuente forma un eje visual con la portada de la necrópolis y con la capilla (figura 2). En esta parte exterior se localizan también algunas dependencias auxiliares del cementerio, como la sala de duelos (destinada a servir como salón de actos), la oficina del guarda y las salas de velatorios, susceptibles de ser utilizadas como espacios de un futuro centro de interpretación. En el interior del camposanto el edificio principal es la capilla, que ocupa un lugar central y domina en altura todo el recinto, que cuenta con una conformación urbanística ortogonal. Alrededor de la capilla se disponen hasta 248 panteones y construcciones funerarias de diferentes facturas, estilos y entidad, que forman un conjunto monumental en el que se aúna un amplio repertorio arquitectónico con numerosas muestras de la escultura y de las artes decorativas (mosaicos, vidrieras) que registran una variada iconografía destinada a que la burguesía diera “satisfacción a su prurito de ostentación y a la necesidad de dejar constancia del status económico y social conseguido”. En este sentido, es indudable “la potencialidad del enclave para transmitir y recrear una parte de la historia de la ciudad”, en especial con la etapa de apogeo industrial y comercial durante el siglo XIX²⁴. Es decir, se puede incluir como un elemento más del Patrimonio Industrial.

²⁴ RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “El Cementerio de San Miguel como museo de historia de la ciudad”. En: MARCHANT RIVERA, A. et al. La muerte desde la arqueología, la historia y el arte. I Jornadas Internacionales de Cementerios Patrimoniales. Málaga: Libros Encasa, 2013, p. 119-139.



Fig. 2. Eje formado por la fuente, la portada y la capilla del Cementerio de San Miguel. Foto: autor.

Rodríguez Marín ha elaborado una propuesta de diversas rutas específicas por el interior del cementerio, siguiendo criterios temáticos: Málaga industrial, Málaga comercial, vidrieras, arquitectos y artistas, símbolos, cofradías y personalidades de la historia de la ciudad. Sin duda, las actividades desplegadas por los miembros de la burguesía urbana malagueña de los siglos XIX y XX encontraron una expresión en el camposanto y nos sirven hoy, una vez asegurada la permanencia y conservación del mismo, para plantear experiencias de carácter didáctico en el campo de actuación de la Historia Económica.

4. SAN MIGUEL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA HISTORIA ECONÓMICA

La actividad didáctica en el Cementerio de San Miguel se inscribe dentro de las clases prácticas contempladas en el calendario docente de la asignatura de Historia Económica durante el cuatrimestre para la evaluación continua. En su planteamiento se tuvieron en cuenta los conceptos tratados anteriormente en cuando a los valores culturales (históricos, artísticos, antropológicos, etc.) de los cementerios y se evaluaron sus posibilidades en relación con la materia impartida. Parece indudable que aspectos como las trayectorias vitales de muchas de las personas allí enterradas (empresarios de diferentes sectores, técnicos, arquitectos), los estilos artísticos, los materiales empleados y la propia evolución del recinto de acuerdo con el desarrollo local justifican plenamente la elección de un recinto de estas características para impartir una clase fuera del aula. Además, como se dijo al principio, la cercanía y la gratuidad son dos factores que facilitan enormemente la realización de esta práctica.

Una vez formulado el planteamiento se llevaron a cabo las gestiones necesarias ante el decanato de la Facultad y ante la empresa responsable de la gestión del cementerio, que es de propiedad municipal. Una vez obtenido el permiso de Parcemasa, se anunció la actividad en la clase y se fijaron los días y horas, procurando que los grupos estuvieran formados por no más de 40 personas.

Finalmente la práctica se realizó los días 16 y 17 de noviembre de 2016 en varios turnos con los dos grupos del primer curso del grado de Economía.

En el desarrollo metodológico de esta práctica se han tenido en cuenta tres fases: la información previa a la visita, la visita propiamente dicha y la realización posterior de un pequeño trabajo.

En las clases previas se explicó el sentido de la práctica, las características del recinto y los aspectos que interesaba destacar. A través del campus virtual se facilitó un plano de ubicación con las indicaciones necesarias para llegar al cementerio.

Llegado el día de la visita, ésta se desarrolló de acuerdo con un itinerario que comenzaba en el exterior del recinto. Allí se explicó de forma resumida la historia y la trascendencia de San Miguel, y se dieron las claves para entender la configuración de su entorno y la concepción espacial de su acceso. No hay que olvidar que se construyó en un lugar elevado y apartado, y aunque el crecimiento urbano ha absorbido la necrópolis, ésta no deja de presentar una localización marginal respecto a vías de importancia.

Al comienzo se distribuyó entre los participantes una hoja con información básica con un listado de los principales empresarios y profesionales que han sido enterrados en el cementerio y con la indicación de fuentes fiables para documentarse sobre los mismos.

Una vez en el interior de la necrópolis se realizó un recorrido siguiendo una selección de panteones y nichos de interés para el objetivo de la práctica. A continuación se detallan algunos de esos puntos de interés que fueron destacados durante la visita, aunque no en el orden del recorrido. A lo largo del mismo se comentaron aspectos históricos, artísticos y simbólicos, pero teniendo siempre presente el objetivo principal de distinguir las actividades económicas principales, sus actores más importantes y cómo quedaban reflejadas en este espacio las diferentes etapas de la industrialización.

La capilla ocupa el lugar central del cementerio, formando un eje axial con la portada y con la fuente del Tempus Fugit, y su forma (planta circular en el interior y octogonal en el exterior) encierra un mensaje simbólico relacionado con la regeneración tras la muerte. Construida en 1837, fue restaurada once años más tarde por la familia Heredia, colocándose con este motivo en su fachada una enorme placa de hierro con una inscripción latina. A cambio de esta aportación, los herederos de Manuel Agustín Heredia consiguieron la cesión de una parcela adosada a la capilla en su parte posterior para situar allí su panteón. Éste posee una estructura singular, en dos niveles, y adopta la forma de un templo clásico con un pórtico tetrástilo y un frontón en el que se representa el Juicio Final. En este panteón se despliega, como afirma Rosario Camacho, una interesante simbología estructural reforzada por una significativa iconografía funeraria. El uso del hierro en las

columnas que rodean el edificio, en los motivos decorativos (guirnaldas y antorchas invertidas), en la verja que delimita la parcela y en varios elementos del interior no deja de remitirnos a la condición de creadores y propietarios de unas importantes ferrerías de los miembros de esta familia (figura 3). El panteón fue diseñado por un arquitecto extranjero desconocido y el monumento sepulcral del interior fue encargado al taller del escultor italiano Lorenzo Bartolini, que había trabajado habitualmente para Napoleón. Este monumento es visible desde la capilla a través del trasaltar y en el mismo están las figuras alegóricas de la Industria, la Agricultura, el Comercio, la Fortuna y la Caridad²⁵. En las pechinas también hay motivos alegóricos relacionados con la fugacidad de la vida y las actividades económicas: rueda dentada, caduceo de Mercurio (dios del comercio), reloj de arena alado y amapolas.



Fig. 3. Fachada principal del panteón de Heredia. Foto: autor.

Manuel Agustín Heredia falleció en 1846 cuando era senador y uno de los hombres de negocios más adinerados del país. Prototipo de emprendedor, desde unos comienzos muy humildes consiguió formar un gran emporio empresarial que incluía actividades comerciales -con la posesión de una flota mercante propia-, financieras e industriales (siderurgia, plomo, química), habiendo puesto en marcha las primeras ferrerías civiles de España en Marbella y Málaga importando procedimientos ingleses. El mausoleo fue construido tras su muerte y quedó terminado en 1852, ocupando un emplazamiento cargado de simbolismo, al estar unido físicamente con la capilla y constituyéndose como una ampliación de ésta, lo que lo convierte en el mejor situado (aunque no en el más visible) de todo el camposanto²⁶. En este panteón descansan los restos del mismo Manuel Agustín

²⁵ CAMACHO MARTÍNEZ, Rosario. "Moradas de la muerte en la Málaga contemporánea". En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 37-49.

²⁶ RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. "Un nuevo ámbito de estudio del Patrimonio Industrial malagueño: el cementerio histórico de San Miguel". *II Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública*. Cádiz, 25, 26 y 27 de octubre de 2012. Sevilla: Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, 2014. En: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7654/Cementerio%20San%20Miguel-Patrimonio%20Industrial.pdf?sequence=2> (Fecha de consulta: 22-III-2017).

Heredia y de su esposa, Isabel Livermore, y de sus hijos Manuel, Tomás y Ricardo, que continuaron la gestión de los negocios familiares en tiempos más difíciles. En el exterior está la tumba del matrimonio formado por Amalia Heredia Livermore y Jorge Loring Oyarzábal, impulsor éste de la Compañía de los Ferrocarriles Andaluces y promotores ambos del jardín de La Concepción y de una importante colección de piezas arqueológicas. En la cripta inferior se encuentra enterrado Rafael Benjumea Burín, conde de Guadalhorce, por estar casado con una Heredia. Benjumea fue el ingeniero y gestor que desarrolló el sistema hidroeléctrico del Chorro y más tarde fue ministro de Fomento con Primo de Rivera y presidente de Renfe.



Fig. 4. Panteón de la familia Larios. Foto: autor.

Otro panteón de gran importancia desde el punto de vista económico, además de ser el de mayor volumen y altura de todo el cementerio, es el de la familia Larios. Fue construido en 1877 según un proyecto del maestro de obras Federico Pérez Jiménez, es de estilo neogótico y está rematado por un monumental cimborrio (figura 4). Está situado en la calle principal del recinto, muy cerca de la capilla. Al igual que Heredia, los Larios procedían de la comarca de Cameros, en La Rioja, y se asentaron en Gibraltar y Málaga para dedicarse al comercio, ampliando más tarde sus negocios al sector textil, al azucarero y al inmobiliario (apertura de la calle de su nombre y adquisición de cientos de inmuebles). Ya en el siglo XX diversificaron aún más sus actividades con la compra de la bodega de Jiménez y Lamothe, que les sirvió para entrar en la producción de vinos, licores y aceites. Martín Larios creó la fábrica textil Industria Malagueña en 1847, la segunda por su tamaño de España, y Carlos Larios estableció diez años después otra fábrica similar, La Aurora. El poder económico y la influencia social de esta familia se extendieron por la provincia durante un siglo desde mediados del XIX, por lo que su panteón transmite ese carácter hegemónico tanto por sus dimensiones como por su calidad constructiva.

De forma más resumida se trató de otros personajes estrechamente vinculados a la historia económica de la provincia de Málaga en la época contemporánea. Uno de ellos es Eduardo Huelin, comerciante e industrial que acometió la construcción de un barrio obrero inspirado en modelos europeos. Su panteón familiar, de 1881, responde también a una tipología francesa, ya que fue copiado en una versión simplificada de un catálogo de arquitectura funeraria publicado por César Daly en París en 1871.

Entre las sagas dedicadas al sector vinatero, propietarios de bodegas y exportadores de vinos y frutos del país, encontramos a Quirico López, Adolfo Pries, Carlos J. Krauel, Lamothe (uno de los socios fundadores de la empresa Jiménez y Lamothe) y Antonio Barceló, cuyos negocios vinícolas fueron continuados por la sociedad Hijos de A. Barceló.

Muchos de estos protagonistas del esplendor económico decimonónico eran de origen extranjero, como algunos de los citados, el comerciante Guillermo Rein o Juan Clemens, exportador de vinos y fabricante de crémor tártaro, utilizado en la preparación de los caldos. Simón Castel regentó una casa de comercio y alternó esta actividad con los negocios industriales agroalimentarios, poseyendo una azucarera en Adra, un tostadero de café y una fábrica de harinas. En el sector agroalimentario podemos incluir también al farmacéutico Bernabé Fernández Sánchez, inventor del Ceregumil, un reconstituyente que alcanzó un gran éxito en España e Hispanoamérica elaborado por la empresa Fernández-Canivell.

Comerciantes de origen riojano fueron los hermanos Juan y José Gómez García, cuyos respectivos panteones se encuentran a pocos metros de distancia, y Félix Sáenz Calvo, acometiendo este último inversiones en el sector inmobiliario. Los sucesores de ambos negocios desarrollaron fórmulas de venta adaptadas a los tiempos en la segunda mitad del siglo XX, a través de los grandes almacenes Gómez Raggio y Félix Sáenz. Una tercera familia que exploró esta nueva gama comercial fue la de Álvarez Fonseca, aunque su fortuna procedía de la banca y del comercio de exportación.

Antonio Campos Garín se dedicó al comercio y a las finanzas, y además fue uno de los grandes constructores de la ciudad decimonónica, después de hacerse con los terrenos de varios conventos desamortizados.

Entre los industriales dedicados a actividades más específicas se pueden citar a Fausto Muñoz Madueño, propietario de una litografía, los Lapeira, pioneros en la fabricación de envases metálicos y en el litografiado sobre plancha (metalgrafía) y los García Herrera (herederos de Joaquín Herrera Fajardo), con negocios de madera y de materiales de construcción, entre otros. Su panteón, que data de 1901, se convierte en un auténtico muestrario de los productos que fabricaban, mosaicos hidráulicos y piedra artificial. Una familia que también desarrolló una labor empresarial muy diversificada fue la de Taillefer, ya que fue dueña de aserraderos de

madera, centrales eléctricas, una cadena de montaje de automóviles y de Taisa, negocio pionero en la comercialización de electrodomésticos²⁷.

Además están las personalidades que podemos definir como técnicos y gestores, que contaban generalmente con formación como ingenieros y arquitectos. Entre los primeros están el francés Leopoldo Keromnés, director de la Compañía de Ferrocarriles Andaluces hasta su muerte en 1913 (figura 5), Baltasar Pons Pla, también ingeniero de ferrocarriles, o Antonio Germain Euvrard, que dirigió los ingenios azucareros de los Larios. De la amplia nómina de arquitectos presentes en San Miguel se pueden destacar a Eduardo Strachan, su sobrino Fernando Guerrero Strachan, Manuel Rivera Valentín y su hijo Manuel Rivera Vera, Daniel Rubio y Juan Jáuregui Briaies.



Fig. 5. Nicho con los restos de Leopoldo Keromnés, director de los Ferrocarriles Andaluces. Foto: autor.

En el listado proporcionado al alumnado se incluyó un nombre realmente atípico, que estuvo enterrado en este cementerio aunque no en un panteón. Se trata de Alvin Karpis, un famoso criminal y atracador de bancos en Estados Unidos durante la Gran Depresión, que falleció en 1979 en Torremolinos. El hecho de incorporarlo a la nómina de empresarios y técnicos se justifica porque es una manera de relacionar el entorno inmediato con un protagonista (oscuro, eso sí) de los difíciles años que siguieron a la crisis de 1929 en Norteamérica.

El recorrido se hizo, por tanto, en base a una selección de personas y familias con cierta trascendencia en la historia económica local y regional. También se

²⁷ Un recorrido más detallado por los principales panteones del Cementerio de San Miguel en: RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. "Un nuevo ámbito de estudio del Patrimonio Industrial malagueño: el cementerio histórico de San Miguel". *II Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública*. Cádiz, 25, 26 y 27 de octubre de 2012. Sevilla: Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, 2014. En: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7654/Cementerio%20San%20Miguel-Patrimonio%20Industrial.pdf?sequence=2> (Fecha de consulta: 22-III-2017).

comentaron los estilos arquitectónicos elegidos, los materiales empleados y el valor simbólico de los ornamentos. La ostentación de un nivel económico y social iba acompañado de una exhibición de superioridad intelectual a través del manejo de un lenguaje simbólico relacionado con las actividades desempeñadas (las ruedas dentadas, los atributos de Mercurio como divinidad del comercio) y la vida del más allá. En este sentido adquieren especial interés las esculturas, los relieves, las vidrieras y los elementos metálicos, en los que vemos cómo la industrialización se pone al servicio de un mensaje con raíces muy antiguas: urnas veladas, antorchas invertidas, pebeteros, relojes alados, etc. (Fig. 6).



Fig. 6. Verja de hierro con una urna velada. Foto: autor.

Una vez terminada la visita, y en relación con la misma, se planteaba un ejercicio práctico a realizar por parte de los estudiantes. Este ejercicio puntuable consistía en la búsqueda de información sobre alguno de los personajes o sagas familiares con enterramiento (en forma de panteón o de nicho) en el Cementerio de San Miguel y que tengan vinculación con la historia económica de los dos últimos siglos. Se pedía, además, que relacionaran sus actividades con los modelos de industrialización, indicando si eran más propias de la primera o de la segunda revolución tecnológica.

Para facilitar la labor de documentación se indicaba en la hoja informativa dos páginas web de referencia con abundante información sobre esta necrópolis y las personas que hallaron en ella su morada definitiva. Una corresponde a la Asociación de Amigos del Cementerio de San Miguel (<http://www.cementeriosanmiguel.com/>) y la otra al Ayuntamiento de Málaga (<http://cementeriosanmiguel.malaga.eu/>).

En la semana siguiente se entregaron hasta 91 trabajos como resultado de esta práctica. Los personajes y las familias que despertaron mayor interés fueron Heredia (con 20 entregas), Larios (9), Huelin y Pons Pla (8 cada uno), conde de Guadalhorce (7), Strachan y Guerrero-Strachan (5), Alvin Karpis (5), hermanos Gómez García (4), Barceló, Fausto Muñoz, Félix Sáenz, Taillefer y Jorge Loring (todos estos con 3) y Keromnés (2).

5. CONCLUSIONES

Desde finales del siglo XVIII los gobernantes de la Ilustración intentaron imponer los enterramientos en lugares alejados de las poblaciones por motivos sanitarios. Así surgen los cementerios contemporáneos, en los que a partir de mediados del siglo XIX la burguesía comercial e industrial, la nueva clase de empresarios surgida de la industrialización, construyó panteones en los que expresaba su ideología, su poder económico y sus estrategias sociales. En estos monumentos funerarios, aunque realizados en estilos arquitectónicos historicistas, se emplearon materiales novedosos como el hierro, el cemento, el vidrio y la piedra artificial.

La clase práctica propuesta en este trabajo pretende ofrecer una experiencia didáctica aprovechando los recursos que están presentes en las necrópolis y que constituyen una alternativa a la desaparición de las viviendas y de las instalaciones económicas (fábricas, talleres, almacenes) promovidas por la burguesía. La ciudad de los vivos tenía su reflejo en la de los muertos, en la que las elites pretendían dejar una huella perdurable de su paso por el mundo.

La realización de esta actividad, susceptible de ser mejorada y enriquecida, presenta ventajas objetivas en el caso de la ciudad de Málaga, donde, además, es posible ampliarla al Cementerio Inglés. Asimismo, con las oportunas adaptaciones es aplicable a otros recintos similares que respondan a unos orígenes idénticos y con un desarrollo paralelo.

En todo caso, el Cementerio de San Miguel no es el objetivo último de la actividad, sino el medio para abordar de manera diferente la materia.

6. BIBLIOGRAFÍA

BENEYTO GÓMEZ, Elisa y VIDAL PÉREZ, Luis. “Los cementerios como reflejo de la sociedad industrial. El cementerio de Alcoi”. En: ÁLVAREZ ARECES, M.A. (ed.). *Patrimonio inmaterial e intangible de la industria. Artefactos, objetos, saberes y memoria de la industria*. Gijón: INCUNA Asociación de Arqueología Industrial, 2012, p. 451-457.

BENEYTO GÓMEZ, Elisa y VIDAL PÉREZ, Lluís. “Distinciones sociales a través del arte funerario: La burguesía industrial alcoyana”. En: CABALLERO MACHÍ, J.A. *et al.* (coords.). *Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites*. Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universitat de València, 2015, p. 58-61.

CAMACHO MARTÍNEZ, Rosario. “Moradas de la muerte en la Málaga contemporánea”. En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 37-49.

CORNELLIER, Manon. “Comment l'exemple des cimetières-jardins interprète la mémoire funéraire québécoise”. *Conserveries mémorielles*, 2011, nº 10. En: <http://cm.revues.org/872> (Fecha de consulta: 5-IV-2017).

FERNÁNDEZ SALINAS, Víctor. “El reconocimiento patrimonial de los cementerios en las grandes ciudades andaluzas”. *Ería*, 2016, nº 99-100-100bis, p. 367-385.

PAZOS BERNAL, M^a Ángeles. “Arquitectura funeraria en Málaga”. En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 503-512.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “Resumen histórico de los cementerios de Málaga en la época contemporánea”. En: *Una arquitectura para la muerte. I Encuentro Internacional sobre los Cementerios Contemporáneos. Sevilla 4/7 junio 1991. Actas*. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes de la Junta de Andalucía, 1993, p. 535-545.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “Patrimonio y ciudad. Valores artísticos y culturales en el Cementerio Inglés de Málaga: Entre la magnificencia y el deterioro”. *Isla de Arriarán*, 2005, nº 25, p. 23-60.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. *La ciudad silenciada. Los cementerios de Málaga*. Málaga: Prensa Malagueña, 2011.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “De equipamiento comunitario a recurso cultural y turístico: problemática, valores, restauración y gestión patrimonial del cementerio histórico de San Miguel de Málaga”. En: PEINADO HERREROS, M.A. (coord.). *I Congreso Internacional “El Patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación”*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2012, p. 934-951.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “El Cementerio de San Miguel como museo de historia de la ciudad”. En: MARCHANT RIVERA, A. et al. *La muerte desde la arqueología, la historia y el arte. I Jornadas Internacionales de Cementerios Patrimoniales*. Málaga: Libros Encasa, 2013, p. 119-139.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “Los cementerios ¿museos de la ciudad?”. *Sociedad. Boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 2013, nº 12, p. 43-48.

RODRÍGUEZ MARÍN, Francisco José. “Un nuevo ámbito de estudio del Patrimonio Industrial malagueño: el cementerio histórico de San Miguel”. *II Jornadas Andaluzas de Patrimonio Industrial y de la Obra Pública. Cádiz, 25, 26 y 27 de octubre de 2012*. Sevilla: Fundación Patrimonio Industrial de Andalucía, 2014. En: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7654/Cementerio%20San%20Miguel-Patrimonio%20Industrial.pdf?sequence=2> (Fecha de consulta: 22-III-2017).

WARNICH, Pieter. “The value and role of cemeteries: Designing a posible methodology for teaching heritage to history learners”. *Yesterday&Today*, 2010, nº 5, p. 71-95.

Víctor Manuel Heredia Flores es Profesor de Historia Económica en la Universidad de Málaga. Licenciado en Historia Contemporánea y doctor por la Universidad de Málaga con la tesis titulada “Gestión privada y municipalización en el abastecimiento a la ciudad de Málaga. El negocio de las Aguas de Torremolinos (1860-1930)”. Ha trabajado en el proyecto “Estadísticas Históricas de Andalucía” del Instituto de Estadística de Andalucía y ha sido docente de Archivística en los talleres de empleo “Arca de la Memoria” y “Pósito de la Memoria” del Archivo Histórico Municipal de Antequera. Ha desarrollado su labor investigadora en campos como la historia de la enseñanza en Andalucía, la reconstrucción de series estadísticas históricas regionales y la historia industrial y de los servicios públicos. Es autor, en solitario o en colaboración, de los libros *Gaona. De Congregación de San Felipe Neri a Instituto de Enseñanza Secundaria (1739-2002)*, *Fuentes de Málaga*, *Estadísticas del siglo XX en Andalucía*, ***Estadísticas históricas de Educación y Cultura en Andalucía. Siglo XX***, *La mirada recuperada. Memoria de mujeres en las calles de Málaga*, *Málaga Tecnológica. La introducción y el impacto de las nuevas tecnologías en el desarrollo industrial de la ciudad (1950-2012)*, y *Málaga, ayer y hoy*.

HACIA UN MUSEO PARA TODOS: EDUCACIÓN ACCESIBLE E INCLUSIVA

FLORA RECIO LUQUE
Flora_recio@hotmail.com

Resumen

Este capítulo trata sobre la ética y la responsabilidad social de los museos. Se presentan los conceptos como accesibilidad, inclusión, diversidad humana y diseño para todos en el ámbito de los museos. Se explica cómo los museos buscan la participación real de la sociedad y el acercamiento de las colecciones y el patrimonio a todas las personas. Esto se debe a diferentes factores como ciertos cambios sociales, la democratización de la cultura, la invasión tecnológica y, sobre todo, la especial sensibilización de profesionales encargados de la difusión educativa del patrimonio. El acceso de todos los públicos al patrimonio es un derecho que se ha fortalecido en los últimos años. A partir de las relaciones entre el patrimonio cultural y la educación se ha conseguido visibilizar las necesidades de los distintos públicos, realizando intervenciones desde el concepto del diseño universal que consiste en utilizar diseños comprensibles para todas las personas, buscando soluciones prácticas, sin la necesidad de un diseño especializado y que no limiten su uso.

A través de ejemplos de museos españoles se analiza la implicación de estos con la comunidad y comprobaremos cómo los museos son cada vez más sociales, empatizan con el visitante y se ponen en su lugar. A lo largo del capítulo se analiza la relación con la ciudadanía a partir de las distintas iniciativas dirigidas a personas con diversidad funcional, grupos en riesgo de exclusión social, participación ciudadana a través del voluntariado cultural, también se aborda la interculturalidad en los museos, programas para familias y los diferentes grupos de edades (padres con bebés, niños, adolescentes y la tercera edad), el trabajo desde las perspectivas de género y diversidad sexual, etc. Al final del capítulo se entiende que es prioritario trabajar en las relaciones entre el patrimonio, educación, accesibilidad e inclusión para actuar con un público diverso que configura nuestra sociedad.

Palabras Clave: museo, responsabilidad social, accesibilidad, inclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Los museos son instituciones cada vez más sociales que se esfuerzan por transformar sus espacios tradicionalmente herméticos y elitistas en centros de acogida, donde la sensibilidad y la empatía por la diversidad humana son los ejes de su funcionamiento. Actualmente, estos se implican en temáticas más actuales, realizan discursos donde se reflejan las minorías o grupos más desfavorecidos y se preocupan por comprender cuáles son las motivaciones tanto de quienes los visitan como de los que no forman parte de su público. En definitiva, el compromiso social que tienen hoy

día muchos de los museos se ve reflejado a la hora de una actuación socialmente responsable.

Esta forma de actuar no se deriva de un motivo particular, sino de varias razones. La primera de ellas es cuestión de ética. Si los museos son espacios para todos, no habría por qué discriminar a nadie. El segundo es un tema demográfico, trata de que los museos suponen un beneficio para todos, por lo tanto, toda la sociedad debería beneficiarse de ellos. El tercero, el legal, indica que todo el mundo tiene derecho al acceso a la cultura, aunque, a pesar de ser una ley común para todos, a veces cometemos injusticias y vamos en contra de lo que dicta el marco legislativo, como es en este caso. Por último, el cuarto es el económico, en el que se defiende que si se trabajaran todos los proyectos desde esta perspectiva desde su concepción y diseño, habría una mayor rentabilidad económica.

Los conceptos como accesibilidad e inclusión son muy amplios y a la vez muy abstractos. A veces no percibimos los beneficios que pueden suponer y las razones que justifican trabajar en esa línea y bajo los parámetros del diseño para todas las personas. Como veremos en el capítulo a través de los numerosos ejemplos que se explican, hay diferentes motivos por los que le debemos dar importancia a la accesibilidad y a la inclusión de todos.

Todos estos conceptos, a veces tan confusos, tienen su significado concreto y deben ir de la mano. Se debe aumentar la accesibilidad física, sensorial, cognitiva de los espacios, productos y servicios no sólo en los museos que son referentes en España. Tampoco nos debemos quedar en diseñar actividades dirigidas a un público concreto para su mejor integración, sino asumir que todos podemos aprender y disfrutar en los museos bajo experiencias que sean realmente inclusivas. Para ello, nos debemos poner en el lugar de la otra persona, diseñar desde la empatía sin crear barreras que a veces son inexistentes. Trabajar para que todas las personas sean iguales, por mejorar la autodeterminación de las personas y por supuesto, ofrecer la igualdad de oportunidades a todas ellas.

Es un hecho que la responsabilidad social está cada vez más presente en los museos. Cada uno lo denomina de una forma diferente en sus programas, pero cada vez más, la accesibilidad, inclusión social y sostenibilidad se tienen en cuenta a la hora de proyectar cualquier trabajo. Con el compromiso social que adquieren los museos, es de recibo valorar la aportación positiva que los museos realizan en la sociedad.

2. RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL MUSEO: ACCESIBILIDAD, INCLUSIÓN Y DISEÑO PARA TODOS

Los museos, por su naturaleza, tienen una responsabilidad directa con la sociedad porque incluso cuando desarrollan sus funciones más básicas como la realización de exposiciones y la conservación de sus colecciones suponen un beneficio para la sociedad. El término “responsabilidad social” es muy reciente dentro del contexto museístico. El tipo de trabajo que ejercen hoy día los museos es muy diferente al de

sus tradicionales tareas. Actualmente, basándose en el principio de que toda la sociedad debería beneficiarse de ellos, investigan y analizan a sus audiencias para comprender qué les interesa, y también a aquellos que no suelen visitarlos.

“Gracias a esta actitud los museos se vuelven más democráticos, menos elitistas, más abiertos y con menos estrechez de miras, más relevantes y menos periféricos.” (Fleming, 2011:9) Hay un cambio en la relación del museo con el público donde estos se implican en los aspectos más sociales de la actualidad. Dejan de ser instituciones absolutamente preocupadas por su historia y obsesionadas por sus colecciones para mirar hacia el público que a su vez encuentra exposiciones relacionadas con temas de actualidad, donde la historia humana es el eje de sus discursos. Ahora, los museos miran hacia las personas convirtiéndose en espacios más emotivos capaces de empatizar con la diversidad humana. Además de tener el compromiso de educar para crear buenos hábitos y nuevos conocimientos, también acogen las historias de las minorías, de diferentes clases sociales, raza, perspectivas de género u orientación sexual y cada vez más adoptan un compromiso con toda la sociedad. Pero debemos ser conscientes que no todos actúan de la misma manera. Además, estos tienen como responsabilidad el aprendizaje de los ciudadanos, el compromiso de educar para crear buenos hábitos y nuevos saberes. Muchos de nuestros museos tienen un fiel compromiso de actuar de una forma socialmente responsable, sin embargo, otros parecen que esta filosofía la adoptan de boquilla o por cuestiones de moda.

Nuestra sociedad es muy diversa y ninguno de nosotros es igual al otro. No hay dos personas iguales en el mundo y todas las voces son necesarias y deben ser escuchadas, por eso primero, hay que dar valor a la normalidad de la diversidad. El I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 afirma que la norma común es la diversidad en nuestra sociedad, por lo tanto partimos de la idea que no se trata de integrar exclusivamente al museo a todos aquellos que consideramos diferentes, sino que partimos del hecho que todos lo somos, todos tenemos capacidades y necesidades diferentes y esa diversidad aporta la mayor de las riquezas.

Por otro lado, el acceso a la cultura es un derecho que está amparado por un marco legislativo, aunque por encima de las correspondientes leyes existe una ley común que defiende que lo que es bueno para unos es bueno para todos. Sin embargo, aunque se trabaja en ello, todas las personas con diversidad funcional o en riesgo de exclusión social no pueden disfrutar plenamente de los museos. No sólo es injusto, sino que es contrario a lo que dictamina la legislación. Aunque no es objeto de este capítulo desarrollar la legislación sobre la accesibilidad en los museos, lo cierto es que hay una falta de reglamento específico sobre accesibilidad al patrimonio natural y cultural con carácter sancionador que en muchos de los casos se aplica en España a través de la buena voluntad de los responsables y trabajadores de cada institución.

La accesibilidad e inclusión deben ir de la mano. No siempre un museo accesible es inclusivo. Un museo accesible es para una minoría de personas, ya que se acondiciona el espacio con apoyos técnicos que se dirige a personas que tienen

necesidades concretas, pero no inclusivo ya que no es para todas las personas. En muchos casos, la accesibilidad la encontramos como un guiño en forma de rampas y plataformas elevadoras básicamente; pero son escasos los ejemplos que disponen la accesibilidad como eje transversal de sus instituciones. Hablamos de accesibilidad desde la perspectiva social y no en términos puramente arquitectónicos, de horizontal y vertical, ya que existen muchas más barreras en los distintos niveles de uso (manipulación, comprensión y comunicación) dentro de los museos¹. La accesibilidad no debería de tener límite. La verdadera accesibilidad es mucho más. “Es ponerse en el lugar del otro; es diseñar pensando en todas las personas y no crear barreras inexistentes cuando diseñamos, desde el mostrador de entrada hasta las vitrinas, los recorridos, los despachos, la tienda o la biblioteca”. (Espinosa, 2013:21) Para ello se debe respetar la cadena de accesibilidad formada por el conjunto de elementos que favorecen el proceso de interacción del usuario con el entorno permitiéndole realizar las actividades. Además es imprescindible la existencia de una publicidad accesible que indique el grado de accesibilidad de la exposición y que se haga el mantenimiento de los recursos accesibles.

En el contexto del que hablamos, diversidad e inclusión podrían ser perfectamente sinónimos. Con la inclusión se trabaja para que todos seamos dignos e iguales. De la inclusión emanan principios como favorecer una buena calidad de vida, el empoderamiento de las personas y la igualdad de oportunidades de todas ellas. Por eso los museos deben ser espacios abiertos a todos, los cuales deben de adaptarse a las personas, buscando acciones inclusivas que se mantengan y duren en el tiempo. Espacios abiertos donde la accesibilidad y la inclusión configuren el eje transversal de todos los planes museológicos, además de ser conveniente la redacción de un programa específico sobre el tema en cuestión, siendo previamente necesario conocer la realidad y diversidad humana. Para la aplicación de una política inclusiva de los museos es imprescindible la formación en accesibilidad, dejarnos asesorar por expertos en la materia que puedan ayudarnos durante la elaboración y evaluación, utilizar un lenguaje inclusivo y respetuoso y contar con la ayuda de las asociaciones de personas discapacitadas y otros colectivos minoritarios y sus familias².

Mientras que el término “diseño universal” o “diseño inclusivo” nació en otros países, en Europa se extendió el término “diseño para todas las personas” (*design for all*) a partir de 1995. La Design for All Foundation la define como “la intervención sobre entornos, productos y servicios, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la edad, género, capacidad o bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de la sociedad con igualdad de oportunidades en actividades económicas, sociales, culturales, de ocio y recreativas y pudiendo acceder, utilizar y comprender

¹ ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural. España: Trea, 2013, p. 210.

² ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. “Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio”. HER&MUS 16. Museos y accesibilidad, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p.11-20. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).

cualquier parte del entorno con tanta independencia como sea posible”. El objetivo es facilitar el uso de los productos y servicios a todos los usuarios y asegurarnos que sus expectativas se cumplen, para lo cual es imprescindible que desde la concepción y diseño de cualquier proyecto haya una comunicación permanente con expertos y con personas con discapacidad o en situación de exclusión social³. El “diseño para todos” genera una museografía para todas las personas que busca que sea lo más usable por el mayor número de personas, en vez de aportar soluciones concretas y excluyentes. Para su ejecución se debería de tener como referente los siete principios del “diseño universal”: igualdad de uso, flexibilidad de uso, uso simple e intuitivo, información fácil de percibir, tolerante a errores, escaso esfuerzo físico y por último, dimensiones y ubicación apropiadas⁴. En definitiva, se trata de integrar espacios para que todos los usemos con el mayor grado de independencia posible, aunque en determinados casos haya que incorporar las ayudas técnicas como soluciones accesibles exclusivas para un determinado colectivo. Evidentemente, todo no es posible para todas las personas, pero sí es imprescindible utilizar el sentido común, la creatividad y tener capacidad de trabajo para ofrecer a todas las personas la posibilidad de disfrutar el mismo patrimonio de diferentes maneras y con los distintos sentidos.

Desde el punto de vista de la responsabilidad social de los museos, la inclusión no debe tomar una visión paternalista del acceso de las minorías al bienestar. Las perspectivas de géneros y diversidad sexual, de edad, de familia, acciones dirigidas a personas en riesgo de exclusión social como las que cumplen condena en prisión o personas que tienen largas estancias hospitalarias, personas con diversidad funcional que tienen necesidades concretas o la participación ciudadana a través del voluntariado cultural son distintas formas de trabajar la inclusión que contribuyen a que el museo se humanice y el mundo sea un poco más social y justo. Todos estos conceptos: accesibilidad, inclusión, educación; que se relacionan entre sí en el mundo de los museos indican un camino que se debe seguir para progresar cuando hablamos de la función social de los museos.

3. APERTURA A NUEVOS PÚBLICOS: UNA APUESTA POR LAS PERSONAS Y SU INCLUSIÓN

3.1. Personas con diversidad funcional

En la evolución de la concepción de la discapacidad se refleja un cambio positivo en los documentos elaborados por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Mientras que en el primer documento “Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías” (1980) la discapacidad es considerada como el deterioro de un individuo en comparación con el estándar; en el segundo, “Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud” (2001) conocida como CIF, se aplica a todas las personas y explica la necesidad de no generar barreras

³ ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural. España: Trea, 2013, p.39.

⁴ ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural. España: Trea, 2013, p.36

para que los individuos puedan participar en la vida social. Utilizar una terminología correcta y respetuosa es prioritario para lograr la inclusión de todas aquellas personas que, hasta hace más bien poco, se podrían sentir excluidas de la sociedad. Términos como “discapacidad”, “deficiencia” y “minusvalía” son conceptos que enfatizan el aspecto más negativo de la capacidad del individuo. Aunque sigue aceptado el término “discapacidad” que alude de una forma más general a los diferentes tipos de disminución de las capacidades del individuo, últimamente se emplea la expresión “personas con diversidad funcional” para hablar desde el tono más positivo posible. La clasificación de las discapacidades según el CIF es: mental (intelectual y psíquica), sensorial y de movimiento motriz (conocida como discapacidad física) y orgánica.

A continuación, expondremos algunos ejemplos de museos que introducen actividades y proyectos dentro sus programas educativos que se adaptan a las necesidades de personas con diversidad funcional a partir de una museología inclusiva, transformando el museo como espacio de convivencia con el resto de la sociedad.

La página web del Museo del Prado publica el grado de accesibilidad de la institución, facilitando toda la información sobre la accesibilidad del conjunto de sus edificios y servicios disponibles. Anuncia desde las distintas formas de transportes para llegar a la institución, los diferentes accesos, señalización, ascensores y rampas, aseos adaptados, información sobre perros guías, etc. Con respecto al programa educativo más joven del Área de Educación del Museo del Prado, “El Prado para Todos” tiene como objetivo generar una experiencia accesible para todos sus visitantes. Se trata de un programa con muchas acciones, desde actividades inclusivas que cuentan con intérpretes de lengua de signos española (ILSE), y otras ayudas técnicas como equipos amplificadores de audio, bucles magnéticos para personas sordas, audioguías y signoguías y audiodescripciones para las personas ciegas o con baja visión. Actualmente, el museo también realiza actividades específicas dirigidas a centros con públicos con diversidad funcional. Son actividades desarrolladas por especialistas que adaptan las propuestas al nivel de cada grupo. Normalmente, se realiza una sesión preparatoria que se lleva a cabo en el mismo centro participante o en el Taller de Educación del Museo y una segunda parte, en la que se realiza la visita al museo. De todas estas experiencias nacen iniciativas en forma de vídeo o imagen que son publicadas en la web como “La obra que nos falta en el Museo del Prado”, donde se le da importancia a la contribución de los participantes dentro de este programa, exponiendo sus obras. Durante este curso 2016-2017 se seguirá publicando el trabajo de estos participantes para conseguir una mayor visibilidad.

Dentro de las actividades accesibles, se han creado recursos que se dirigen al público en general, pero realizados desde la especificidad gracias a la colaboración con instituciones que trabajan con público de diferentes capacidades. Es el caso de la “Guía Visual del Museo del Prado” que fue elaborada conjuntamente con personas de trastorno del espectro autista (TEA). Es un recurso educativo que aborda temas relacionados con el museo (historia, normas, ubicación, edificios, personal, accesos y explicaciones sobre las obras de arte). Sirve para preparar la visita a las personas que

comprenden mejor a través de las imágenes. La guía se puede descargar en formato PDF en la misma web del museo o ver online⁵ (Fig.1).



Fig.1. Portada principal de la “Guía Visual del Museo del Prado”. Foto: autora. Recurso educativo online donde el usuario puede preparar la visita a través de diferentes pestañas en relación a la historia, colección y personal del museo.

Entre los recursos educativos, destacamos “Historia de un retrato”, un cuento que narra la historia de la obra “La familia de Carlos IV”. Es un proyecto colaborativo en el que las ilustraciones han sido realizadas por los alumnos de los centros de educación especial que han participado en actividades del programa en las ediciones 2010-2011 y 2011-2012. Es un recurso educativo descargable en formato PDF que sirve para acercar las obras maestras de Goya a grandes y pequeños.

Entre las actividades accesibles, se encuentra el proyecto de colaboración del museo y el centro ocupacional Fundación Esfera llamado “Formando mediadores” que lleva activo cinco años. En él los mediadores de la Fundación Esfera han estado presentes desde el diseño y conceptualización de la actividad “El amor a escena” que se ofrece a grupos de centros ocupacionales y colegios de educación especial. Con esta iniciativa se pretende mejorar la implicación y la formación de los mediadores para el desarrollo de las actividades. Este año 2017 participan ocho personas del centro ocupacional Fundación Esfera de Leganés. También destacamos el programa para personas con Alzheimer conocido como “Tejiendo historias, tejiendo vidas” dentro del programa educativo “El Prado para todos” de los cursos 2013-2014 y 2014-2015. Los participantes hablan de sus propias historias y comparten sus vidas, elaborando una obra creativa en formato de tapiz que tiene como objetivo ser una puesta en común de

⁵ Para obtener más información y saber el funcionamiento del recurso educativo a través de la web, véase MUSEO DEL PRADO. “Guía Visual del Museo del Prado”. En:<https://www.museodelprado.es/actualidad/multimedia/guia-visual-del-museo-del-prado/4621ae59-3080-43bb-892b-34721f47ca96> (Fecha de consulta: 15/II/2017).

sus vivencias personales a través del arte, conectándose todas ellas. Posteriormente, en el mes de febrero de 2016, gracias a la Dirección General de Mayores del Ayuntamiento de Madrid, junto con la colaboración de SARquavite, el Centro de Día Isaac Rabín y la Junta de Moratalaz, se realizó una exposición de una veintena de tapices.

Aunque podríamos subrayar más ejemplos, los ya expuestos demuestran cómo es posible facilitar el acceso al conocimiento y a la cultura desde el compromiso social de los museos, favoreciendo la incorporación de las personas con diversidad funcional a la oferta cultural y de ocio y al mismo tiempo ofrecer bienestar y una buena calidad de vida a las personas.

Al principio, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía contactaba con los colectivos y para diseñar actividades específicas. Actualmente, trabaja para compartir las experiencias a partir del enriquecimiento de la diversidad. El proyecto colaborativo “Conect@” revela la importancia de empoderar al colectivo de personas con discapacidad, dándole valor a las ideas de estas personas y apoyándolos como grupo durante el proceso de la toma de decisiones. El proyecto fue realizado por usuarios y profesionales del Centro Ocupacional Carlos Castilla del Pino y del museo, junto con un equipo de investigación sobre procesos de evaluación de la Universidad Autónoma de Madrid que estudia nuevas formas de trabajo en red para favorecer la inclusión social a personas con discapacidad al mundo de la cultura. Aunque desde el principio las personas con discapacidad no tomaban parte de las decisiones del proyecto, su implicación aumentaba progresivamente hasta que las decisiones eran consensuadas entre todos los miembros del equipo. El proyecto toma como principio ser un proyecto de personas con y sin discapacidad para cualquier visitante del museo. Este utiliza las nuevas tecnologías como cámaras de fotos y de vídeo para documentar el trabajo que se hace en el museo. La difusión es un pilar muy importante a través de publicaciones realizadas en un blog, un tarjetón, un cortometraje y un libro llamado “Conect@. Un proyecto de colaboración entre personas con diferentes capacidades para promover la plena accesibilidad a la cultura” que incluye las diferentes perspectivas de los participantes y versiones de lectura fácil. Por último, la presencia continua del grupo Conect@ en el museo fue un elemento que ayudaba a la sensibilización del público y del personal del museo. En el año 2015, continuó el proyecto con una segunda edición llamada “Conect@2” que se realizó con la colaboración del centro ocupacional APANID “Prado Acedinos”. A pesar de ser de menor duración que el primer proyecto, fue más realista, potenciando los aspectos más positivos del primer proyecto y subsanando algunas de sus debilidades. En él también se trabajó el uso de las nuevas tecnologías a través de la fotografía como lenguaje, la utilización de diferentes técnicas fotográficas y la edición digital. En esta ocasión, para su difusión se creó una cuenta de Twitter⁶. (Fig.2).

⁶ MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA. “Proyecto Conect@”.
En: <https://conectamuseoreinasofia.wordpress.com/about/> (Fecha de consulta: 15/II/2017).



Fig. 2. Página principal del blog Conect@ del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Foto: autora. Se trata de una de las iniciativas que surgen a partir del equipo Conect@ para la difusión de las actividades realizadas durante el proyecto.

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía elabora programas educativos de accesibilidad que se conciben desde la perspectiva del diseño para todos, lo que favorece el proceso de transformación hacia un museo inclusivo. El vínculo con diversas comunidades hace que el museo ofrezca multitud de narrativas que aporten las perspectivas de la diversidad física, sensorial y cognitiva. Actualmente, el museo ofrece cada mes una visita comentada con ILSE y el préstamo de bucles magnéticos que garantiza la plena accesibilidad para la comunidad sorda. Visitas comentadas con ILSE como “Guernica. Historia de un icono” se pudo disfrutar en febrero de 2017 y recientemente, el 26 de marzo, “Tiempos modernos”. También desde el Área de Accesibilidad del museo se desarrollan varias acciones para personas ciegas o con poca visibilidad como “Museo a Mano. El Camino a la Abstracción” (2016) se pensó especialmente para personas con discapacidad visual o resto. Cada primer miércoles y penúltimo sábado de cada mes se invita a participar en diferentes recorridos táctiles que fueron diseñados por el Departamento de Educación y Restauración del museo, de ahí que este trabajo en conjunto garantice la accesibilidad y la conservación de las piezas. Se trata del reconocimiento táctil de piezas de Picasso, Gargallo, Oteiza y Chillida descubriendo la evolución escultórica desde las formas más figurativas hacia la completa abstracción. También existen otros itinerarios como es “Museo a Mano. Escultura en espacios públicos” en los que una educadora explica durante la visita las sensaciones e impresiones táctiles, facilitando información sobre las obras. Otras propuestas son visitas descriptivas que permiten ampliar el acceso a personas ciegas o con baja visión a contenidos de las diferentes colecciones del museo que no son accesibles mediante el tacto (pinturas, fotografías, grabados, etc.). Estas personas configuran imágenes mentales de las obras seleccionadas gracias a la combinación de descripciones verbales minuciosas acompañadas de la exploración de diagramas táctiles que reproducen los elementos que componen dichas obras de arte.

Actualmente, los itinerarios disponibles son “Imágenes de España durante la dictadura”, “Surrealismo: sueño y poesía”, “Guernica, testimonio de una época”. Todas ellas se realizan el primer miércoles y penúltimo sábado de cada mes.

En “Si fuera un movimiento” las obras cobran vida a través del movimiento, la danza y la música. Se trabaja con colegios de educación especial a los que se propone percibir el arte desde modos intuitivos, sensoriales y emocionales. Es una propuesta inclusiva donde los alumnos de diversidad funcional junto con sus profesores y acompañantes aprenden a través del cuerpo, sonido, ritmo, color, luz, composición. Este acercamiento se realiza a través de una bailarina y un músico mediante dinámicas participativas que se realizan a partir de la percepción global de las obras, los sonidos y los movimientos que se generan. Durante este curso 2016-2017 se trabajarán obras de Eduardo Chinchilla, Helio Oiticica, Manuel Millares o Lucio Fontana, entre otros artistas de la colección del Museo Reina Sofía.

“Salto al vacío” se ha llevado a cabo en varias ediciones desde el curso 2014-2015. Es la idea de utilizar el circo como recurso para acercar el arte contemporáneo al público infantil, familiar y de centros ocupacionales. Se crea una dinámica participativa donde el público se convierte en protagonista de la experiencia en la que se relacionan técnicas de equilibrismo, actividades aéreas, acrobacia, malabar, magia, ilusionismo y el clown como las obras de los artistas que introdujeron nuevos conceptos, materiales y procesos creativos y que en su momento supusieron un “salto” arriesgado hacia la experimentación y libertad del arte.

Por último, con “Visto y no visto” se propone una visita para el público general en la que una persona ciega y una educadora especializada en accesibilidad proporcionan estrategias plurisensoriales capaces de acercarnos al arte. Se incluyen piezas escultóricas y pictóricas que plantea un recorrido desde la visión del impacto visual que produce una obra cuando previamente nos la imaginamos a partir de una descripción y otro, desde el tacto a la palabra, que es cuando una persona ciega transmite su percepción táctil de una obra escultórica. Con esta iniciativa, el museo pone en valor la forma de percepción de las personas ciegas e invita al público general a cambiar el proceso de aproximación a las obras mediante la alteración sensorial⁷.

3.2. El museo como centro de referencia intercultural

Por lo general, La sociedad actual valora de forma positiva la diversidad y entiende que es posible la convivencia pacífica en sociedades compuestas por distintos grupos étnicos, culturales, religiosos, etc. Durante la evolución de este pensamiento, se han desarrollado dos vertientes conocidas como son la multiculturalidad y la interculturalidad. Mientras que la primera es un modelo político que defiende los derechos y promueve la herencia cultural de los grupos minoritarios, participando en la vida de la cultura dominante; la interculturalidad es un modelo más dinámico que refleja

⁷ MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA. “Accesibilidad”. En: <http://www.museoreinasofia.es/educacion/accesibilidad> (Fecha de consulta: 15/II/2017).

las relaciones sociales de los diferentes grupos proponiendo una sociedad pluricultural que promueve la convivencia entre los diferentes estilos de vida. La sociedad se enriquece a partir de la diversidad cultural y las diferencias se conciben como valor positivo y como derecho de los grupos sociales. “La interculturalidad tiene un matiz de interactividad cultural del que el término multiculturalidad carece. Se trata tanto de ofrecer contenidos y actividades interesantes para personas y colectivos de diferentes culturas como de propiciar el contacto, el enriquecimiento mutuo entre culturas”⁸.

Los museos deben tener en cuenta la diversidad cultural de la ciudad donde se ubica y donde habitan las minorías étnicas, los grupos de turistas extranjeros, residentes extranjeros, etc. La normalidad es que muchos de estos grupos no se sientan representados en las colecciones, exposiciones, ni en las actividades del museo y uno de los retos de este debe ser que las personas lo consideren como suyo y que se vean reflejados en él. Afortunadamente, cada vez son más los museos que configuran discursos más abiertos conforme a la realidad de su entorno. Por otro lado, cuanto más diverso sea el personal del museo, más reflejará la sociedad a la que pertenece y esta se sentirá más representada en él.

Un ejemplo de proyecto comunitario lo encontramos en el Museo Marítimo de Barcelona, una institución comprometida con su entorno y muy arraigado en su barrio. Destacamos el proyecto “Mar de Flores” que se desarrolló durante el año 2012, con la colaboración de Impulsem SCLL y el Ayuntamiento de Barcelona. El objetivo fue poner en valor el patrimonio, generar un ambiente de convivencia entre los vecinos, fomentar el civismo y el buen uso de los espacios públicos de la zona y al mismo tiempo embellecer el entorno más cercano al museo. A iniciativa se sumaron diferentes entidades sociales y las asociaciones de vecinos del entorno más cercano: el Raval y el distrito de Ciutat Vella. Los vecinos embellecieron las calles más degradadas a través de flores que se plantaron con maceteros hechos con lonas de pvc reutilizadas. También “Mar de Flores” impulsó la participación de la comunidad en uno de los eventos más emblemáticos de los museos barceloneses, como es la Noche de los museos, cuando se engalanó el museo con una alfombra de flores en forma de trasatlántico, el vapor Infanta Isabel de Borbón (una pieza de la colección del MMB). En definitiva, el lenguaje de las flores ha permitido llevar a cabo una acción intercultural que ha supuesto fomentar la buena convivencia entre los vecinos⁹.

Cada vez más museos se suman a la iniciativa de crear programas o acciones educativas accesibles e inclusivas. En la plataforma online “Más Museo Picasso” se recogen los proyectos y programas desarrollados por las diferentes instituciones

⁸ ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural. España: Trea, 2013, p.175.

⁹ Para saber más sobre la responsabilidad social del museo como institución arraigada en su barrio que contribuye a la calidad de vida de las personas consultar MUSEO MARÍTIMO DE BARCELONA. “Memoria de responsabilidad social corporativa 2011-2012”. En: http://www.mmb.cat/img/admin/elements_arxiu/arxiu_238_2.pdf (Fecha de consulta: 15/II/2017).

culturales que utilizan el arte como herramienta para la inclusión social. Desde el año 2004 se inicia este proyecto de investigación donde se analizan diferentes proyectos culturales que pretenden potenciar la inclusión de todas las personas y la accesibilidad real de todos al arte y a la cultura. En ella se recoge el proyecto “Álbum fotográfico” desarrollado en septiembre de 2014 y organizado por el Departamento de Educación del Museo Picasso de Málaga con la colaboración de ADIS Meridianos. En él las mujeres de la Asociación de Inmigrantes Themis contaron sus historias personales a través de la realización de un álbum de fotografías. Con ella se conseguía la capacidad creativa de las participantes y el estímulo de sus habilidades socioemocionales. A lo largo de cuatro meses, los participantes originarios de países sudamericanos, del este de Europa y del Magreb, reciben explicaciones prácticas sobre el manejo de cámaras fotográficas, impresión de imágenes, etc. para que las mismas participantes creen su propio álbum de fotografías y realicen sus propias reflexiones. Con este proyecto se consiguió una mayor integración del grupo favoreciendo la seguridad en sí misma y la autoestima, acercándoles a un entorno próximo que en muchos casos les era desconocido (Fig.3).

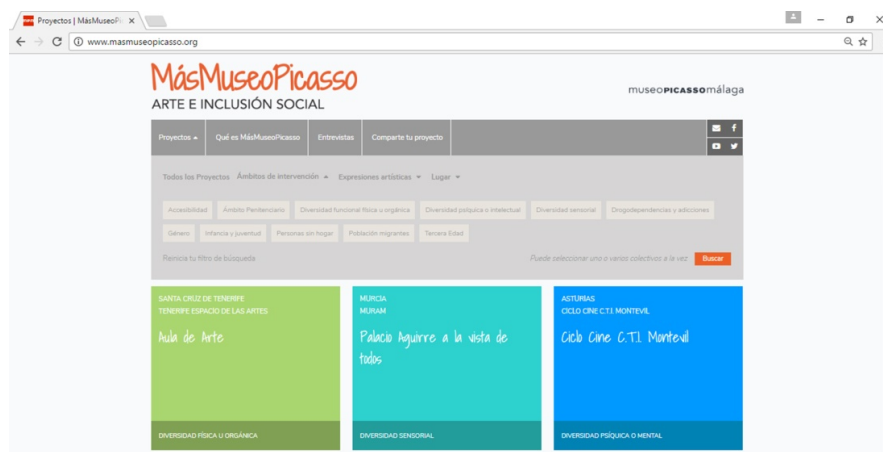


Fig.3. Plataforma “Más Museo Picasso. Arte e inclusión social”. Foto: autora. Plataforma online donde se pueden consultar muchos de los proyectos de inclusión social realizados impulsadas por instituciones culturales.

3.3. Museos y salud

La sociedad es cada vez más exigente con las instituciones culturales. La nueva relación que se establece entre el museo y el visitante no sólo consiste en un acercamiento al público, sino que el museo realiza una actividad directa dentro de la comunidad y un esfuerzo de responsabilidad social que impacta muy positivamente en la calidad de vida de la ciudadanía. Actualmente, es un hecho utilizar el arte como herramienta terapéutica dentro del ámbito de los museos, por lo que se afirma que la relación museo, arte y salud es muy positiva, pero hasta ahora solo unos cuantos

museos se han animado a realizar bajo esta idea, cuando lo ideal es que se convierta en la realidad de todos.

En el panorama español se pueden encontrar varios museos que son referentes en este ámbito. El Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid desde Educathyssen trabaja con sus guías de actividad y recorrido para personas con diversidad funcional intelectual y psíquica a través de su “Red de Públicos” y sus programas en el ámbito de la salud mental con unidades hospitalarias de media estancia como residencias, centros de rehabilitación psicosocial (CRPS), centros de día, centros de rehabilitación laboral (CRL), siendo el arte no solo es una forma de cultura, sino que también tiene un componente terapéutico.

El Museo Carmen Thyssen de Málaga elaboró el proyecto de inclusión social “Correspondencias” (2015) junto al equipo de Enfermería de la Unidad de Gestión Clínica de Salud Mental del Hospital Regional de Málaga y el Área Educativa del museo. Dicho proyecto comenzó en el mes de octubre de 2015 y finalizó a mediados de enero de 2016. A través de las obras expuestas en el museo, personas con una enfermedad mental grave encuentran cierta serenidad y un complemento al tratamiento que siguen para combatir su trastorno. De esta forma, las obras son herramientas terapéuticas y les ayudan en el proceso de rehabilitación psicosocial de su enfermedad con el objetivo de que puedan vivir su vida de forma independiente en un entorno normalizado fuera del hospital. El equipo profesional está compuesto por dos educadoras del museo, una enfermera residente y un enfermero especialista en salud mental. La actividad consistió en una serie de sesiones semanales en las que se trabajaron diferentes conceptos sobre las obras y en la que finalmente, cada participante creó su propia obra. El trabajo se completaba con las propuestas que se trabajaban en los domicilios de los participantes y que posteriormente exponían en grupo en el museo. Con este proyecto se transmite la parte más humana del museo y se comprueba cómo la institución puede ayudar a personas a recuperar sus vidas¹⁰. (Fig.4).

¹⁰ Consultar el vídeo publicado en la red social YouTube, donde los participantes del proyecto comparten su experiencia y explican el proceso de trabajo. MUSEO CARMEN THYSSEN. “Centros educativos y sociales. Universidad”. En:<http://carmenthyssenmalaga.org/educacion/centros-educativos/universidad> (Fecha de consulta: 18/II/2017).



Fig. 4. Proyecto “Correspondencias” del Museo Carmen Thyssen. Foto: autora. Véase a una de las participantes del proyecto en el taller del museo explicando su experiencia.

Desde el Departamento de Acción Social del Museo de Arte Contemporáneo Gas Natural Fenosa de A Coruña, nace el Área de Arte y Salud social al que pertenece el proyecto “Acompañarte”. Aunque el proyecto lleva desde 2010 en desarrollo, igualmente en este año 2017 continúa el programa de actividades socioformativas cuyo objetivo es fomentar actitudes y comportamientos sanos de autocuidado en los ámbitos físico, social, emocional y cognitivo. El programa busca que cada persona sea capaz de mantener y mejorar su salud y a la vez tenga mayor calidad de vida. El plan consiste en sesiones semanales en grupo en el mismo museo y utilizar el arte como recurso saludable en actividades relacionadas con la creatividad. Las actividades se diseñan junto con los profesionales sociosanitarios. Los destinatarios son personas en situación de soledad, de aislamiento social, personas con problemática derivada de su situación socioeconómica y personas con una gran dificultad emocional, ansiedad, depresión leve. Todos los participantes son derivados desde los profesionales de servicios sociales, centros cívicos y/o clínicos siguiendo unos criterios de admisión. Como destaca el programa, los participantes combaten sus problemas con el arte, ya que para muchos es el primer paso para romper el círculo y acudir a un sitio para relacionarse, hablar con otras personas y reaprender a socializarse.

Durante el curso 2012-2013 se desarrolló el proyecto “Del hospital al Museo” dentro del programa de accesibilidad del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Es un proyecto dentro del ámbito de la salud mental en colaboración con el Hospital de Día Psiquiátrico Puerta de Hierro de Majadahonda y el Máster Universitario en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social de la Universidad Autónoma de Madrid. A través de la arteterapia se trabaja con una selección de obras con las que los pacientes pudieran tener vínculos personales que los participantes con las piezas, desarrollando su capacidad creativa creando su propia obra. Durante el proyecto, los profesionales incluyen diferentes instrumentos para una evaluación permanente del proceso.

3.4. Acercamiento del museo a ciudadanos con dificultad de visita: enfermos hospitalizados, población reclusa y menores infractores, personas en centros residenciales y centros de día, y centros de rehabilitación.

Existen investigaciones que aseguran las posibilidades de mejora de los niños y adolescentes que se encuentran hospitalizados a través del arte, la creatividad y el juego que pueden disminuir el estrés que les producen las hospitalizaciones y todas las sensaciones negativas que conllevan tales experiencias para así favorecer su inclusión social en su entorno más cercano, la distracción y la diversión. Para ello el museo sale de sus muros y busca a este tipo de público.

El Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense de Madrid, el Museo Pedagógico de Arte Infantil y el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Salamanca desarrollaron el proyecto “CurArte I+D”¹¹ (2003). A lo largo de estos años, este proyecto universitario se ha puesto en práctica a través de una serie de programas. Algunos, muy interesantes, que a continuación exponemos. El proyecto de creación de videojuegos con niños y adolescentes hospitalizados de varios hospitales de la Comunidad de Madrid. Los niños y adolescentes pudieron crear sus propios videojuegos sencillos en 2d, tipo laberinto o plataformas con los que jugaban al terminar sus sesiones en el hospital. En la misma web del proyecto se pueden localizar todos los videojuegos y sus pequeños autores, como la posibilidad de descargar los juegos. Algunos de estos son “Aventura en el hospital” realizado por diez chicos y chicas de entre cinco y doce años en el aula hospitalaria del Hospital Gregorio Marañón. El juego consiste en que el doctor Jeringuilla tiene que recoger todas las ampollas para llenar sus jeringas y poder curar a los niños, mientras debe esquivar a los doctores que están chiflados. Otro videojuego es “Monstruos en el hospital” realizado por una niña de seis años del Hospital 12 de Octubre. En el videojuego los monstruos pretenden robar las flores del hospital, pero tendrán que vérselas con el doctor. Como estos, hay muchísimos más en el contexto de la salud que se utiliza como vía de creación dentro de la educación artística (Fig.5).

¹¹ En la página web del proyecto “CurArte” se pueden consultar todas las iniciativas que se han llevado a cabo, entre ellas, el proyecto de creación de videojuegos donde se encuentran todos los que los niños y adolescentes han realizado. PROYECTO CURARTE I+D. “Creación de videojuegos”. En: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/curarte/curarte_web/creacion_videojuegos.html (Fecha de consulta: 13/II/2017).



Fig.5. Actividad de “Creación de videojuegos” a través del proyecto “CurArte I+D”. Foto: autora. Véase uno de los videojuegos disponibles “Aventura en el hospital”.

“El museo en pijama” es una iniciativa que surge del Museo Arqueológico de Sevilla con la colaboración de la Asociación de Amigos del Museo que llevan trabajando en las aulas del Hospital Universitario Virgen del Rocío desde 2011. Este museo va más allá. Se centra en un grupo de edad infantil que no puede acudir al museo al estar ingresados en el hospital. Este museo colabora con los profesionales de las aulas hospitalarias que ayudan al aprendizaje de esos niños. Con este programa lo que pretenden es acercar el Museo Arqueológico a ese público que se encuentra en una situación tan especial, ayudarles y animarles en su recuperación para que en un futuro tengan la posibilidad de visitar el museo. El museo se acerca a ellos a través del juego y la narrativa. Primero, se cuentan cuentos como la historia de un objeto arqueológico desde que se encuentra en una excavación hasta que termina en la sala del museo, a continuación se muestran algunos juegos y actividades que están inspirados en imágenes de piezas del museo o incluso en juegos que ya se jugaban en la Antigüedad como: el juego de la oca, recortables, las parejas, etc. Para mejor difusión de este programa educativo, encontramos todos los juegos y demás recursos educativos descargables en el apartado “Juega con nosotros” en la web del Portal de Museos de Andalucía. (Fig.6).



Fig.6. Recurso educativo del proyecto “El museo en pijamas” del Museo Arqueológico de Sevilla. Foto: autora. Este juego está inspirado en imágenes de piezas del museo.

En esta línea, también la Federación Española de Amigos de los Museos (FEAM) y la Sociedad de Pediatría de Madrid y Castilla-La Mancha (SPMYCM) firmaron un convenio para acercar a los museos a los jóvenes hospitalizados. El proyecto “Extramuros” proporciona los contactos con los distintos hospitales y pediatras que, de forma voluntaria, llevan a cabo las actividades y talleres específicos como labores de acompañamiento a los distintos tratamientos. La primera experiencia se llevó a cabo en enero de 2013 en la Unidad de Adolescentes del Hospital General Universitario Gregorio Marañón con la colaboración del Museo del Romanticismo, del Traje y Cerralbo de Madrid.

En 2012, con el proyecto “Enganchados al arte” se trabajó la inclusión social desarrollado por el Centro Abierto Casa de Campo para personas drogodependientes de Cruz Roja Madrid junto con el Museo Nacional de Artes Decorativas de Madrid que utilizaron el arte como mediador terapéutico, creando una exposición con las piezas creadas por personas drogodependientes en situación de exclusión social. Este

proyecto da una oportunidad a este colectivo, ya que la difusión de las obras de estas personas ayuda a visibilizar y a eliminar el estigma de estos grupos. El grupo ha trabajado tanto en el Centro Abierto de la Cruz Roja como en el mismo museo. En la entrevista retransmitida por Onda Madrid a Javier, uno de los participantes del proyecto, explica que cada uno elige lo que quiere realizar, aunque se ofrezca directrices concretas, se deja libertad para crear lo que cada persona desee, en este caso bajo el tema del hogar. El artista Javier creó un cuadro donde expresa qué era para él su hogar durante la infancia. También creó una lámpara “La luz que acoge” con técnicas de reciclaje con trozos de botellas pintados, cuentas de madera, bombilla, etc. que representa lo que a él le gustaría que fuese su hogar, como una luz que acogiera¹².

Por otro lado, la población en régimen penitenciario también es un colectivo en riesgo de exclusión social. Las acciones culturales y las prácticas artísticas son necesarias para el medio penitenciario porque garantizan el derecho a la cultura a las personas que están detenidas. El objetivo es despertar en esas personas interés por nuevos conocimientos, valores y actitudes, ayudándoles durante su proceso de reinserción social¹³. En términos generales, gran parte de la población valora estas iniciativas en espacios penitenciarios como si fueran privilegios hacia los detenidos. Pero lo cierto es que hay que trabajar sobre la imagen de la cárcel y la reinserción social. En muchos casos, es muy positivo el trabajo colaborativo entre instituciones penitenciarias, educación y cultura para crear herramientas para la reinserción de muchas personas que más tarde o más temprano les va a llegar el momento de la libertad.

El DEAC del Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC) desarrolló el proyecto educativo de la revista bimensual “Hipatia” entre los años 2007 y 2011. Se publicó a través de las mujeres reclusas del módulo 10 de la prisión de Mansilla de las Mulas (León). En cada número de la revista aparecen todas las actividades realizadas en la cárcel y donde se exponen todos los recursos utilizados durante el proyecto. “Hipatia” es más que una revista¹⁴. Fue una herramienta de pedagogía de género en un espacio de reclusión que estableció un vínculo entre el espacio carcelario y el museo. En la primera fase, las mujeres hicieron dos salidas al museo y el equipo del DEAC se trasladó a la prisión para continuar el proyecto en tres ocasiones más. La primera propuesta de trabajo consistió en la elaboración textual y

¹² Entrevista realizada a uno de los participantes del proyecto. TELEMADRID. “Enganchados al arte. El arte como terapia en el Museo Nacional de Artes Decorativas”. En: <http://www.telemadrid.es/audio/enganchados-al-arte-el-arte-como-terapia-en-el-museo-nacional-de-artes-decorativas> (Fecha de consulta: 10/II/2017).

¹³ RUIZ CABRERA, María; VIDAL ARBONÉS, Tais. “Arte, mediación artística e inclusión en centros penitenciarios. Reflexiones y estado de la cuestión en España”. HER&MUS 16. Museos y accesibilidad, 2015, vol. VII, nº1 octubre-noviembre, p.151-161.

En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).

¹⁴ En el siguiente vídeo publicado en la red social YouTube se refleja perfectamente qué es la revista “Hipatia”. Belén Sola, comisaria de la exposición y miembro del DEAC explica el proyecto que duró cuatro años. MUSAC MUSEO. “Proyecto Hipatia: Pedagogías de género en espacios de reclusión”. En: <https://www.youtube.com/watch?v=H1admOI2RLs> (Fecha de consulta 22/II/2017).

gráfica de un conflicto. Para ello dividieron al grupo en dos y cada uno debía decidir cómo iban a exponer el conflicto y la resolución de este. Luego la experiencia quedó documentada a través de imágenes y un pequeño video. Esta experiencia fue el punto de partida. Desde el principio, las mujeres mostraron mucho interés por publicar una revista que tenían (a nivel de redacción) muy bien elaborada y el museo se encargó de su publicación. La publicación de la revista fue el hilo conductor del programa educativo y el museo se encargó de financiar toda la elaboración de “Hipatia” y las correspondientes acciones educativas (talleres, visitas al museo, conferencias, video-forum, etc.). En noviembre de 2008 se presentó el nº 0 de “Hipatia”, siendo un total de cinco números de la revista. Este proyecto de cuatro años ha sido expuesto con el nombre “Proyecto Hipatia: Pedagogías de género en espacios de reclusión” en la que la comisaria de la exposición y miembro del DEAC, Belén Sola, pretende que el público comprenda lo que han vivido las reclusas durante esta experiencia (Fig.7)

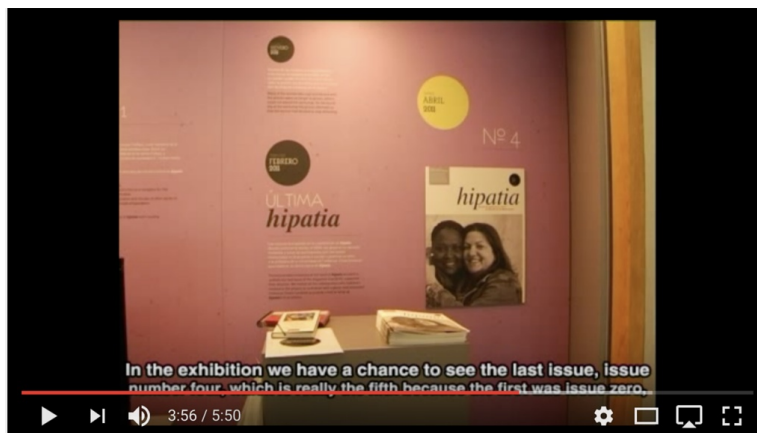


Fig.7. Exposición “Proyecto Hipatia: Pedagogías de género en espacio de reclusión”. Foto: autora. Se realizó tras finalizar los cuatro años que duró el proyecto “Hipatia”.

“A través de Arte” es un proyecto que se viene desarrollando desde marzo de 2012 en el Museo Picasso de Málaga, junto con la colaboración de ADIS Meridianos, que es una organización que gestiona centros de internamiento para menores infractores. Este proyecto de ámbito penitenciario juvenil utiliza el arte como recurso para el desarrollo personal y el proceso de inclusión social de jóvenes que cumplen una serie de medidas judiciales que le privan de libertad. El proyecto consiste en una serie de visitas taller e interactivas diseñadas para ellos, en las que investigan sobre distintas técnicas como grabado, fotografía, dibujo o pintura. A través de las evaluaciones, se ha demostrado que los jóvenes participantes, una vez terminado el proyecto, tienen más confianza en sí mismos, mayor empatía y se aprecia una mejoría del lenguaje verbal.

Desde la Red Museística Provincial de Lugo formada por la unión de cuatro museos que trabajan en red: el Pazo de Tor, el Museo San Paio, el Museo Provincial del Mar y el Museo Provincial de Lugo; se defiende la museología social y se lucha por

conseguir un museo para todos. A través del proyecto global “EnREDarte” se inician cinco iniciativas entre la que destaca “Museos Públicos 25.2” que nace con el objetivo de acercar los museos a grupos sociales que normalmente no son usuarios de estos espacios. Desde este proyecto se trabaja la inclusión social a través de la cultura atendiendo al artículo 25.2 de la Constitución Española donde se garantiza el derecho de acceso a la cultura y el desarrollo de su personalidad, de ahí el nombre del proyecto.

Dentro de “Museos Públicos 25.2”, el Museo Provincial de Lugo y el Centro Penitenciario de Bonxe (Lugo) trabajan en un proyecto común en el que han creado diversas iniciativas. En 2013 se realiza la primera fase que consistió en una visita al centro penitenciario en la que participaron la gerente de la Red Museística de la Diputación de Lugo junto al personal de Didáctica de la Red para exponer a los reclusos los contenidos y las diversas actividades que se van a realizar. En la segunda fase, los participantes fueron los protagonistas, ya que se creó una exposición a partir de todos los trabajos que realizaron durante el proyecto. El hecho de sus trabajos ocupar un espacio físico del museo supuso fortalecer su propia identidad colectiva e individual y como consecuencia aumentó la autoestima de los reclusos. En una tercera fase, el museo acercó sus colecciones a los reclusos. Durante el primer trimestre del 2014, se propuso que cada participante creara su propio museo a partir de su propia mirada. Los participantes hicieron un trabajo de investigación sobre la historia de los museos y para ellos los distintos departamentos técnicos de los museos de la Red se sumaron a la actividad y visitaron el centro penitenciario aportándoles información, documentación y ofreciendo charlas para facilitarles material. Finalmente, entre todos construyeron un museo con la mirada de cada uno, con la vinculación de las secciones de los museos: etnografía, arqueología y bellas artes.

Por último, también se sumó a la dinámica de trabajar conjuntamente con un centro penitenciario en este caso de Albolote (Granada), la Obra Social Caja Granada, donde resultó una exposición llamada “Reflexiones expandidas de mujeres desde la penitenciaria” (2014) que reúne los trabajos realizados por el colectivo de mujeres presas del centro ya mencionado, que fue ubicada en una de las salas de exposiciones temporales del Museo Memoria de Andalucía. Se trata de un proyecto social de creación artística que pretende dar visibilidad a la expresión de las mujeres internas para intentar crear relación con la comunidad. Este objetivo se materializa no solo en la exposición, sino en la creación de mesas redondas, talleres, el blog “La voz del Malko” y el libro-catálogo del proyecto que fue presentado en diciembre de 2016. Como afirma el director de la prisión, Jaime Hernández, “es imprescindible una vida activa y creativa para estas personas porque el no hacer nada en el patio haces que te pierdas hasta a ti mismo”. Por eso, es necesario brindar esta oportunidad para que el arte se convierta en el modo de transmitir la forma de ver la vida, las aspiraciones y preocupaciones, en definitiva, la realidad de estas mujeres (Fig.8).



Fig. 8. Página principal del Blog La voz del Mako. Foto: autora. Surge a raíz del proyecto colaborativo entre el centro penitenciario de Albolote (Granada) y la Obra Social Caja Granada.

3.5 Visualización de perspectivas de género y diversidad sexual

Mirar el arte desde una perspectiva de género permite obtener una visión más completa y enriquecedora de la realidad. El hecho de visibilizar la aportación que las mujeres han realizado en el mundo del arte supone una reinterpretación de la historia. Hasta ahora, en el ámbito de los museos, a la mujer se les dedicaba un evento concreto y puntual como el “Día de la mujer” o el “Mes de la mujer”, pero paulatinamente se deberían de convertir en proyectos de trabajo continuo en el tiempo.

“Nos+otras en red” es un proyecto realizado desde la perspectiva de género que fue creado en 2015 y desarrollado hasta la actualidad, con la colaboración de varios colectivos de mujeres, de la Red Museística Provincial de Lugo y el apoyo de The Edmond de Rothschild Foundations. Con esta iniciativa se pretende que el museo sea un espacio de intercambio de conocimiento y experiencias en torno al arte, la creación donde se compartan las realidades de las mujeres a partir de las colecciones del Museo Thyssen-Bornemisza. Una de las actividades consistió en crear un espacio para el diálogo “Mesa de mujeres” donde se expusieron los intereses y preocupaciones de cada una de ellas que dio como resultado el proyecto “Nos+otras”. Este consistió en la creación de una serie de coloquios en formato de videos en los que los miembros de los colectivos eligen una obra y junto con el personal del museo realizan explicaciones y apreciaciones personales en torno a ella. Un ejemplo lo tenemos en el coloquio que hace una de las participantes llamada Ana en torno a la obra “Bailarina verde” de Edgar Degas. Ella sueña que forma parte del cuadro y a través del baile siente la libertad en el escenario¹⁵. También se creó un itinerario por las salas llamado “Representaciones y

¹⁵ Consultar el vídeo publicado en la red social YouTube del proyecto “Nos+otras en red” en el que se puede ver uno de los coloquios. EDUCATHYSSEN. “Proyecto Nosotras. Ana y Nacho, diálogos en el museo”. En: <https://www.youtube.com/watch?v=m6Sh7aWmTHU> (Fecha de consulta: 15/II/2017).

producciones: mujeres y arte en el Museo Thyssen” que hace una revisión de las colecciones desde la perspectiva de género. Dentro del proyecto “Nos+otras en red” se creó la exposición “El espacio de la memoria” en el Museo Thyssen-Bornemisza, recientemente finalizada. Fue organizada por el Área de Educación para publicar el trabajo realizado durante los dos últimos años del proyecto. En ella se exponen todas las creaciones de las participantes de los talleres que fueron ideados por las artistas Paula Cabaleiro, Mónica Mura, Paula Noya y Mery Pais junto con las obras de estas cuatro artistas que fueron el origen del proyecto. Son piezas de diferentes técnicas muy variadas como collage, fotografía, performance, papel, etc. La exposición invita a las personas a dialogar con los temas planteados como la familia, la memoria, los espacios íntimos y el retrato. En la web del museo podemos encontrar un video resumen de los talleres del proyecto (Fig.9).



Fig.9. Proyecto “Nos+otras en red”. Foto: autora. Véase las mujeres participantes en una de las actividades del proyecto.

A través de “EnREDarte” de la Red Museística Provincial de Lugo se crea la exposición “Miradas de mujer sobre La Guía postal de Lugo de Maruja Mallo” en marzo de 2014. Con ella se convoca a mujeres artistas para participar de forma virtual en la exposición a través de diferentes plataformas online (redes sociales, blog y la web del museo). La exposición giraba en torno a la obra “Guía Postal de Lugo de Maruja Mallo” pintada en el año 1929, donde la artista ofrece su visión sobre la provincia de Lugo. Esta obra forma parte de la colección del Museo Provincial de Lugo, por lo que las mujeres artistas participan haciendo recreaciones con lenguajes actuales. En la web podemos encontrar todas las obras de las mujeres participantes con una gran variedad de técnicas (fotografía digital, escultura, pinturas, collage digital, vídeo, etc.).

Cada vez más la diversidad sexual está más presente en nuestra sociedad y poco a poco, también se profundizan en los vínculos que conectan la educación artística y la diversidad sexual, además de la de género. El museo virtual Museari, el Museo de l'imaginari tiene el objetivo de promocionar la educación artística y de la historia como recursos para la defensa de los derechos humanos, con especial interés en el respecto a la diversidad sexual. Desde la sección Museari educa, hay un apartado dedicado a la diversidad sexual desde donde se ofrece información sobre los museos, cine, literatura y teatro que tratan el tema sobre el colectivo de Lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB).

3.6 Museos para familias y diferentes grupos de edades

El museo debería ser un lugar de visita para las familias, adolescentes, personas de tercera edad, ya que son centros educativos, culturales y de ocio para poder disfrutar y aprender. Lo cierto es que los museos se deberían de preguntar por qué en muchos casos no es así. Puede que sus discursos no sean lo suficientemente inteligibles para todos los públicos, por lo que se debería hacer un esfuerzo por tener en cuenta los conocimientos previos de los distintos públicos, relacionar la explicación con la vida cotidiana de los visitantes y poder utilizar todos los sentidos durante la experiencia en el museo. Cada grupo de edad requiere de unas necesidades concretas y demanda servicios diferentes. Para los grupos de familias, los museos deberían proporcionar servicios tales como: espacios adaptados para los carritos, salas de lactancia, talleres familiares, espacios de juego, ofertas económicas, cafetería, etc. A los adolescentes se les debería ofrecer programas que tengan relación con sus intereses reales donde haya una presencia importante de TIC y redes sociales y lo mismo con las personas de la tercera edad, las cuáles cada vez más buscan ofertas de turismo cultural. Como ya comentamos al principio del capítulo, lo que es bueno para uno, es bueno para todos o lo que es imprescindible para uno es bueno y útil para el resto de la población. Por ejemplo, se recomienda que los museos tengan puntos de descanso con un mobiliario adecuado o hacer paradas intermedias en visitas largas; esto no es solo para las personas de la tercera edad, sino para el resto de la población más adulta que con la edad va adquiriendo discapacidades. En definitiva, de lo que se trata es de facilitarle la visita al usuario y hacerle disfrutar de su estancia en el museo¹⁶.

La realidad es que los programas educativos destinados al público escolar son los más ofertados y demandados a la vez. El Centro Atlántico de Arte Moderno de Gran Canaria (CAAM) tiene un amplio programa educativo para familias y escolares. A través del proyecto "OkupArte" desarrollan una gran variedad de actividades con niños y adolescentes que posteriormente plasman en el blog. Nació en las navidades de 2012 a raíz del taller "Unas Navidades de Museo" organizada por la propia institución. El objetivo de esta iniciativa era compartir el arte. Dentro de este proyecto se creó "Tombolidarizarte" como actividad solidaria donde el público infantil entre 7 y 14 años

¹⁶ ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural. España: Trea, 2013, p. 178-182.

participó en una maratón creativa en la que debían de crear objetos de arte contemporáneo que ellos mismo asociaran con la solidaridad, ya que posteriormente todos serían cambiados en una tómbolas por kilos de alimentos que se entregaron al Banco de Alimentos de Las Palmas y que fueron destinados a las personas que más lo necesitan (Fig.10).

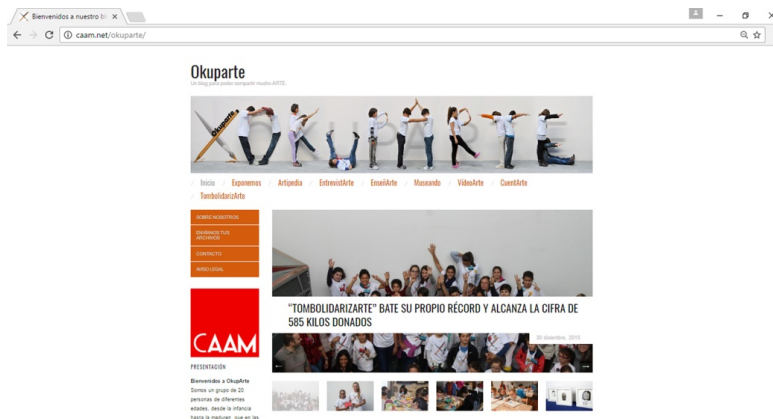


Fig. 10. Página principal del blog Okuparte del Centro Atlántico de Arte Moderno de Gran Canaria. Foto: autora. Véase publicada la actividad solidaria “Tombolidarizarte”.

El programa educativo “El Prado en familia” en el Museo Nacional del Prado, hoy día ofrece distintas actividades para que los más pequeños y los mayores disfruten y aprendan juntos en familia. Los fines de semana se ofrecen visitas-taller dirigidas a familias con niños entre 4 y 12 años en las que conocen las colecciones del museo de una forma más divertida. Esta visita se complementa con una actividad relacionada con lo que se ha visto en las salas que se realiza en el taller. Durante el pasado 2016, en el Museo del Prado se abrió un concurso de dibujo infantil “Pinta tu propio tríptico” con motivo de “El Bosco. La exposición del V centenario”. Durante la visita, las familias podían tener el material didáctico “Escenarios fantásticos” como complemento de esta y al final, los niños podían participar en el concurso que consistía en dibujar a sus respectivas familias en un escenario fantástico utilizando el formato del tríptico. Además, en la web del museo ofrecen recursos didácticos interactivos “El Bosco. Una historia en imágenes” sobre la obra y vida de El Bosco. El programa para jóvenes en el Museo del Prado propone “¿Quedamos en el Prado?” del cual se crea “Saca el monstruo que llevas dentro” (2016) que pretende que adolescentes entre 13 y 17 años encuentren el museo como un espacio para disfrutar conociendo las obras e intentando fidelizar a este público, haciendo que el museo forme parte de su ocio. El pasado año, con esta propuesta educativa se pretendió que los jóvenes conocieran la obra de algunos de los grandes maestros de la colección, haciendo una parada especial en la obra del El Bosco. Después de conocer las obras de las distintas salas, tuvieron que crear un monstruo que dieran vida a través de la animación. Otra de las iniciativas muy

interesantes se realizó en enero y febrero del pasado año llamada el “El Prado Joven” en la que participaron jóvenes entre 15 y 25 años para visitar la exposición temporal “Ingres” acompañados de jóvenes historiadores del arte que les explicaron las obras y respondieron a todas sus inquietudes.

Un ejemplo de participación de los niños es el Consejo Infantil del Parque de las Ciencias de Granada donde se escuchan las propuestas de cambio del museo realizadas por los más pequeños. Para la creación del consejo, primero se acreditan los niños y se constituyen como tal, después eligen secretario y se comienza el debate sobre los documentos que anteriormente se han preparado. Además este consejo tiene un blog que funciona desde el año 2010, donde exponen periódicamente las diferentes actividades que realizan en el museo¹⁷ (Fig.11).



Fig. 11. Página principal del Consejo Infantil del parque de las Ciencias de Granada. Foto: autora. El blog permanece actualizado donde se incorporan todas las actividades que se realizan en el museo.

El Museo Carmen Thyssen de Málaga ofrece una actividad dirigida al público universitario. Los próximos días se imparte un ciclo de conferencias por el equipo de trabajo del museo llamado “Exposiciones. Del concepto artístico a la producción” donde a lo largo de tres días se explicarán las distintas fases y labores para la producción de exposiciones temporales en un museo. Los visitantes tienen la oportunidad de ver parte de las tareas más íntimas del museo como la fase de montaje de la exposición, la creación del discurso expositivo por el comisario, conocer cuáles son los elementos

¹⁷ Para consultar el blog del Consejo Infantil del Parque de las Ciencias de Granada a través de PARQUE DE LAS CIENCIAS DE GRANADA. “Consejo Infantil”. En: <http://consejoinfantilpc.blogspot.com.es> (Fecha de consulta: 27/II/2017).

museográficos que facilitan la comprensión de los contenidos y conocer todo sobre el transporte, la contratación y el seguro de los préstamos.

El Museo Picasso de Barcelona mantiene una estrecha relación con su entorno para acercar a los vecinos al museo y mejorar la calidad de vida de los habitantes de Ciutat Vella y de los barrios de La Ribera, Santa Caterina y Cant Pere. El servicio educativo del museo ofrece el proyecto “Somos del barrio!” del que parten varias iniciativas, entre ellas, el taller de memoria para gente mayor, “Picasso en la memoria”, con una duración de seis meses (2016-2017). Surgió de la necesidad de ampliar la oferta de este tipo de servicios para mejorar la calidad de vida del cada vez más alto porcentaje de personas mayores residentes por el barrio. Este taller consiste en potenciar la capacidad cognitiva de los asistentes a la vez que mejoran su capacidad para relacionarse con otras personas y descubren el arte a través de la figura de Picasso.

Otros museos se animan a incorporar talleres intergeneracionales donde participen grupos formados por público de diferentes edades para que compartan la experiencia de la visita taller. El Museo Picasso-Colección Eugenio Arias de Buitrago del Lozoya (Madrid) ofrece “Arias-Picasso: diálogos creativos” que propone una experiencia donde a través de las piezas de la colección se conozca la relación entre Picasso y Arias a la misma vez que permita construir relaciones personales, discursos propios y compartir vínculos por medio de nuestra experiencia cotidiana. El taller está dirigido a todas las edades, donde cada participante tiene que transformarse en Eugenio Arias (el barbero) o en Pablo Picasso (el artista).

3.7. Participación ciudadana: voluntariado cultural

El voluntariado cultural también supone una forma de trabajar la inclusión social. Se trata de un movimiento que actualmente está regulado, por el que unas personas colaboran de forma desinteresada en alguna de las líneas de trabajo que el museo proponga o en determinadas acciones concretas, aunque siempre de haber una continuidad. Esta labor merece un reconocimiento social y algunos incentivos como las invitaciones de actos e inauguraciones del propio museo, entrega de publicaciones, actividades específicas para ellos, etc. La formación continua de las personas voluntarias será necesaria comenzando con una fase inicial de contacto sobre el funcionamiento de las tareas del museo que se van a desempeñar, la formación sobre atención inclusiva al público y el reciclaje de forma continua¹⁸.

En España, la modalidad de voluntariado cultural, aunque hoy día no es el más numeroso, sí es el que más ha crecido durante los últimos años. Para su correcta regulación existe la Orden de 9 de octubre de 1995 por la que se regula el voluntariado cultural en España¹⁹, aunque en el ámbito municipal se aprueban ordenanzas basadas

¹⁸ ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural. España: Trea, 2013, p.169-170.

¹⁹ En España existe la Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado, además de las leyes autonómicas. A su vez, la Plataforma del Voluntariado de España aprobó en el año 2000 el Código ético de las Organizaciones del

en la ley. En ella se determina la importancia del voluntariado y remarca que el voluntario nunca puede sustituir el trabajo remunerado ni establecer ninguna relación laboral, aclarando que su trabajo es estrictamente una labor de apoyo y colaboración en los programas que ya existen con el asesoramiento y supervisión del personal del museo. Hasta hace poco, la mayor parte del voluntariado cultural lo integraban personas mayores jubiladas que tenían formación e inquietudes por sentirse útiles en la sociedad. Lo cierto es que actualmente con la crisis económica en la que se ha visto sumida el país, hay personas más jóvenes que están muy preparadas, pero tienen mucha dificultad para acceder al mercado laboral, por lo que acceden a estos programas de voluntariados para enriquecerse personal y profesionalmente. Entre los trabajos que los voluntarios pueden desempeñar es de apoyo a las visitas guiadas del museo y actividades educativas infantiles desempeñando la función de monitor. Pero también pueden participar en actividades puntuales colaborando en programación del Día del Museo, ser el responsable de las explicaciones didácticas de la Obra del mes, colaborar en la organización y el desarrollo de los distintos eventos del museo, ser acompañante de viajes para ser el monitor de las actividades que se realicen fuera del museo y colaborar como interlocutor o ponente en charlas, conferencias y seminarios. Con todo ello, el voluntario debe de cumplir unos compromisos que adquiere con el museo. Si lo incumpliese puede perder su condición de voluntario del museo²⁰.

La participación de los voluntarios en los museos permite establecer lazos intergeneracionales mediante la relación del voluntario mayor y los niños, jóvenes y adultos que visitan el museo, estableciendo vínculos a través de la experiencia de vida del voluntario. En el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía se desarrolla un proyecto de larga duración en el que participan grupos de personas que pertenecen a la Confederación de Aulas de la Tercera Edad (CEATE)²¹ que realiza visitas comentadas de las colecciones del museo para grupos escolares y de mayores de 65 años. Estos voluntarios culturales mayores realizan visitas guiadas en el museo desde 1993 en el museo. Actualmente, realizan varios itinerarios sobre las colecciones: “Miradas de vanguardia”, “Materia en movimiento”, “Cuerpos e identidades”, “Modernidad y vanguardia”, “La Guerra: arte y conflicto”, “España: arte y sociedad en los años 50 y 60”. A partir de la experiencia de vida, la formación y las inquietudes de cada uno de los voluntarios, se valora la línea discursiva más adecuada que se ajuste más a su perfil.

Vilamuseu, el Museo Municipal de Villajoyosa de Alicante es un proyecto ejemplar que configuró su edificio, museografía y servicios bajo los principios del diseño para todos, atendiendo a las capacidades y necesidades de los distintos públicos. En esta institución se prioriza la participación ciudadana siendo el eje transversal del Plan

Voluntariado, publicado en PDF en internet. Para consultar un resumen de las normativas del voluntariado, ver en Gómez Vilchez, 2008.

²⁰ GÓMEZ VILCHEZ, Soledad. “Voluntariado cultural”. En: <https://mediamusea.files.wordpress.com/2008/02/voluntariado-cultural.pdf> (Fecha de consulta: 13/II/2017).

²¹ La Confederación de Aulas de la Tercera Edad es una ONG cultural que puso en marcha el programa “Voluntarios culturales de la tercera edad para enseñar los museos de España a niños, jóvenes y jubilados”. Hay varios museos que trabajan con la CEATE, por ejemplo el Museo Arqueológico de Madrid.

Museológico. En esta línea, el proyecto de voluntariado cultural se inició en 2005 desde el DEAC con la participación de ocho voluntarias con una gran formación. Actualmente, hay diecisiete. Al principio se comenzó a realizar labores de selección y limpieza de objetos para la exposición, las cuales eran supervisadas la restauradora y al mismo tiempo recibieron formación sobre principios y técnicas de interpretación del patrimonio. Poco a poco se fueron elaborando conjuntamente las visitas con el voluntariado, este participando cada vez más en las visitas. Las voluntarias comenzaron a realizar tareas en otras áreas del museo donde podrían desarrollar una gran labor, como en los Departamentos de Investigación y Restauración, siempre con una formación previa y teniendo en cuenta sus inquietudes y capacidades. Desde 2007, el voluntariado cultural quedó regulado en Villajoyosa por la aprobación del Reglamento del Voluntariado Cultural basado en la Orden que regula el voluntariado cultural en España.

Tenemos que destacar un ejemplo de buena gestión del voluntariado cultural fuera de España como es English Heritage que tiene un departamento específico el cual gestiona desde su web todo acerca de los voluntarios culturales. Se puede realizar cualquier tipo de consulta acerca de la política de voluntariado, los tipos que existen; en definitiva, te ofrecen la oportunidad para encontrar el voluntariado que se ajuste a lo que cada persona busca. Además, la web ofrece una publicación trimestral que se puede descargar de forma gratuita (Fig.12).

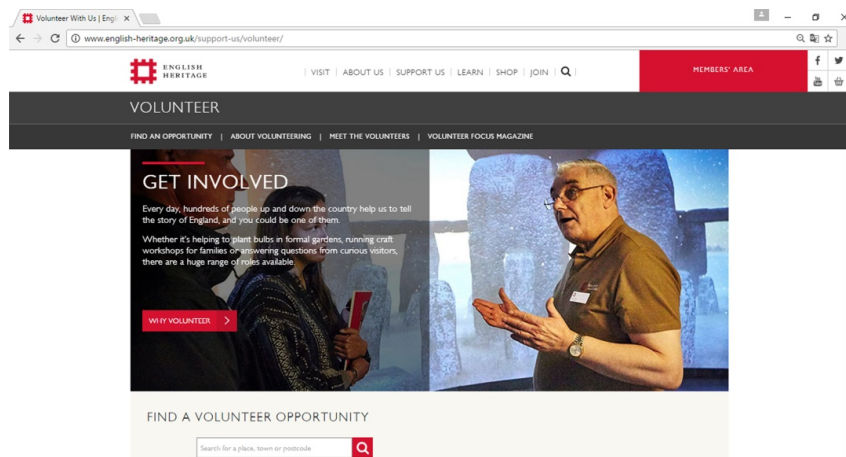


Fig. 12. Página web de English Heritage. Foto: autora. Véase la plataforma online desde donde se gestiona el voluntariado cultural.

Sin duda alguna, el voluntariado cultural establece un fuerte vínculo con la sociedad local, ayuda a la difusión de cualquier iniciativa del museo y a que la sociedad sienta el museo como algo propio. Esta es una forma de mantener los principios de la nueva museología social.

4. CONCLUSIONES

Como venimos exponiendo a lo largo del capítulo, el reto al que se enfrentan los museos no es fácil, pero no por ello se debe caer en el desánimo ni abandonar el compromiso ético para continuar trabajando bajo los principios de la nueva museología social, apostando por transformar los museos en instituciones verdaderamente comprometidas con la sociedad y adquiriendo una responsabilidad social a favor de la inclusión de todas las personas.

Los museos deben ser espacios de convivencia que trabajen por mantener un diálogo permanente con su entorno. Deben ser en esencia museos comunitarios donde las opiniones de los ciudadanos tengan un peso relevante. También deben ser lugares abiertos donde los colectivos minoritarios disfruten de la relevancia que en otros contextos no tienen. Donde las diferencias sumen y no resten, y la diversidad sea motivo de enriquecimiento para la sociedad. Entre sus principales objetivos se encuentra construir un espacio donde se ofrezca una accesibilidad integral y la inclusión de todas las personas. Debe dar respuesta a las inquietudes de todos los públicos y hacerse eco de sus necesidades. Así como ayudar en la visibilización de todos los grupos sociales que carecen de estos espacios que son de todos o deberían de serlo.

Cada vez más son los museos que cuentan con un programa específico de responsabilidad social llamado de diferentes formas y destacándolo en muchos de los casos como un apartado en la web de la institución como departamento destinado a la inclusión social, compromiso social o a través de los programas educativos accesibles. Pero volviendo a las preguntas que nos hacíamos al principio de este capítulo, ¿qué de cierto tiene todo esto?, ¿cuál es el verdadero compromiso?, ¿es simplemente una imagen que queremos dar de los museos como espacios de todos y para todos? Lo que es una realidad es el desarrollo de multitud de iniciativas, proyectos y programas puntuales, a corto y a largo plazo que se han expuesto en este capítulo, que algunos ya han finalizado, pero otras están en pleno desarrollo. Todas esas acciones educativas han tenido o tendrán distintas repercusiones positivas en la sociedad. Con ellas se habrá conseguido estimular las capacidades intelectuales y emocionales de muchas personas en diferentes circunstancias a través del arte.

Aunque aún no todos los museos cuentan con este tipo de proyectos o se suman a estas iniciativas, es de agradecer la concienciación por parte de muchos de ellos y su puesta en práctica en la medida de sus posibilidades, el hecho de demostrarnos que en estas instituciones hay hueco para todas las personas, ya sean personas con diversidad funcional, personas hospitalizadas o privadas de libertad, para diferentes grupos de edades, de etnias o razas minoritarias, personas con bajo nivel de estudios, drogodependientes en proceso de rehabilitación, etc. Porque la única realidad es que todos formamos parte de esta sociedad en la que la pluralidad y la diversidad son una permanente, donde los museos deben ser de todos y para todos con el fin de contribuir para conseguir una sociedad más justa, social e igualitaria.

5. BIBLIOGRAFÍA

- CARREÑO ROBLES, Eva. "Museos en clave de género". *Revista PH Instituto Andaluz del patrimonio Histórico*, nº 89, p. 157-158. En: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/viewFile/3729/3727> (Fecha de consulta: 04/III/2017).
- CENTRO ATLÁNTICO DE ARTE MODERNO DE GRAN CANARIA. "Okuparte". En: <http://caam.net/okuparte/> (Fecha de consulta: 25/II/2017).
- CULTURA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. "TIC05 Juan García. Museos inclusivos, Museos para tod@s, museos sensibles, buenas prácticas". En: <https://www.youtube.com/watch?v=RwDvFLZxsYQ> (Fecha de consulta: 05/III/2017).
- EDUCATHYSSEN. "Espacio de la memoria. Resumen de talleres". En: <https://www.youtube.com/watch?v=NfKZsLhnEJM> (Fecha de consulta: 15/II/2017).
- EDUCATHYSSEN. "Proyecto Nosotras. Ana y Nacho , diálogos en el museo". En: <https://www.youtube.com/watch?v=m6Sh7aWmTHU> (Fecha de consulta: 15/II/2017).
- ENGLISH HERITAGE. "Volunteer". En: <http://www.english-heritage.org.uk/support-us/volunteer/> (Fecha de consulta: 03/II/2017).
- ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. "Accesibilidad, inclusión y diseño para todas las personas en museos y patrimonio". *HER&MUS 16. Museos y accesibilidad*, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p.11-20. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).
- ESPINOSA RUIZ, Antonio; BONMATÍ LLEDÓ, Carmina. *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. España: Trea, 2013.
- FLEMING, David. "Museos y responsabilidad social". *Las noticias del ICOM*, 2011, nº 1, p. 9.
- FUNDACIÓN CAJAGRANADA. "Inaugurada la exposición colectiva Reflexiones expandidas de mujeres desde la penitenciaria en el Museo CajaGRANADA". En: <http://www.cajagranadafundacion.es/recursos/notas/2014/Marzo/notaexporeflexionesexpandidaspenitenciaria.html> (Fecha de consulta: 18/II/2017).
- GARCÍA SANDOVAL, Juan. "Museos, arte y salud – como punto de encuentro y cultura inclusiva. Relaciones, experiencias y buenas prácticas en museos españoles". *HER&MUS 16. Museos y accesibilidad*, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p.35-46. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).
- GÓMEZ VILCHEZ, Soledad. "Voluntariado cultural". En: <https://mediamusea.files.wordpress.com/2008/02/voluntariado-cultural.pdf> (Fecha de consulta: 13/II/2017).
- GONZÁLEZ D'AMBROSIO, Santiago. "Desarrollo de los programas de accesibilidad con personas con discapacidad intelectual en el Museo Reina Sofía. Hacia el diseño para todos y el empoderamiento de los colectivos". *HER&MUS 16. Museos y accesibilidad*, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p.83-99. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).

JUNTA DE ANDALUCÍA. “El Blog de la Consejería de Cultura. Museo en pijama”. En: <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/blog/museo-en-pijama/> (Fecha de consulta: 17/II/2017).

LAGO GONZÁLEZ, M^a Encarnación; SÁNCHEZ, Pilar. “Museos para todos y todas. El Plan de Género e Igualdad en la Red Museística Provincial de Lugo”. *HER&MUS 16. Museos y accesibilidad*, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p. 103-112. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).

LAGO GONZÁLEZ, M^a Encarnación. “Museos públicos 25.2”. En: <http://encarnalagogonzalez.blogspot.com.es/2014/01/museos-publicos-252-m-encarnacion-lago.html> (Fecha de consulta: 07/II/2017).

LAVADO PARADINA, Pedro. “La museología social: en y con todos los sentidos. Hacia la integración social en igualdad”. *HER&MUS 16. Museos y accesibilidad*, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p.57-68. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).

LAVADO PARADINAS, Pedro. “Museos para Tod@s”. *Revista digital del Comité Español de ICOM. Museo e inclusión social*, nº 2, p.9-19. En: http://www.icomce.org/recursos/ICOM_CE_Digital/02/ICOMCEDigital02.pdf (Fecha de consulta: 12/II/2017).

MÁS MUSEO PICASSO. “Arte e inclusión social”. En: <http://www.masmuseopicasso.org> (Fecha de consulta: 02/III/2017).

MUSAC MUSEO. “Proyecto Hipatia: Pedagogías de género en espacios de reclusión”. En: <https://www.youtube.com/watch?v=H1admO12RLs> (Fecha de consulta: 22/II/2017).

MUSEARI. Museu de l'imaginari. “Diversidad sexual”. En: <http://www.museari.com/diversidad-sexual/> (Fecha de consulta: 22/II/2017).

MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO GAS NATURAL FENOSA. “Proyecto Acompañarte”. En: <http://www.mac.gasnaturalfenosa.com/wp-content/uploads/2015/02/Acompanarte.pdf> (Fecha de consulta: 16/II/2017).

MUSEO CARMEN THYSSEN . “Centros educativos y sociales. Universidad”. En: <http://carmenhyssenmalaga.org/educacion/centros-educativos/universidad> (Fecha de consulta: 18/II/2017).

MUSEO DEL PRADO. “Guía Visual del Museo del Prado”. En: <https://www.museodelprado.es/actualidad/multimedia/guia-visual-del-museo-del-prado/4621ae59-3080-43bb-892b-34721f47ca96> (Fecha de consulta: 15/II/2017).

MUSEO MARÍTIMO DE BARCELONA. “Memoria de responsabilidad social corporativa 2011-2012”. En: http://www.mmb.cat/img/admin/elements_arxiu/arxiu_238_2.pdf (Fecha de consulta: 15/II/2017).

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA. “Accesibilidad”. En: <http://www.museoreinasofia.es/educacion/accesibilidad> (Fecha de consulta: 15/II/2017).

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA. “Proyecto Conect@”. En: <https://conectamuseoreinasofia.wordpress.com/about/> (Fecha de consulta: 15/II/2017).

MUSEO PICASSO DE BARCELONA. “Taller de la memoria”. En:

<http://www.bcn.cat/museupicasso/es/educacion/gente-mayor.html> (Fecha de consulta: 27/II/2017).

MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA. "Educathysen. Educación Social". En: http://www.educathysen.org/educacion_social (Fecha de consulta: 15/II/2017).

PARQUE DE LAS CIENCIAS DE GRANADA. "Consejo Infantil". En: <http://consejoinfantilpc.blogspot.com.es> (Fecha de consulta: 27/II/2017).

PEDAGOGÍAS INVISIBLES. ARTE+EDUCACIÓN. "Arias-Picasso: diálogos creativos: Talleres y visitas intergeneracionales en Museo Picasso de Buitrago de Lozoya". En: <http://www.pedagogiasinvisibles.es/portfolio/814/> (Fecha de consulta: 28/II/2017).

PROYECTO CURARTE I+D. "Creación de videojuegos". En: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/curarte/curarte_web/creacion_videojuegos.html (Fecha de consulta: 13/II/2017).

RED MUSEÍSTICA PROVINCIAL DE LUEGO. "Exposición digital Olladas de Muller sobre a guía postal de Lugo de Maruja Mallo". En: <https://olladasdemuller.wordpress.com/angeles-aldariz/> (Fecha de consulta: 20/II/2017).

RUIZ CABRERA, María; VIDAL ARBONÉS, Tais. "Arte, mediación artística e inclusión en centros penitenciarios. Reflexiones y estado de la cuestión en España". *HER&MUS 16. Museos y accesibilidad*, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p.151-161. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).

SOLA PIZARRO, Belén. "Hipatia. Pedagogías de género en espacios de reclusión". *Revista digital del Comité Español de ICOM. Museos, género y sexualidad*, nº 8, p. 132-141. En: https://issuu.com/icom-ce_librovirtual/docs/icom-ce_digital_08 (Fecha de consulta: 12/II/2017).

SOLIDARIOS CANAL SUR. "Salud Mental en el museo Thyssen. Proyecto Correspondencias". En: <https://www.youtube.com/watch?v=allOKFud87g> (Fecha de consulta: 17/II/2017).

STOFFEL, Ana Mercedes; VÍCTOR, Isabel. "La responsabilidad social y el futuro de los museos". *HER&MUS 16. Museos y accesibilidad*, 2015, vol. VII, nº 1 octubre-noviembre, p.71-80. En: http://www.trea.es/system/books/enlace1s/000/005/283/original/Her_Mus_-_16_LR.pdf?1473839158 (Fecha de consulta: 03/II/2017).

TELEMADRID. "Enganchados al arte. El arte como terapia en el Museo Nacional de Artes Decorativas". En: <http://www.telemadrid.es/audio/enganchados-al-arte-el-arte-como-terapia-en-el-museo-nacional-de-artes-decorativas> (Fecha de consulta: 10/II/2017).

Flora Recio Luque es graduada en Historia del Arte por la Universidad de Málaga. Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y Máster de Museología, estos últimos por la Universidad de Granada. Cursos de especialización sobre Proyectos Expositivos: Comisariado y Museografía, Exposiciones y experimentación; Accesibilidad en Museos y Exposiciones; y Educación patrimonial como motor del cambio social.

LA ENSEÑANZA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL BRASIL ASOCIADO A LA TECNOLOGÍA: POR UN APRENDISAJE MÁS INTERACTIVO EN SALA DE AULA

Fabiana de Oliveira
Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-MG/Brasil)
fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Maria Aparecida Avelino
Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-MG/Brasil).
cidinhaavelino@hotmail.com

Resumen

En el presente capítulo buscamos reflejar las contribuciones de la tecnología, específicamente a partir de la herramienta “*PowToon*” asociada al ensino de la diversidad cultural presente en Brasil. El objetivo del aprendizaje aquí presentado fue desarrollado en el ámbito del Programa de Mestrado Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas (Brasil) y pretende constituirse en la elaboración de un recurso pedagógico virtual denominado Objeto de Aprendizaje (OA). La intención de ese recurso es proporcionar el contacto del alumno con el contenido a que él se refiere, específicamente, a la diversidad cultural a partir de la herencia cultural árabe en el Brasil Colonial, siendo abordada la proyección de los valores culturales de Al-Andalus de modo más interactivo y dialógico. En este contexto de enseñanza de la Historia asociado a la tecnología, es plausible posibilitar a los profesores y alumnos la creación de ambientes de aprendizaje utilizando las tecnologías disponibles para el desarrollo de objetos de aprendizaje y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, tecnologías.

1. INTRODUCCIÓN

La red mundial de computadores, Internet, constituyen una nueva forma de administrar informaciones, multiplicando la comunicación entre las personas en los más variados ambientes del mundo. En este inicio del siglo XXI Brasil está experimentando una difusión creciente de equipamientos, de medios y tecnologías de información y comunicación (TIC-s).

Las tecnologías en relación a la educación, sean las nuevas o las tradicionales, necesitan ser pensadas a partir de las siguientes cuestiones: (a) ¿En función de qué proyecto de educación, ellas van a ser usadas?; (b) ¿Qué tipo de sociedad se pretende crear?; (c) ¿Cómo incorporar esas tecnologías en el Currículo y en la práctica pedagógica del Profesor?; y (d) ¿Cómo crear medios de enseñanza y aprendizaje en

Historia a partir del uso de las TIC-s en la vida de los estudiantes? Urge que la escuela se apropie de la tecnología o no encontrará eco en el diálogo con los estudiantes.

Para Moran (2013)¹, el profesor *online* asume varios papeles que se diferencian y se completan. Esto presupone capacidad de adaptación y de creatividad frente a nuevas propuestas y desafíos. El autor concluye que:

[...] antes, el Profesor solo se preocupaba con el alumno en sala de aula. Ahora continúa con el alumno en el laboratorio (organizando la pesquisa), en Internet (actividad a distancia) y en el acompañamiento de las prácticas de los proyectos, de las experiencias que unen el alumno a la realidad (punto entre la teoría y la práctica) (MORAN, 2013, p.365)².

Una reflexión sobre algunas perspectivas de diálogo entre las TIC-s y el campo del conocimiento en la enseñanza y aprendizaje en Historia y las nuevas tecnologías. Guimarães (2013)³ entiende que las TIC-s permitieron las actividades más dinámicas y atractivas, además de proporcionar interacciones, intercambios de conocimientos, saberes, experiencias y la construcción de conceptos. Para ella:

[...] es cada vez más recurrente, en la práctica de enseñanza de la Historia, la creación de *blogs* colectivos, fóruns relacionados a la temática de la Historia, charlas *online* sobre temas abordados en aula, creación y publicación de *vídeos* en Internet sobre los asuntos estudiados, producción de *slides* en *Power Point* para la presentación en seminarios y la posterior divulgación en Internet, así como de *CD-ROM* específicos de Historia, video-conferencias, montajes de banco de datos con documentos, imágenes, textos y otros (GUIMARÃES, 2013, p.375)⁴.

Las TIC-s constituyen importantes fuentes de documentos, textos, datos, fotografías, es decir, una variedad de registros de la experiencia histórica de las diversas sociedades. Todavía, es fundamental establecer una relación crítica al asesorar, analizar y divulgar esa multiplicidad de fuentes de investigación.

Esas herramientas relacionadas con las TIC-s pueden ofrecer una contribución significativamente positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Historia; entre tanto éste resultado será alcanzado mediante la formación de los Profesores y de todos los profesionales de la Escuela involucrados con el aprendizaje.

¹MORAN apud GUIMARÃES, S. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, s, SP, 2013.

²Ibid., p.365.

³GUIMARÃES, S. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus Editora., SP, 2013, p. 375.

⁴GUIMARÃES, S. loc. cit.

Sá Filho y Machado (2003)⁵ afirman que el uso del ordenador en la Educación alcanzará un resultado satisfactorio en el aprendizaje y en la adquisición de un conocimiento nuevo, si consideramos el compromiso personal del alumno. Para esos autores, es importante ser claros sobre los significados de los conceptos aprendizaje y enseñanza que, con frecuencia, viene siendo tratados como sinónimos, cuando no lo son. Esos autores afirman que:

[...] un objeto que se limita a presentar una información, mismo teniendo un objetivo educacional definido y claro, debería ser clasificado como objeto de enseñanza, dejando la definición de objeto de aprendizaje para los objetos que comporten algún tipo de respuesta al estudiante, que le permitiese reflexionar sobre la reacción del objeto (SÁ FILHO; MACHADO 2003, p. 6)⁶.

Para Guimarães (2013)⁷, el uso de esos equipamientos redimensionó la vida cotidiana, la cultura, el tiempo libre, las relaciones afectivas, las actividades de trabajo, la educación y la investigación, y además el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según la autora, Internet no fue al comienzo proyectada con finalidad educacional, si bien potencializa el aprendizaje.

Con la expansión de Internet constatamos el crecimiento de producción de Objetos de Aprendizaje digitales. Se considera que el uso de éstos ha contribuido de forma decisiva para mejorar las situaciones de aprendizaje. Los Objetivos de Aprendizajes (OA) son recursos pedagógicos importantes para estimular el aprendizaje y proporcionar mayor interactividad con los temas que serán estudiados por los alumnos.

Wiley (2000)⁸ la define al decir que los objetos de aprendizajes son comprendidos como entidades digitales disponibles en Internet, al alcance de las personas que pueden hacer uso de ellas simultáneamente.

Es un recurso digital que puede ser reutilizado y tiene como finalidad dar soporte al aprendizaje. Es una herramienta cognitiva autoconsciente del proceso enseñanza-aprendizaje, esto es, que no depende de otros objetos para tiene sentido. Pueden citarse como ejemplo los medios digitales: imágenes o fotos, vídeos o audios, archivos de texto, animación y páginas de Internet.

El Objeto de aprendizaje aquí presentado fue desarrollado en el ámbito del Mestrado Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-

⁵SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. C. O. *Computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*, 2003, p. 6. Disponible en: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. (Fecha de consulta: 09-X-2015).

⁶Ibid., p.6.

⁷GUIMARÃES, S. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2013.

⁸WILEY, D. A. *The instructional use of learning objects*. 2000. Disponible en: <http://www.reusability.org/read/>. (Fecha de consulta: 05-XI-2015).

MG, Brasil) y constituye un recurso pedagógico virtual y está relacionado con el tema de esta investigación.

La intención del objeto de aprendizaje es proporcionar el contacto del alumno con el contenido a que se refiere, especialmente la diversidad cultural, a partir de la herencia cultural árabe en el Brasil Colonial, siendo abordada la proyección de los valores culturales de Al-Andalus, de forma más interactiva para ayudar en el aprendizaje de las clases de Historia de Enseñanza media. El Al-Andalus fue el nombre dado a la Península Ibérica por los conquistadores islámicos del siglo VIII, siendo el nombre utilizado para referirse a la península independientemente del territorio políticamente controlado por las fuerzas islámicas.

En ese contexto, profesores y alumnos recrean los ambientes de aprendizajes utilizando las técnicas disponibles, desarrollando Objetos de Aprendizaje para potencializar y dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Considerando el factor de reutilización, los OA serán almacenados en repositorios para ser aprovechados por otras personas en diversas ocasiones.

El presente artículo está organizado en tres partes que se completan: (a) en la primera parte situamos la proyección de los valores culturales de Al-Andalus en el Brasil Colonial; (b) en la segunda parte discutimos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y la tecnología, situando nuestro referencial teórico; y, por último, (c) presentamos el objeto de aprendizaje "*Powtoon*", que fue desarrollado para enseñar Historia.

2. LA PROYECCIÓN DE LOS VALORES CULTURALES DE AL-ANDALUS EN EL BRASIL COLONIAL

Entre las muchas contribuciones de diferentes pueblos en la formación cultural de Brasil, es pertinente mencionar los atributos árabes y su presencia todavía permanente en las costumbres del brasileño y, en la mayoría de las veces, poco abordada por la historiografía. Se considera fundamental enfatizar que la rica pluralidad cultural de Brasil está compuesta también de características heredadas del pueblo árabe.

Existe una gran presencia cultural de Oriente en el país y se puede notar en la arquitectura, en las técnicas, en los gustos culinarios, en el vocabulario y hasta en la religión. Describir la cultura árabe es mostrar una vertiente de esa diversidad que está presente en la trayectoria de la formación de la identidad de nuestro país.

En Brasil, con la colonización, llegó la Edad Media en lugar del Renacimiento. Fueron los modelos medievales que moldaron las costumbres, los hábitos y las creencias. Es posible identificar trazos medievales en el arte, en las ciencias, en los comportamientos y en las instituciones de los días actuales.

En el período medieval, parte substancial de España y Portugal, permaneció bajo el control de Al-Andalus, unidad política que vivió una era de grandeza y esplendor cultural y, según Pinto (2006, p.138)⁹, “[...] era entonces una mezcla de pueblos, culturas y clanes, practicando las tres religiones monoteístas: el Islam, el Cristianismo y el Judaísmo”.

De acuerdo con Macedo (2000)¹⁰, los moros incorporados al dominio cristiano vinieron a constituir, junto con los judíos, las minorías étnico-religiosas de Portugal y de España. La permanencia de los moros por tanto tiempo en la Península Ibérica dejó marcas profundas de su cultura en el imaginario europeo y la América portuguesa no quedaría inmune a esa influencia.

La cultura árabe-andaluza que llega a Brasil a través de Portugal se debe a una herencia que se perpetúa de padres a hijos por medio de las tradiciones. Así como en Portugal, el legado árabe en Brasil puede ser encontrado en los más variados aspectos de la cultura brasileira: en la lengua, en las técnicas, en el arte, en la alimentación, en los gustos, en la forma de convivir, en los hábitos y en la religión.

En el arte destaca la arquitectura a través del uso de azulejos. Según Freyre (2003)¹¹, fue por medio del elemento mozárabe que muchos trazos morales y materiales de la cultura mora, se transmitían al Brasil. Freyre relata que:

[...] diversos otros valores materiales, absorbidos de la cultura mora o árabe por los portugueses, fueron transmitidos al Brasil: el arte del azulejo, que tanto destaque tomó en nuestras iglesias, conventos, residencias, bañeras, chorros de agua, fuentes; las tejas moriscas; las ventanas cuadrículadas o en ajedrez; la celosía; las balconadas; las paredes gruesas (FREYRE, 2003, p.299).¹²

En lo que se refiere a la alimentación, el gusto por las comidas aceitosas, ricas en azúcar, canela, condimentos, gemas de huevo cocidas..., son hábitos alimenticios árabes que fueron asimilados por los brasileños, además de otras delicias. “El couscous, hoy tan brasileño, es originario del norte de África (FREYRE, 2003, p. 299). Las naranjas, tan comunes en nuestros días, fueron traídas por los moros.

En cuanto a la influencia árabe en la religión, Lapuente (2012)¹³ afirma que el catolicismo en el período colonial fue afectado directa e indirectamente en forma de

⁹ PINTO, M. C. O Islão na Europa. Lisboa: Prefácio, 2006. p.138.

¹⁰ MACEDO, J. R. Mouros e Cristãos: A ritualização da conquista no Velho e no Novo Mundo, 2000. Disponible en: http://www.ufrgs.br/gtestudosmedievais/artigos/mouros_e_cristaos.pdf (Fecha de consulta: 20-IV-2016).

¹¹ FREYRE, G. Casa grande e senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. Brasil: Global, Recife, 2003.

¹² FREYRE, G. Casa grande e senzala - formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48.ed. Brasil: Global, Recife, 2003.

¹³ LAPUENTE, R. S. A Contribuição árabe para o Brasil. Um esboço acerca da influência árabe no Brasil Colônia, 2012. Disponible en: <https://rafaellapuente.files.wordpress.com/2012/11/brasil-c3a1rabe.pdf>. (Fecha de consulta: 20-IV-2016).

catequización de los nativos y en la característica militar de algunos santos. Macedo (2000, p. 1)¹⁴ amplía diciendo que al final de la Edad Media, “temas y motivos de luchas entre moros y cristianos fueron incorporados en ceremonias colectivas. Esos rituales viajaron en la memoria de los europeos para el Nuevo Mundo”.

En Brasil, los portugueses reprodujeron los patrones de conducta medievales y difundieron las proezas caballerescas. La caballada es otra tradición que se transportó de Portugal para el Brasil. El ritual dramático retrata el combate entre cristianos y moros. La dramatización se inicia con la presentación de los grupos, donde el emisario del Rey cristiano propone a los moros que se conviertan al catolicismo y, ante la negativa, es declarada la guerra.

Al final de la presentación, los moros son derrotados y obligados a aceptar el bautismo y convertirse. El evento abordado es una rememoración de experiencias que se originaron en el medievo, común en los dos lados del Atlántico, y fue difundido en gran parte del territorio colonial.

Existen manifestaciones, especialmente en el interior de Brasil, donde pueden ser vistas dramatizaciones de la representación de la lucha entre moros y cristianos. De acuerdo con Macedo (2000, p. 1)¹⁵:

[...] el evento acostumbra suceder por ocasión de las fiestas Juninas, o las fiestas del Altísimo, precedido por Misas y Procesiones, terminadas con juegos de equitación, confraternización e fuegos de artificio. A veces recibe el nombre de “llegancia” o “mourada” y, en general, participa de lo que se acostumbró llamar de “caballadas”. El ritual de las tradiciones folclóricas se extiende a las demás áreas rurales, menos las de la Amazona. Hay registros a respecto em Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná y sobre todo en los Estados del Nordeste Brasileño (MACEDO, 2000, p.1)¹⁶.

El legado árabe, a nivel étnico y cultural, está presente en los gestos, en la forma de convivencia y en los hábitos. Las lecciones de las tablas de multiplicar cantadas por los niños y la ortografía se refieren a las escuelas mahometanas. La costumbre de las mujeres usando velo para ir a misa es también de las mujeres árabes.

En lo que se refiere a la mentalidad que existía en Brasil colonial, Portugal (2011)¹⁷ muestra que la base de la familia era patriarcal, en la que el hombre tomaba

¹⁴MACEDO, J. R. Mouros e Cristãos: A ritualização da conquista no Velho e no Novo Mundo, 2000, p.1. Disponible en: http://www.ufrgs.br/gtestudosmedievais/artigos/mouros_e_cristaos.pdf. (Fecha de consulta: 20-IV-2016).

¹⁵Ibid. p.1.

¹⁶MACEDO, J. R. Mouros e Cristãos: A ritualização da conquista no Velho e no Novo Mundo, 2000, p.1. Disponible en: http://www.ufrgs.br/gtestudosmedievais/artigos/mouros_e_cristaos.pdf. (Fecha de consulta: 20-04-2016).

¹⁷PORTUGAL, A. R. M. da C. M. “O legado árabe no Brasil”. Ibérica, revista interdisciplinar de estudos ibéricos e ibero-americanos, 2011, nº 16.

cuenta de todo y la mujer quedaba relegada a la casa y, muchas veces, asemejándose mucho al papel de la mujer árabe, que también vivía recluida.

La relevancia del estudio de la diversidad cultural, étnica y religiosa permitirá el debate sobre la propia realidad de los alumnos, pues la diversidad marca la vida social brasilera en lo que concierne a la comprensión del mundo, a la organización social de los diferentes grupos y religiones, y a los modos de relación con la naturaleza. Es más, los diferentes ritmos de la vida de las poblaciones campesinas, lo mismo que de las ciudades, así como de los emigrantes, y la relación de esos grupos con lo sagrado, sus valores, las diferencias en el habla, costumbres y proyectos de vida.

Por lo tanto, la presente pretende contribuir con la construcción de un repertorio básico al respecto de la diversidad étnica y cultural de la Península Ibérica Medieval que sea relevante para la situación escolar, mas también para la creciente demanda en el contexto educacional brasileño de utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC-s) como elemento de aprendizaje en las salas de aula.

Explorar estos recursos es importante para mejorar el aprendizaje de los alumnos e incentivar su producción e utilización por parte de los maestros en las Escuelas de educación básica, constituyéndose en un recurso complementario y de profundización al existente en los libros didácticos.

Cuando se establece la comunicación a través de medios digitales, utilizando las redes de computadores, las informaciones alcanzan niveles de velocidad, practicidad y precisión que no son obtenidas cuando son usados otros medios de circulación que no hacen uso de esta tecnología y es en este sentido que situamos la propuesta del objeto de aprendizaje denominado “*PowToon*” para la enseñanza de la diversidad cultural en la Península Ibérica Medieval.

3. EL OBJETO DE APRENDIZAJE “*POWTOON*”

El objeto de aprendizaje desarrollado se constituye en la elaboración de un recurso pedagógico, cuya herramienta utilizada fue el *PowToon*. *PowToon* es un herramienta de la *web* que permite crear presentaciones y vídeos animados, pudiendo ser compartido y visualizado *online* a través del *site PowToon*. La versión gratuita tiene una limitación en cuanto al tiempo de usos y a los recursos más avanzados. Sin embargo, permite realizar varias presentaciones. Existe la opción mediante pago, que también hacer presentaciones, *downloads* para el ordenador e *uploads* para *Yotube*.

El editor de *slides* y *vídeos* es bastante intuitivo. Las opciones disponibles como textos, personajes, animaciones pre-definidas posibilitan crear presentaciones de alta calidad que pueden impresionar por la cantidad de efectos especiales. Tiene la opción de importación de imágenes y músicas que enriquece el abordaje del tema.

El *PowToon* también ofrece un recurso para incorporar las presentaciones en otros *sites*. Tal diferencia deja el servicio más dinámico, es posible crear *slides* con explicaciones e insertar animaciones en un *blog* o *site*.

Para la utilización del *Powtoon*, seleccionamos los elementos principales que compusieran el Objeto de Aprendizaje como imágenes, textos, sonido y otros que fuesen necesarios. El contenido fue organizado por medio de método globalizado que tiene como objetivo el protagonismo del alumno y la interpretación de la realidad en su totalidad.

Los materiales que componen este OA pasan a ser una herramienta que posibilita el trabajo interdisciplinar y ayudará al Profesor en cuanto mediador. Desde esta perspectiva, la presente propuesta pretende contribuir con el trabajo del Profesor a posibilitar el uso de un material que reúne informaciones, imágenes y actividades complementares. Esos contenidos están disponibles en *Internet* y son de dominio público.

Diversos aspectos deberán ser considerados para el desarrollo del material: el *software*, el contenido, las imágenes, el sonido y preguntas y ejercicios para crear un aprendizaje interactivo. Para estar disponible en la *Web*, ese objeto necesita de un portal o repositorio.

Se deberá prever la posibilidad de su reutilización, su organización y una clasificación de metadatos, almacenados en un sistema de generación de contenidos o de aprendizaje. Los metadatos son estandarizados, independientes de sistemas y tienen como propósito facilitar la búsqueda, evaluación, adquisición y uso de los objetos por estudiantes o docentes (SCHEER et al. 2004 apud GAMA)¹⁸. Cada objeto de aprendizaje debe recibir informaciones descriptivas a fin de que pueda ser fácilmente encontrado e identificado por medio de un sistema de búsqueda. Los metadatos permiten la descripción y recuperación para reutilización de los OA-s en los repositorios desarrollados para ese fin:

[... el uso de repositorios de objetos de aprendizaje, debidamente identificados y catalogados, disponibiliza recursos didácticos, que pueden ser compartidos en cualquier parte del mundo que tenga acceso a Internet, usados en más de una situación y para objetivos diversos, y tornan el desarrollo de cursos, tutoriales y otras opciones de enseñanza-aprendizaje más dinámicos y más simple de ser mantenidos actualizados (SÁ FILHO; MACHADO, 2003, p.6)¹⁹.

¹⁸SCHEER et al. 2004 apud GAMA, C. L. G. *Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos*. Curitiba: Paraná, 2007. Disponible en: <http://www.ppgmne.ufpr.br/arquivos/teses/9.pdf>. (Fecha de consulta: 10-X-2015).

¹⁹SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. C. *O Computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*, 2003, p. 6. Disponible en: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. (Fecha de consulta: 09-X-2015).

El objetivo de aprendizaje aquí propuesto y desarrollado en el ámbito de Mestrado Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas consiste en la elaboración de un recurso pedagógico virtual.

El contenido se refiere al Proyecto de los valores *culturales de Al-Andalus no Brasil Colonial* y compone el Currículum de Historia del Enseño Medio (1º año), bajo la denominación de Diversidad Cultural.

La propuesta está dirigida a los alumnos de secundaria, con la finalidad de estimular el aprendizaje y proporcionar mayor interactividad con los temas que deben ser tratados, contribuyendo a la mediación entre Profesor y alumno. Favorece que estudiante adquiera conocimientos, competencias y habilidades en la resolución de problemas.

Como hemos mencionado anteriormente, con la herramienta *PowToon* fue creado un vídeo animado, con textos, imágenes, sonido y otros recursos que compusieron las escenas *acerca del legado árabe en Brasil*. Con la interactividad, el alumno podrá participar de lo que va aprender, será estimulado para efectuar preguntas e investigar más sobre el asunto, además de favorecer su comunicación con el Profesor. El texto y las imágenes escogidas fueron el resultado de una investigación realizada en libros y artículos relacionados a la temática abordada.

El vídeo tiene la duración de cinco minutos (Fig. 1). Para su elaboración, los pasos seguidos fueron (PERDONCINI, 2013)²⁰:

- a) Abrir el *site do PowToon*: www.powtoon.com, traducir la página para el portugués, clicar en COMEÇAR AGORA.
- b) Crear una cuenta, iniciar sesión (*login*) y registro (el usuario puede utilizar la cuenta de *Facebook* o *Gmail*).
- c) Pinchar en el ícono CRIO para crear el vídeo. Hay muchos modelos predeterminados que pueden ser usados o podrá elaborarse una presentación nueva.
- d) Elegir los iconos en la barra de herramientas. Las opciones son personalidades, personajes animados, adornos, marcadores, formas, fondos, soportes de imagen y efectos de texto. Es posible importar textos, imágenes y sonidos del ordenador, así como de Internet.
- e) Añadir, editar, reorganizar los *slides* en cada escena y en la línea del tiempo con atención para los efectos de transición;
- f) Definir el *PowToon* para el modo de “filme” o el modo de presentación.
- g) Compartir el *link* para que pueda ser visto.

²⁰PERDONCINI, Delziene. *Tutorial sobre Powtoon*. Publicado en *Educação de Suporte Pedagógico de Tecnologia* (CSPTEC), Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG), en 2013. Disponible en: <http://pt.slideshare.net/Delziene/atividades-desenvolvidas-com-a-ferramenta-pow-toon> (Fecha de consulta: 20-IV-2016).



Fig.1. Tutorial sobre PowToon. Fuente: PERDONCINI, Delziene. Disponible en: <http://pt.slideshare.net/Delziene/atividades-desenvolvidas-com-a-ferramenta-pow-toon>. Access en: 20/04/2016.

Los objetos de aprendizaje tienen la función de servir de mediación para la formación y fijación de un saber nuevo. Esos objetos pueden ser usados en un determinado contexto y reutilizados en contextos semejantes.

Sá Filho y Machado (2003, p. 6)²¹ apuntan el siguiente ejemplo: para enriquecer su aula, un Profesor de Historia del Arte puede encontrar en Internet imágenes poco habituales que, al ser combinadas con textos y más algún elemento que pueden causar reflexión en el alumno, podrá ser considerados objeto de aprendizaje.

La reutilización de los objetos de aprendizaje es una característica importante que precisa ser pensada. En ese sentido, el objeto a ser desarrollado deberá seguir reglas de orientación y tener un objetivo educativo claro. Otras características deben ser consideradas en el desarrollo de los OA. Sá Filho e Machado (2003, p. 6):

[...] instructores y aprendices deben encontrar esos recursos fácilmente. Objetos pueden ser almacenados en banco de datos, y también son conocidos como repositorios [...]. Los repositorios aseguran que el usuario puede encontrar contenidos como patrones en términos de nivel, cualidad y formato. [...] objetos de aprendizaje deben ser proyectados para ser útiles sin causar problemas de actualización de *hardware* o de *software*. Deben seguir los patrones ya consolidados y ampliamente conocidos y usados para no causar dificultades al usuario. Idealmente, son creados para uso independientemente de plataforma, navegador de Internet o *software* y maximizado para uso en ambiente *web* (SÁ FILHO; MACHADO, 2003, p. 6)²².

²¹SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. C. O *Computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*, 2003. Disponible en: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm> (Fecha de consulta: 09-X-2015).

²²SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. C. O *Computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*, 2003. Disponible en: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. (Fecha de consulta: 09-X-2015).

Tomando como referencia la organización de los contenidos propuestos por Zabala (1998)²³, este Objetivo de Aprendizaje, cuya herramienta utilizada fue el *PowToon*, pretende posibilitar la realización de un trabajo interdisciplinario relacionado a las características culturales heredadas de los árabes y su contribución para el modo de ser del pueblo brasileño.

El contenido está organizado por medio del método globalizado, el Estudio del Medio, cuya perspectiva se centra exclusivamente en el alumno y sus necesidades educacionales. El Estudio del Medio como método de enseñanza y aprendizaje tiene como objetivo principal formar ciudadanos críticos, responsables y con instrumentos para intervenir en la realidad. En ese caso, el método científico, o sea, la investigación, es utilizada como forma de construcción del conocimiento.

De acuerdo con Zabala (1998)²⁴, el estudio del medio, estructurado por Freinet y desarrollado por “Il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)” [El Movimiento de Cooperación Educativa (MCE)], consiste en incentivar al alumno a construir el conocimiento a través de una secuencia: (a) problema; (b) hipótesis; y (c) experimentación. Lo que permitirá la solución total o parcial al tema, problema o ejercicio planteados, consecuentemente, dará lugar a la adopción de decisiones y a la propuesta de nuevas cuestiones. Zabala (1998, p. 157)²⁵, todavía, afirma:

[...] el estudio del medio es el método más completo, ya que los contenidos de procedimientos están presentes en todas las fases y etapas, atribuyendo una importancia especial a aquellos relacionados con la búsqueda de informaciones, como también a los más complejos de carácter estratégico cognitivo. Además, los contenidos conceptuales, vinculados a problemas y conflictos de la vida real son básicos como instrumentos para comprender la realidad social.

Del contacto con el medio surge la motivación por el estudio de los diversos problemas que se presentan en la realidad. Siendo así, la conclusión de la investigación es tan importante que debe ser compartida y divulgada en los medios de comunicación como periódicos, semanarios, murales, montajes...

Zabala (1998, p.157)²⁶ resalta que “el estudio del medio tiene como perspectiva desarrollar proyectos de experiencia que puedan llevar el alumno a discutir, establecer relaciones, realizar experimentos, extraer conclusiones, etc. Dentro de esa perspectiva, el alumnado es, de cierta manera, el protagonista de él mismo”.

El desenvolvimiento del estudio del medio está dividido en la siguiente secuencia: (a) motivación; (b) explicitación de las preguntas o problemas; (c) respuestas intuitivas o hipótesis; (d) determinación de los instrumentos para la búsqueda de la información; (e)

²³ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid., p.157

²⁶ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.157.

esbozo de fuentes de información y planeamiento de la investigación; (f) recogida de datos; (g) selección y clasificación de los datos; (h) conclusiones; (i) generalización; y (j) comunicación.

Con respecto a la evaluación de los objetivos del aprendizaje, existe la necesidad de verificar dos puntos que son aprendizaje y uso. Evaluar el aprendizaje es tratar de problemas pedagógicos, como el aprendizaje de los alumnos y sus necesidades para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Evaluar su uso es hacer frente a los problemas ergonómicos, o sea, de la adaptación entre el usuario al sistema computacional. Gama (2007)²⁷ apunta la necesidad de modelos y patrones para evaluar la cualidad de las informaciones y contenidos en la forma de textos y presentaciones.

Para evaluar la calidad de un objeto de aprendizaje es importante definir lo que se va a evaluar y cuándo, es decir, si el objeto será evaluado a lo largo de su proceso de construcción y al final de su elaboración. Gama (2007)²⁸ destaca criterios de usabilidad (proyectados para el usuario), portabilidad (utilizable en otra máquina); reutilizar (reutilizable varias veces en diversos ambientes de aprendizaje); interoperabilidad (habilidad de operar a través de una variedad de *hardware*, sistemas operacionales y *browsers*); y accesibilidad (fácilmente accesible vía Internet, para ser usado en diversos locales). Para esta tarea, según el autor, la literatura dispone de una serie de normas de *International Organization for Standardization (ISO)/International Electrotechnical Commission (IEC)* para evaluar o *software* educacional en todo el proceso de construcción, posibilitando su aplicación a los objetivos de aprendizaje.

De acuerdo con Rocha, Maldonado e Weber (2001)²⁹, otras características también precisan ser consideradas para evaluar un objeto de aprendizaje, como, por ejemplo, las pedagógicas que constituyen los *atributos* que muestran la convivencia y la viabilidad de utilización de *software* en situaciones educacionales. Son las siguientes: (a) ambiente educacional, que identifica el ambiente y el modelo de aprendizaje que él privilegia; (b) atribución al programa curricular adecuado al contexto del contenido; y (c) aspectos didácticos - facilidad de uso, motivación, contenidos claros y correctos, carga de informaciones y tratamiento de errores.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El objeto de aprendizaje aquí presentado fue desarrollado en el ámbito de Mestrado Profesional en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas y consistió en la elaboración de un recurso pedagógico virtual. La intención del objeto de

²⁷GAMA, C. L. G. *Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos*. Curitiba: Paraná, 2007. Disponible en: <http://www.ppgmne.ufpr.br/arquivos/teses/9.pdf>. (Fecha de consulta: 07-X-2015).

²⁸Ibid.

²⁹ROCHA, A. R. C.; MALDONADO, J. C.; WEBER, K. C., *Qualidade de Software: Teoria e Prática*. São Paulo: Prentice Hall, 2001.

aprendizaje es proporcionar el contacto del alumno con el contenido referente a la diversidad cultural presente en la Península Ibérica Medieval.

Así, buscamos reflexionar acerca de las contribuciones de la tecnología, designadas a partir de la herramienta “*PowToon*”, asociada a la enseñanza de la diversidad cultural, específicamente a partir de la herencia cultural árabe en Brasil, siendo abordada la proyección de los valores culturales de Al-Andalus en el Brasil Colonial.

Brasil tuvo una relación más directa con los países Ibéricos; deberíamos pensar la Edad Media a partir de esos países, lo que facilitaría la aproximación con los conocimientos del alumno y su día a día, pues:

[...] para nosotros, tiene sentido comprender la formación de los pueblos ibéricos, pues eso nos permite comprender mejor nuestras características heredadas, parte de nuestro modo de ser y de pensar. Teniendo esto en mente, por otra parte, la enseñanza de Historia Medieval gana otra dimensión (MACEDO, 2004, p.115-116 apud LIMA, 2012, p. 168)³⁰.

Consideramos la importancia de la asociación de la enseñanza de Historia a la tecnología, considerando que el libro didáctico generalmente prevalece como el contenido y material único utilizado en sala de aula. Los libros didácticos evidencian el contexto histórico, social, político y cultural de una sociedad.

Los manuales pueden reforzar la ideología y la cultura de un determinado grupo. El objeto de estudio podrían revelar los aspectos que han influenciado en la elección de su contenido, una vez que el libro didáctico es “limitado y condicionado por razones económicas, ideológicas y técnicas” [BITTENCOURT, (Org.), 2013, p. 73]³¹.

La idea de que los contenidos de los libros didácticos muestran la historia desde el punto de vista de los grupos dominantes en detrimento de las minorías culturales y étnicas está presentes en el medio académico y en las escuelas brasileñas. Se observa la valorización de un Currículum Euro céntrico que privilegia la cultura blanca cristiana y menosprecia las demás culturas dentro de la composición del Currículum escolar.

Siendo así, el desafío está en entender los valores implícitos y explícitos que son establecidos y propalados, considerando que esta herramienta tiene asumido también la función de informar al Profesor. En este sentido, la herramienta propuesta favorece la enseñanza de la diferencia cultural presente en la Península Ibérica Medieval podrá contribuir para la formación de los alumnos y incluso de los profesores. Así, en este contexto de enseñanza de Historia Ibérica Medieval asociada a la tecnología,

³⁰MACEDO, 2004, p.115-116 apud LIMA, 2012, p.168.

³¹BITTENCOURT, C. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.73.

profesores y alumnos recrean los ambientes de aprendizaje utilizando las tecnologías disponibles y desarrollan Objetos de Aprendizaje, para potencializar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BITTENCOURT, C. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.69-90.
- Ministério da educação*. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2012. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. (Fecha de consulta: 07-X-2015).
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução – Brasília. MEC/SEF. 1998. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. (Fecha de consulta: 08-X-2015).
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREYRE, G. *Casa grande e senzala – formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48.ed. Brasil: Global, Recife, PE, 2003.
- GAMA, C. L. G. *Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos*. Curitiba, Paraná, 2007. Disponible en: <http://www.ppgmne.ufpr.br/arquivos/teses/9.pdf>. (Fecha de consulta: 08-X-2015).
- GUIMARÃES, S. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2013.
- KENSKI, V. M. (2003). *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas: Papirus. 2003.
- LAPUENTE, R.S. *A Contribuição árabe para o Brasil. Um esboço acerca da influência árabe no Brasil Colônia*. 2012. Disponible en: <https://rafaellapuate.files.wordpress.com/2012/11/brasil-c3a1rabe.pdf>.
- MACEDO, J. R. *Mouros e Cristãos: A ritualização da conquista no Velho e no Novo Mundo*. 2000. Disponible en: http://www.ufrgs.br/gtestudosmedievais/artigos/mouros_e_cristaos.pdf.
- PINTO, M. C. *O Islão na Europa*. Lisboa: Prefácio, 2006.
- PORTUGAL, A. R. M. da C. M. O legado árabe no Brasil. *Ibérica, revista interdisciplinar de estudos ibéricos e ibero-americanos*, 2011, nº 16.
- ROCHA, A. R. C.; MALDONADO, J. C.; WEBER, K. C. *Qualidade de Software: Teoria e Prática*. São Paulo: Prentice Hall, 2001.
- SÁ FILHO, C. S.; MACHADO, E. C. *O Computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*. 2003. Disponible en: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. (Fecha de consulta: 09-X-2015).
- WILEY, D. A. *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. Disponible en: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. (Fecha de consulta: 08-X-2015)

WILEY, D. A. *The instructional use of learning objects*. 2000. Versión online disponible en: <http://www.reusability.org/read/> (Fecha de consulta: 09-X-2015).

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fabiana de Oliveira es pedagoga, Maestro y Doctor en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) con formación de doctorado en sociología de la infancia por la Universidad de Minho (UM/Portugal) y con el curso de postdoctorado por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de São Paulo (FFCL-RP/USP). Enseña en la Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) y está vinculada a los siguientes Programas de Postgrado: Educación (PPGE) y la Historia Ibérica (PPGHI). Es líder del Grupo de Investigación “Contextos educativos y Producción de Conocimiento” y coordinadora del Proyecto de Ludotecas de UNIFAL-MG.

Maria Aparecida Avelino es licenciada en Historia del Centro Universitario del Sur de Minas - Unis (Varginha) y especialista en Metodología de la Enseñanza para la Educación Superior y el Centro de Investigación de Machado - CESEP. Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Historia Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas. Es en Asuntos Educativos Técnicas en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sur de Minas Gerais - Campus Machado. Cuenta con una importante experiencia en la educación básica como un maestro de la historia y como un administrador.

ESPECTÁCULO TELEVISIVO Y ESTEREOTIPOS. LA CONSTRUCCIÓN DOCUMENTAL DE GARCÍA LORCA. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN EL ANÁLISIS FÍLMICO PARA ALUMNOS DE LA UMA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

ALEJANDRO JEREZ ZAMBRANA
Universidad de Málaga
arezbra@uma.es

DOLORES RANDO CUETO
Universidad de Málaga
lrandoqueto@uma.es

Resumen

Desde sus orígenes el documental ha sido objeto de numerosos estudios. Si bien es cierto que tradicionalmente se le han atribuido una serie de características relacionadas con la difusión del conocimiento, en la última década las tendencias dominantes a nivel estilístico y técnico de las fórmulas de éxito en televisión han marcado el resultado final de numerosas producciones de este tipo. Este estudio exploratorio trata de reflexionar sobre el uso y el abuso de pautas narrativas y técnicas presentes en tres producciones documentales rodadas en tres momentos históricos distintos en torno a una figura tan estereotipada como el poeta Federico García Lorca. Se trata de una propuesta metodológica para alumnos del último curso del Grado de Historia de la Universidad de Málaga a través de la cual puedan potenciar su sentido crítico e interpretar una pieza audiovisual de esta índole, a la vez que adquieren una visión más global, no sólo sobre los hechos que marcaron la trayectoria vital del granadino, sino también de un período histórico tan convulso como la primera mitad del s. XX español.

Palabras clave: cine documental, Federico García Lorca, Guerra Civil, análisis fílmico; *feed-feed*.

1. INTRODUCCIÓN

Martín Patino, en el *Jardín de los poetas* (1996), decía que el cine era el arte que permitía que sucedieran cosas que no pasaban para que pudiéramos pensar, aunque sólo fuese mientras durase una película, que existían. Por contra, la televisión, según el director, presentaba a modo de bellas mentiras lo que si podía haber sido real.

La producción audiovisual masiva de los últimos años ha sido posible, entre otros factores, a la universalización de internet y a la gran diversidad de oferta en lo referido,

tanto a nuevos soportes de consumo, como al nacimiento de nuevas plataformas. Contenidos y producciones han cambiado, sobre todo en la última década. Sin embargo, desde la llegada del cine, en primera instancia y después de la televisión, el uso de las imágenes en movimiento y el sonido ha ido incrementándose exponencialmente hasta llegar a casi todos los segmentos de la sociedad.

No obstante, esta masiva expansión no siempre ha venido acompañada de reflexión o de análisis sobre el contenido que se ha ofrecido, sobre el hecho de que más allá de la realidad presentada, existe otra que la hace posible¹. La repetición de ciertos patrones de manera indiscriminada o la atribución de características concretas a dichos contenidos ha culminado en fórmulas universalmente aceptadas, tanto narrativas como a nivel técnico, hasta el punto de haberse erigido en verdades incuestionables para la sociedad.

En un entorno globalizado, como es el actual, parece lógico pensar que los principales transmisores de la cultura y valores, los medios de comunicación, sean responsables de este fenómeno. Si además, se tiene en cuenta que la televisión, medio más consumido de forma masiva antes de la llegada de internet, está conformada por grupos empresariales parece inevitable deducir que cuantos más productos se confeccionen orientados a un grupo social mayoritario, más rendimiento se obtiene de la inversión realizada.

El cine documental producido para televisión estará marcado, en sus orígenes, por un profundo afán propagandístico. La confusión entre algunos géneros periodísticos que pasaron del periódico a la televisión ha podido contribuir a que las líneas entre un reportaje y un filme documental queden difusas y, ciertamente, se le haya venido atribuyendo a este último una función didáctica².

Este trabajo está orientado a la propuesta de una metodología basada en el análisis fílmico, en concreto de tres películas documentales: *Lorca, así que pasen cien años* (José Luis López-Linares y Javier Ríoyo, 1998); *Lorca, el mar deja de moverse* (Emilio Ruiz Barrachina, 2006), y otra producción audiovisual que usa este género como referente esencial, aunque tiene importantes componentes de ficción: *El balcón abierto* (Jaime Camino, 1984).

Esta praxis propuesta y de aplicación en el aula tiene un carácter experimental, nace con una vocación exploratoria y básicamente se propone dotar de herramientas de análisis a los alumnos universitarios de Historia Contemporánea de la UMA- algunos de ellos futuros documentalistas- introduciéndolos en el campo del análisis fílmico. En suma, se tratará de verificar si, efectivamente, los documentales analizados se han

¹ BELLIDO LÓPEZ, Adolfo. "El aprendizaje del cine". *Comunicar*, 1998, nº. 11, p. 15

² Autores como Barroso han destacado que la divulgación del conocimiento en el medio televisivo está directamente relacionada con el género documental. BARROSO GARCÍA, J. Realización de los géneros televisivos. Madrid: Síntesis. 1996, p. 501.

centrado en la obra del poeta, cumpliendo así un fin didáctico o si, por el contrario, han profundizado en cuestiones ajenas a su producción literaria potenciando el estereotipo.

La homosexualidad de Lorca y su muerte a comienzos de la Guerra Civil Española lo convierten en un personaje rechazado por el Franquismo y, en consecuencia, en un icono del antifascismo y la Transición. Circunstancias singulares, pues, para atraer la atención del espectador pero que, según el planteamiento que se les imprima, pueden alejar un documental de un fin puramente divulgativo.

La elección del autor como referente del análisis está justificada por el alto grado de conocimiento de su obra, tanto en España como fuera de ella. Hay que tener en cuenta que esta circunstancia, además de por la calidad en su producción, está motivada por la singularidad de sus circunstancias vitales.

Por todo lo expuesto con anterioridad, diseñamos una propuesta didáctica que perseguía los siguientes objetivos:

- Desarrollar una metodología para el aula enfocada a discernir entre ficción y no ficción en el documental
- Determinar el grado de criticidad³ del alumnado seleccionado para la investigación
- Dotar al alumnado universitario de pautas para la lectura crítica de una pieza audiovisual
- Analizar con los alumnos el tratamiento de la figura de Federico García Lorca en los tres documentales seleccionados
- Introducir al alumnado en un proceso de aprendizaje colectivo
- Despertar en el alumnado el interés por el autoaprendizaje.

2. METODOLOGÍA

El diseño metodológico para este estudio ha seguido un proceso inductivo. A raíz de un estudio de caso, se han establecido unas pautas para determinar la influencia que puede ejercer una acción formativa dirigida por el docente sobre lectura crítica de una pieza audiovisual para modificar la percepción que los alumnos universitarios tienen de la misma, así como la interpretación que realizan de su contenido.

La muestra de una veintena de alumnos universitarios que conforman el universo de la clase de 4º curso, último año del grado de Historia Contemporánea de Andalucía de la Universidad de Málaga, ha sido el público objeto de la investigación.

Como Sánchez y Sandoval recuerdan en su estudio sobre lectura crítica audiovisual, desde la segunda mitad del s. XX han sido profusas las investigaciones

³ SÁNCHEZ, Jacqueline; SANDOVAL, Yamile. "Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño". *Comunicar*, 2012, vol. 19, nº 38. p. 113-120.

sobre educación en medios, educomunicación, alfabetización mediática o “alfabetización digital” (*digital literacy*) -término popularizado por Gilster⁴-. No obstante, el público objeto en el que tradicionalmente se centran dichos trabajos es el colectivo infantil y adolescente, incluso la familia. Al alumno universitario, se le presupone una capacidad de reflexión mayor cuando se enfrenta a un producto audiovisual. En este sentido, el trabajo desarrollado en estas páginas se ha centrado en descubrir cuán crítico es capaz de ser, dadas las herramientas y estrategias oportunas y necesarias sobre lectura audiovisual.

Se ha llevado a cabo una triangulación metodológica, aplicando diferentes métodos en el análisis social, con objeto de validar los resultados obtenidos⁵. De esta manera, una vez desarrollado un análisis exploratorio de la bibliografía existente, se realizó, en primer lugar, la distribución de cuestionarios semi-estructurados mixtos, para su análisis cuantitativo y cualitativo, con preguntas abiertas y cerradas. Estos fueron diseñados para su contestación por parte del alumnado de 4º curso de Historia Contemporánea de Andalucía de la UMA, quien debía responder a los mismos de manera anónima a través del campus virtual de la referida universidad, en el plazo de una semana (del 13 al 17 de marzo de 2017). La temática elegida versaba en torno a la figura de Federico García Lorca y diferentes aspectos relacionados con su vida, obra y muerte y su finalidad era la de testar el conocimiento del que partía el alumnado sobre el referido autor y las circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales que le rodearon, así como las referencias que en la actualidad se tenían del mismo.

En una segunda fase y tras realizar el cuestionario, los alumnos llevaron a cabo el visionado durante una hora y media de clase de la asignatura Historia Contemporánea de Andalucía de la primera media hora de los tres citados documentales sobre Lorca.

La doctora Mercedes Fernández Paradas, responsable de la asignatura referida en la Universidad de Málaga, llevó a cabo una observación no participante durante la proyección, en la que el alumnado adoptó el rol de receptor en el mensaje unidireccional emitido por las producciones. El objeto de esta acción formativa fue el de crear o consolidar en el alumnado una imagen de Lorca, a raíz de la cual adoptar un rol participativo en la interacción que se propiciaría durante una charla dirigida por los autores de este estudio, el día 20 de marzo durante hora y media, como otra de las acciones formativas propuestas, parte del proceso metodológico que se describe.

Durante la comunicación directa con los alumnos se incidió en aspectos teóricos sobre producción y postproducción de la narrativa audiovisual con objeto de ofrecer a los estudiantes herramientas que utilizaran para profundizar no solo en la comprensión audiovisual, sino en la posible intencionalidad del documental haciendo hincapié en aspectos relacionados con la alfabetización mediática, audiovisual en su caso.

⁴ GILSTER, Paul; GLISTER, Paul. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub., 1997.

⁵ CAMPBELL, Donald T.; FISKE, Donald W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 1959, vol. 56, no 2, p. 81-105.

La intervención de los autores, en cuanto a los recursos formales o técnicos sobre los que se hizo reflexionar a los alumnos, partió de las preguntas que Hoobs planteara en su trabajo para la lectura crítica en la educación mediática⁶:

2.1. ¿Quién es el autor y cuál es propósito de este mensaje?

Los tres casos se difunden a través de canales diferentes. *El balcón abierto* es una producción de TVE que se proyecta en televisión y también se programa con desigual acogida en festivales cinematográficos nacionales e internacionales. *Así que pasen cien años* es financiado por CANAL + España que también la estrena y *Lorca, el mar deja de moverse*, cuenta con ocho televisiones autonómicas para su producción y difusión, distribuyéndose también tanto en salas de cine como en formato DVD.

Pese a que no existe homogeneidad en su difusión, sí que es cierto que las tres cintas tuvieron difusión en el medio televisivo. Para los documentales es, en la mayoría de las ocasiones, la única vía posible de exhibición al no contar con un público masivo que respalde su hipotético estreno en salas de cine. De hecho, un gran número de este tipo de productos audiovisuales no podrían llevarse a cabo sin la participación financiera de los entes televisivos⁷. Los autores de este estudio trataron de hacer entender a los alumnos las particularidades de la concepción del producto final por parte del director teniendo en cuenta el canal de difusión a través del cual va a ser público.

2.2. ¿Qué valores y puntos de vista se muestran?

La televisión recurre a los grandes estereotipos universales presentes en la narrativa clásica para incrementar su alcance. La estructuración de un relato en torno a un héroe, por ejemplo, permite, tanto en la ficción como en el documental, que el espectador se identifique y acceda a la historia a través de su punto de vista. Lorca es una figura óptima para su asimilación como héroe y tipo televisivo, si se sigue, por ejemplo, la propuesta de Christopher Vogler⁸, que desarrolla los rasgos a los que deben ajustarse los personajes de una narración audiovisual bien construida siguiendo los planteamientos del mitólogo estadounidense Joseph Campbell⁹.

De hecho, el poeta granadino es un personaje excepcional que vive unas circunstancias poco convencionales y un final terrible y azaroso (el viaje a Granada que terminó con su asesinato no estaba planeado) que lo convierten tanto a él como a su

⁶ HOBBS, Renee, et al. Field-based teacher education in elementary media literacy as a means to promote global understanding. *Action in Teacher Education*, 2011, vol. 33, nº. 2, p.150.

⁷ Para ser más concreto, según Díaz Estévez, entre 2000 y 2008 se estrenaron en España más de doscientos largometrajes documentales de producción nacional de los que prácticamente un cincuenta por ciento obtuvo algún tipo de financiación por parte al menos de un canal de televisión. M. Díaz Estévez, "Balseros (Carles Bosch/Josep Maria Domènech, 2002)", "Efectos de la sinergia entre cine y televisión en los documentales españoles recientes". En: SÁNCHEZ ALARCÓN, I. & DÍAZ ESTÉVEZ, M. (coords.). *Doc21. Panorama del reciente cine documental en España*. Girona: Luces de Gálibo, 2009, p. 115.

⁸ VOGLER, Christopher. *El viaje del escritor*. Ediciones Robinbook, 2002.

⁹ CAMPBELL, Joseph. *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1959.

historia en ejes adecuados para un esquema narrativo de dimensiones muy cercanas a lo mítico.

2.3 ¿Qué técnicas se utilizan para atraer la atención del espectador?

El documental contemporáneo es capaz de aunar la ficción con la no-ficción contribuyendo al surgimiento de nuevos formatos perfectamente insertables en un medio de consumo masivo como es la televisión. Aparte del formato preponderante, el *reality*, y de todos los híbridos que llenan la parrilla televisiva mezclando pautas formales propias del documental con pautas narrativas propias de la ficción, las producciones documentales ajustadas a los modos de representación convencional que son coproducidas o cofinanciadas (compra de derechos de antena) por las televisiones utilizan un punto de vista narrativo omnisciente (*voice of God*) para mostrar la “realidad” de forma aparentemente objetiva con la intención de hacer más comprensible y menos cuestionable su mensaje y, por ende, llegar a un público mucho mayor.

2.4. ¿Cómo podrían diferentes personas interpretar un mismo mensaje de distintas maneras?

El tipo, según Aida Vallejo a propósito de la construcción de personajes en el cine, es resultado del acuerdo tácito entre espectadores y realizadores. Consistiría en dar por hecho por parte del espectador que el actor social elegido para el documental funciona, es decir, es representativo de la clase a la que pertenece. En la línea de la narrativa clásica, autores como Aída Vallejo hablan de “tipo” al referirse al acuerdo tácito entre espectador y creador. Este pacto es efectivo siempre y cuando el actor o figura central de la obra funciona, es decir, consigue ser representativo y reconocible para el gran público. La autora sostiene también que, si bien el “tipo” consigue el efecto de quedar configurado como “héroe”, todas las posturas contrarias a éste configuren el estrato necesario para el surgimiento y la aparición del “antihéroe”. Es una de las técnicas narrativas más utilizadas para conseguir que el espectador, además de identificado con el primero tome partido en contra del segundo¹⁰.

2.5 ¿Qué ha quedado fuera en ese mensaje?

Cuando, además, el héroe en cuestión ya no está, el impacto de su figura en el público es mayor por la intensificación de los componentes míticos que la definen y, para compensar esa ausencia, el documental se sirve del discurso oral de todos los que lo conocieron¹¹.

En el tiempo de intervención de los alumnos éstos se convirtieron en “prosumidores” de mensajes, es decir, al mismo tiempo productores y consumidores de las conclusiones a las que éstos, de la mano de los autores, llegaron.

¹⁰ VALLEJO, A. Vallejo. “Protagonistas de lo real: la construcción de personajes en el cine documental”. *Secuencias*, 2016, n.º. 27, p. 85.

¹¹ COLLEYN, Jean-Paul. *Le regard documentaire*. Centre Georges Pompidou, 1993, p. 105.

Se buscaba entonces y así se alcanzó lo que Aparici y Silva han denominado el “modelo *feed-feed*”¹². Mientras que el *feed back* sería un tipo de interacción cuyo objetivo es conocer el grado de éxito o la respuesta obtenida en el proceso comunicativo, estos autores acuñan el término “*feed-feed*” de profunda raigambre constructivista para referirse a la situación interactiva en la que todos los participantes en la misma se “alimentan” de los contenidos de todos con todos y de todos para la construcción de nuevos mensajes/conocimiento. La aportación de los alumnos tenía el objetivo de compartir un conocimiento que desembocase en una formación más rica sobre el documental, la lectura audiovisual y la figura de Federico García Lorca.

En el mismo sentido, Kaplún una década antes ya hacía referencia a un concepto parecido, al incidir en que “solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento”¹³.

Por último, tras la intervención docente, los alumnos tuvieron una semana para realizar un comentario crítico de 500 palabras acerca de su percepción, antes y después del visionado de los fragmentos de los documentales y tras la acción formativa dirigida. El objetivo de esta actividad que cierra el desarrollo metodológico del estudio con un análisis cualitativo de los comentarios recibidos, fue valorar la experiencia que habían tenido los alumnos en cuanto su nivel de comprensión de la figura del autor estudiado, así como de la narración audiovisual estudiada. Todas las aportaciones de los estudiantes tuvieron gran relevancia en el aprendizaje del tema a desarrollar, toda vez que se despertó en el alumnado un espíritu crítico y participativo.

3. RESULTADOS

3.1 Primera fase: Cuestionarios semi-estructurados a través de Campus Virtual de la UMA

Acerca de los resultados obtenidos, de manera general y en la primera fase de la investigación, los cuestionarios reflejaron aspectos singulares que refrendaban la hipótesis planteada desde el inicio de la investigación, es decir, el alumnado universitario encuestado describió con sus respuestas a un Federico García Lorca que fue un gran poeta y dramaturgo, con tendencias ideológicas de izquierdas y homosexual, aspectos ambos que le acarrearón la muerte por fusilamiento. Esta percepción sería la que, una vez finalizada la triangulación metodológica planteada, cambiaría en gran medida en el alumnado.

En la primera pregunta planteada que consistía en que ellos escribieran dos nombres de autores de la Generación del 27, un 76% mencionó a Federico García Lorca. Cabe reseñar en este sentido que ellos no sabían en este momento que iban a participar en un estudio exploratorio sobre la producción documental basada en la vida, obra y muerte del poeta granadino.

¹² APARICI, Roberto; SILVA, Marco. Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 2012, vol. 19, nº. 38.

¹³ KAPLÚN, Mario. Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 1998, nº. 11, p. 51.

Seguidamente, se les formuló una pregunta a modo de escala numérica a fin de determinar desde su punto de vista quién o quiénes de las figuras relevantes de la primera mitad del s. XX propuestas había tenido mayor implicación política -siendo el 1 el nivel más bajo, es decir, ninguna implicación, y 5, el valor más alto, es decir, un gran peso en este sentido-. La media aritmética otorgó a Lorca un 4, por lo que atribuían al granadino una gran implicación y peso en la sociedad de su época, al menos en el escenario político. No debe pasarse por alto las circunstancias tan cambiantes y convulsas de la España de principios de siglo y, por supuesto, el comienzo de la Guerra Civil. Junto a Federico García Lorca, estaban propuestos para su puntuación: Manuel Altolaguirre, Rafael Alberti, Luis Cernuda y Emilio Prados.

Uno de los propósitos que perseguía este estudio era el de analizar con qué otras figuras relevantes o públicas de aquella época se les atribuía una relación directa, estrecha o íntima con Federico y, por ello, se propuso en una tercera cuestión una nómina de personajes para que ellos seleccionaran aquéllos que a su juicio más habían estado presentes en los treinta y ocho años de vida del poeta. Esta lista estaba compuesta por: Manuel de Falla, Dalí, Luis Buñuel, Pepín Bello, Fernando de los Ríos, La Argentinita y una última opción de respuesta donde se decía que no había tenido relación con ninguno de éstos. En definitiva, lo que se perseguía era confirmar que se había venido incidiendo en aspectos de la vida más íntima del poeta pasando por alto que otros rostros relevantes y notorios tuvieron relación con Federico. Efectivamente, la mayoría, un 84,5% conocía el vínculo entre Dalí y él y pocos conocían de sus clases de música con Manuel de Falla, apenas el 2%, o de su estrecha amistad con Fernando de los Ríos, un 1,6%.

En lo que sí coincidieron los estudiantes participantes en el cuestionario, de manera unánime fue en el conocimiento de cómo se produjo la muerte de Lorca y las causas que se le atribuyeron a su fallecimiento: fusilado por su ideología política y orientación sexual, si bien, existen numerosos autores que ponen en entredicho estas cuestiones, que hoy en día están por desvelar.

3.2 Visionado de los tres documentales durante la clase de Historia de Andalucía Moderna y Contemporánea.

Desgranamos en este apartado una serie de claves sobre el análisis filmico a nivel técnico y narrativo sobre el que basamos nuestra intervención propuesta para después del visionado de los tres documentales. Como ya se ha descrito con anterioridad, los alumnos integrados en la muestra de este estudio pudieron ver los primeros treinta minutos de cada película.

La vida de Federico García Lorca ha nutrido numerosas obras audiovisuales que han intentado potenciar sus aspectos más representativos como hemos venido diciendo desde el principio de este artículo. Nadie duda de la genialidad del poeta, de su condición de andaluz universal y de su importante contribución a las letras, si bien es cierto que, lejos de optar por un enfoque más amplio, estas cintas, por lo general, han

profundizado en rasgos atribuidos al escritor de manera estereotípica. Más que interés por la vida de Lorca, fue su muerte la que lo configura como mártir en La Transición Española, un instrumento político que abanderaba la izquierda; y el misterio en torno a ella alimentó la curiosidad de numerosos estudiosos que, por supuesto lo valoraron como creador, pero quienes además vieron en él un héroe de la Guerra Civil.

El documental, en líneas generales, tiene un afán como género cinematográfico de ser un reflejo de las tendencias sociales y de los valores culturales de la época en la que se graba. No debe obviarse el hecho de que, además, se distingue del cine de ficción en su intención de verosimilitud y en su interés por asemejarse a la realidad. Es este empeño de objetividad lo que lo hace susceptible de ser utilizado para estudios académicos, pues, en la mayoría de los casos, su concepción parte de una investigación que se termina en la mesa de montaje en el proceso de postproducción o etalonaje.

En el caso español, donde este tipo de práctica artística tardó más en despegar que en otros países, este deseo de una minoría intelectual debería de haber supuesto una producción cinematográfica a este respecto más exigente en cuanto a sus contenidos. Existen varios documentales biográficos sobre el autor de *Yerma*. Este artículo analiza tres de ellos como se ha expuesto con anterioridad y que fueron los elegidos para ser vistos por los alumnos- muestra de esta investigación exploratoria-: *El mar deja de moverse* (Emilio Ruiz Barrachina, 2006), *El balcón abierto* (Jaime Camino, 1984) y *Así que pasen 100 años* (José Luis López-Linares y Javier Rioyo, 1998). La vida de Lorca, su producción literaria y posterior asesinato han tenido una representación que sigue patrones muy parecidos en dos de las tres películas, la cinta de Barrachina y la de López-Linares y Javier Rioyo, quizás por estar más próximas en el tiempo. El estreno de la obra de Camino estaba demasiado cercano a un período convulso en lo político y a un pueblo todavía resentido por la recién terminada dictadura.

Las tres cintas se encuentran muy lejos de un empeño de representar la realidad, más bien, se trata de obras con un marcado sentido analítico y el/los director/es tienen una ineludible presencia en ellos. *El mar deja de moverse* y *Así que pasen cien años*, son documentales interactivos al uso, es decir, pertenecen a esa clase de películas hechas por realizadores convertidos en catalizadores de los acontecimientos que presentan. Constituyen un paso más allá de la observación sin interferencias.

En esta modalidad de la “no-ficción” se rechaza la posición propia del documental clásico por un contacto más directo con los agentes sociales cuya actividad se pretende reflejar. Se pone énfasis en los testimonios de estos agentes sociales o en los elementos visuales que sirven para demostrar lo válido o lo discutible de sus argumentos. El objetivo de este tipo de estrategias puede ser el reflejo del tiempo presente o un análisis de la relación entre pasado y presente, que la inmediatez propia del documental de observación o expositivo hace imposible.

Pese a ello, el propósito de la exposición de los hechos como situaciones constatables es evidente. La intervención del director suele canalizarse a través de la entrevista. El uso que se da a este mecanismo formal puede oscilar mucho. En ocasiones, se elige la “entrevista encubierta”, y, de manera aparentemente espontánea, se introduce un tema en la conversación entre los actores sociales que aparecen en imágenes. Se trata, pues, de un procedimiento limítrofe con la puesta en escena propia de la ficción. Entre otras opciones intermedias, también se puede elegir la entrevista común, que supone un intercambio bien estructurado entre el realizador y el testigo. Más que la identidad del sujeto al que se pregunta, en una entrevista de este tipo importa lo que el testigo puede aportar. La importancia que adquiere este recurso en la modalidad documental interactiva es grande: en ocasiones, la argumentación de la película no surge del comentario de un narrador, sino de la selección y organización de los testimonios recabados. Es este uso de las entrevistas lo que determina que el espectador de cualquier documental se sienta más cerca del discurso histórico y se consiga que se identifique con la historia presentada más rápidamente.

3.2.1 Vida, obra y muerte de Lorca en “El mar deja de moverse” de Emilio Ruiz Barrachina

La línea argumental de la película del director madrileño trata de dar respuesta a las incógnitas en torno a las circunstancias de la muerte de Federico. La obra, en líneas generales, además de usar la entrevista con personajes del mundo de la cultura y cercanos al poeta, cuenta con un narrador que da continuidad a la acción y que casi siempre habla en “over” mientras se muestran imágenes de archivo. Desde su comienzo, con un plano general de una playa en un día de viento con olas en el mar, puede intuirse cómo será el desarrollo de la cinta: rapsoda que recita un poema del literato y que comienza con la palabra “asesinato”. Los hechos que se presentan nada tienen que ver con la obra del andaluz universal, ni siquiera con su vida y diferentes etapas de la misma, sino que lo que se busca es una explicación a la desaparición del protagonista. Supone pues una investigación como pasa en la mayoría de los documentales de este tipo.

Conflictos entre familias terratenientes de La Vega Granadina, implicaciones políticas de Lorca en una época donde según Ian Gibson “era imposible ser apolítico”, la envidia como causa principal de la antipatía que Federico despertaba en su tierra y una homofobia muy marcada y sinónima de fanatismo y vileza. Podría estructurarse en cuatro partes: una primera, desde el regreso anticipado del andaluz en julio de 1936 a su Granada natal tras la muerte en Madrid de Calvo Sotelo; la segunda: detallada genealogía y exposición de parentescos entre las familias adineradas y conservadoras de los pueblos de La Vega; tercera y penúltima, con una descripción exhaustiva de la relación entre Lorca y los hermanos Rosales y de la situación en Granada aquel verano de su muerte y la última con el relato de su detención y asesinato en Víznar.

3.2.2 Vida, obra y muerte de Lorca en “Así que pasen 100 años” de López-Linares y Rioyo

Es un documental concebido para televisión, producido por Canal +. Al ser un producto destinado a una audiencia masiva, mucho más amplia y plural tiene un planteamiento más ameno. La utilización de los recursos narrativos y técnicos están orientados a despertar empatía en los espectadores de la película. Desde el comienzo con una sucesión de la misma fotografía de Lorca con disfraces superpuestos que hacen alusión a la capacidad que tenía el poeta de reinención y a las múltiples disciplinas en las que destacó, mientras suena de fondo “Verde” interpretado por el intérprete Manzanita, hasta la elección de testimonios de personas autóctonas de La Vega, vecinos de los García y que dan una perspectiva mucho más cercana.

Los realizadores se alejan de las palabras de eruditos o académicos como en el caso anterior para reflejar a un Lorca de carne y hueso, niño aventajado y gracioso, absolutamente atrapado por su ambiente y fascinado por el mismo. Podría decirse que esta película está fragmentada en orden cronológico y toma como punto de partida Fuentevaqueros, pueblo natal de Federico. Las disputas entre los García y los Alba no se detallan desde la perspectiva de posibles orígenes de enemistades y envidias, sino que se presentan con un carácter anecdótico y aluden a la pieza dramática archiconocida: “La Casa de Bernarda Alba” cuya protagonista Frasquita Alba existió de verdad.

El tiempo que vivió el protagonista en la Residencia de Estudiantes de Madrid, donde conoció además a Dalí y a Buñuel tan determinantes para él en su producción, está acompañado de testimonios de allegados y conocidos que sobre todo elogian a Lorca en cuanto a sus habilidades sociales y dotes artísticas. Todas las transiciones de la cinta van acompañadas de la voz de una narradora, la actriz Ana Belén, que de acuerdo al momento de la vida de Lorca que siga a continuación, recita de manera poética versos dedicados al artista. La elección de la actriz no responde a una circunstancia casual o anecdótica, sino que responde a otro tipo de razones que más tienen que ver con las simpatías políticas que ella públicamente ha manifestado tener.

Cadaqués y su verano con Dalí y su familia están presentes ya en la última parte y se siguen los mismos patrones que en las anteriores; es decir, el uso de testimonios de gente que tuvo contacto directo con él en ese tiempo y la utilización de fotografías que se suceden mientras se oyen las declaraciones de los entrevistados.

Es pues una película donde predomina el enfoque vital más que el profesional y que no se obsesiona por la tragedia. Costumbrista en su presentación, simultanea coplillas populares y palabras sencillas para presentar a un Federico persona, aunque pasando de puntillas por su literatura y casi obviando las circunstancias de su enigmática desaparición.

3.2.3 Vida, obra y muerte de Lorca en “El balcón abierto” de Jaime Camino

En el caso de El balcón abierto podría decirse que navega entre el documental y la ficción, buscando penetrar en el universo de García Lorca combinando su poesía y su teatro con una evocación poética y a la vez dramática sobre las constantes de su mundo creativo y de su propia vida. Un tema recurrente y que se suele obviar, pese a que impregna mucho de lo escrito, el de la homosexualidad, se trata de manera no conflictiva, integrado en un discurso coherente, salpicado por la presencia de unos personajes sacados de las páginas del autor y dentro de un contexto vagamente cronológico.

No existe el tiempo biográfico. Precisamente la cronología es aquí más personal que exacta, pues se centra especialmente en la infancia, el Surrealismo, el viaje a Nueva York y la muerte del poeta, siempre con el uso de imágenes el clima del universo creador del granadino. El argumento de este híbrido entre el documental y la ficción es la unión de la vida y la obra de Federico, de tal forma que sus temas recurrentes están detrás de su lírica, como si el artista fuera realmente el guionista de la cinta. La alusión más directa a las circunstancias de su muerte puede localizarse al comienzo cuando los espectadores asisten al momento de su fusilamiento, único instante en el que Lorca aparece en pantalla. Otro aspecto reseñable es la representación de los textos lorquianos escogidos, a través de cuatro personajes: “El amargo”, “El jinete”, “La mujer” y “La madre”.

3.3 Charla dirigida a los alumnos. Modelo “feed-feed”

Ya se ha descrito en el apartado de descripción metodológica de este artículo lo que se perseguía con la celebración de este encuentro entre investigadores y alumnos. En esta charla, además de aludir al análisis pormenorizado de pautas formales y narrativas descritas por documental en el apartado anterior, una de las cuestiones que suscitó mayor controversia y debate fue la relacionada con la veracidad de la información ofrecida por las tres producciones, sobre cuán verosímiles podían resultar.

Precisamente, uno de los objetivos de esta investigación no era sólo determinar lo que habíamos definido como “grado de criticidad” en ellos, sino que, en concreto, lo que se buscaba era el replanteamiento del género sólo porque éste hubiera sido legitimado durante años. El uso de técnicas formales de géneros informativos tradicionales como la entrevista o el reportaje que son utilizadas en el documental potencian ese afán de verdad o de realidad que éste persigue por definición, pero no significa que por ello debamos pasar por alto a los demás agentes intervinientes no sólo en el proceso de rodaje o difusión, sino también en el de concepción de la obra.

Por último, cabe rescatar la opinión de la mayoría de alumnos que afirmaron que este modelo de comunicación propuesto y, por ende, el planteamiento didáctico empleado para el estudio de este tema concreto les había sido muy útil y efectivo por lo que podía ser extrapolado a otros temas integrados en el temario de Historia de Andalucía Moderna y Contemporánea.

3.4 Envío de comentarios/reflexión después de la experiencia formativa con una extensión de 500 palabras

Tras la realización de cada una de las fases del diseño metodológico propuesto, los alumnos enviaron un comentario valorando la propuesta didáctica y haciendo mención de los aspectos positivos y negativos que habían encontrado en el planteamiento llevado a cabo. Cabe destacar la valoración positiva en su exposición de la acción formativa en la que habían participado. Algunos comentarios en los que coincidieron los estudiantes fueron que habían ampliado su conocimiento sobre el autor y que habían adquirido una visión más global y completa sobre el mismo.

A este respecto, decir que Federico García Lorca sólo fue el punto de partida sobre el que reflexionar acerca de una época concreta. Modelo perfectamente extrapolable a cualquier otra disciplina en el campo de la biografía o la autobiografía pues suponen, en una amplia mayoría de casos, un retrato bastante acertado de la época y el contexto histórico en el que han vivido.

Además, los alumnos pusieron en valor el hecho de que dentro del planteamiento pedagógico se les hubiera dado la oportunidad de expresarse e incluso “debatir” con los expertos en la línea del modelo “feed-feed”.

La experiencia desde el punto de vista interno, de los autores de este estudio, fue también bastante positiva pues, si bien sirvió para corroborar hipótesis de partida sobre el conocimiento que se tenía del autor, pudimos definir otras líneas de investigación derivadas de ésta y comprobamos de primera mano cómo la interacción con el alumno pone de relevancia otros factores a tener en cuenta a la hora del planteamiento de una clase o de abordar un tema concreto dentro de un plan de estudios.

4. CONCLUSIONES

El alumnado ha obtenido una visión más global no sólo de la figura de Federico García Lorca sino también del documental como recurso pedagógico y didáctico. Parece evidente llegar a esta conclusión inicial tras haber leído y analizado con detenimiento las reflexiones y los comentarios que éstos hicieron llegar y tras haberles escuchado al finalizar la charla dirigida sobre análisis fílmico. Después de ésta, ellos mismos habían comprendido de una forma global el producto presentado- piezas audiovisuales- y al mismo tiempo entendido el porqué de la presencia de determinadas técnicas narrativas como los giros inesperados del guion, el empleo de una determinada música, la elección de algunos entrevistados o la presencia constante del narrador.

Este último aspecto está relacionado con la segunda gran conclusión de nuestro estudio. Si bien el formato y el medio de difusión de los tres filmes tienden a relacionarse con enfoques expositivos y didácticos, una vez analizadas las cintas con los alumnos, concluyeron que el uso de manera reiterada de recursos y pautas

narrativas propias de la ficción era innegable en las tres y que su “grado de criticidad” había aumentado de forma exponencial.

Además, los alumnos valoraron el grado de criticidad adquirido tras el método propuesto para entender esta etapa de la historia y no sólo por la profundización en la figura del autor granadino.

Pese a que el Lorca que ahora eran capaces de ver cumplía con todos los estándares para aunar sentimientos colectivos y alguien sobre el que contar historias, elevado a la categoría de mito incuestionable, a las generaciones posteriores.

Por todo lo expuesto con anterioridad, la participación individual y colectiva del alumnado han contribuido a incrementar su interés por profundizar en el conocimiento del poeta.

5. BIBLIOGRAFÍA

Libros

- APARICI, R. (Coord.). *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Barcelona: Gedisa 2011.
- APARICI, Roberto; SILVA, Marco. “Pedagogía de la interactividad”. *Comunicar*, 2012, vol. 19, no 38.
- AUBERT, A.; FLECHA, C.; GARCÍA, R.; et. AL. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona: Hipatia. 2008.
- BELLIDO LÓPEZ, Adolfo. “El aprendizaje del cine”. *Comunicar*, 1998, nº. 11.
- CAMPBELL, D. Y FISKE, D. “Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix”. *Psychological Bulletin*, 1959.
- CEA, M.A. “Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social”. *Síntesis Sociología*. 1996.
- COLLEYN, Jean-Paul. *Le regard documentaire*. Centre Georges Pompidou, 1993.
- GILSTER, P. *Digital Literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc.1997.
- GUTIÉRREZ, A. Y TYNER, K. “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”. *Comunicar*, Nº. 56. 2012
- HOOPS, R. & AL. “Field-Based Teacher Education in Elementary Media Literacy as a Means to Promote Global Understanding”. *Action in Teacher Education*, 2011, 33.
- KAPLÚN, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre, 1998.
- KAPLÚN, Mario. “Procesos educativos y canales de comunicación”. *Comunicar*, 1998, nº 11.
- SÁNCHEZ, J. Y SALDOVAL, Y. “Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño”. *Comunicar*, 2012, 38.
- VALLEJO, A. Vallejo. “Protagonistas de lo real: la construcción de personajes en el cine documental”. *Secuencias*, 2016, nº 27.
- VOGLER, Christopher. *El viaje del escritor*. Ediciones Robinbook, 2002.

6. AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte de los resultados del Proyecto de Innovación Educativa “Nuevos métodos y contenidos aplicados a la práctica docente: el archivo y el museo como base para la innovación docente y la investigación histórico artística en la Era Digital”, PIE 15-67 de la Universidad de Málaga.

Alejandro Jerez Zambrana es licenciado en Periodismo por la Universidad de Málaga, donde cursó el Máster de Investigación en Comunicación periodística para el inicio de su tesis doctoral sobre adaptaciones televisivas de acontecimientos históricos. Su experiencia investigadora pasa por la pertenencia a diversos grupos de investigación durante su carrera y que lo han llevado a la publicación de varios artículos relacionados con el Cine Documental y los estereotipos, algunos de ellos en revistas de impacto como “Historia y Comunicación Social” junto a la profesora Inmaculada Sánchez Alarcón. Ha participado en varios congresos nacionales e internacionales y además, desde hace 4 años, ha sido colaborador de Proyectos de Innovación Educativa en la UMA. En su trayectoria profesional destaca su puesto como coordinador en la Cátedra UNESCO de Comunicación tras finalizar su licenciatura. Actualmente desempeña el puesto de subdirector de la Escuela de Idiomas de Fundación Victoria en Málaga y está terminando el Máster de Profesorado de Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Lengua y Literatura.

Dolores Rando Cueto es licenciada en Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas además de experta en protocolo y organización de eventos. Realizó el Máster en Comunicación e Investigación Periodística en la Universidad de Málaga tras el cual comenzó su tesis doctoral sobre comunicación hospitalaria en redes sociales. En cuanto a su experiencia investigadora, ha publicado en diversas revistas de ámbito nacional e internacional y ha colaborado con algún grupo de investigación relacionado con la enseñanza del Inglés avalado por la Universidad de Cambridge. Su trayectoria profesional pasa por el constante contacto con los medios de comunicación, destacando su labor en la unidad de comunicación del hospital regional de Málaga: Carlos Haya. Actualmente, desempeña el puesto de directora de la Escuela de Idiomas de Fundación Victoria.

UNA ESTRATEGIA DOCENTE A EXPLORAR: LA BÚSQUDA DE LA FELICIDAD COLECTIVA A TRAVÉS DEL HÁBITO DE LA LECTURA. EL CASO DE LOS ALUMNOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

ARACELI GALIANO CORONIL
Universidad de Cádiz
araceli.galiano@uca.es

RAFAEL RAVINA RIPOLI
Universidad de Cádiz
rafael.ravina@uca.es

SERGIO GALIANO CORONIL
Universidad de Granada
sergio.galiano@raisfundacion.org

Resumen

En el año 2015 un estudio llevado a cabo por los investigadores de la Universidad de Roma III mostró que las personas lectoras suelen ser generalmente más felices, optimistas y asertivas. Dicho trabajo está en línea con el trabajo realizado por los neurocientíficos de *la Emory Univesity*, donde nos revelan que leer estimula de forma significativa la empatía, el pensamiento positivo, la imaginación, la creatividad y la inteligencia emocional, sobre todo, en los jóvenes criados en un entorno intelectual y cultural donde se cultiva el hábito de lectura. Como es sabido, los elementos señalados anteriormente juegan un papel fundamental en la implementación de un modelo educativo de enseñanza superior de tipo colaborativo que tenga como finalidad básica potenciar holísticamente el bienestar colectivo de los futuros graduados. Teniendo presente que la formación lectora puede erigirse en un activo intangible muy importante en el sistema de aprendizaje universitario desde una doble perspectiva. La primera, como una interesante herramienta de conocimiento para su desarrollo cultural e integral como seres humanos, y la segunda como un instrumento de placer cognitivo que mejora el bienestar subjetivo, las habilidades interpersonales y el rendimiento académico. Desde este enfoque se realizó, durante el periodo comprendido entre 2015 y 2016, una encuesta a los alumnos de Administración y Dirección de Empresa de la Universidad de Cádiz que cursan esta titulación en el campus de Jerez de la Frontera, con la finalidad de identificar si el leer constituye para este determinado colectivo de la sociedad una pieza esencial en su felicidad comparándolo con otras actividades como escuchar música, ver la televisión, asistir a actos lúdicos o practicar deporte. Grosso modo, los resultados obtenidos entran en contradicción con lo establecido por la literatura del *Happiness Economics*, esto nos invita a buscar otros factores que puedan explicar más profundamente el fenómeno objeto de nuestra investigación.

Palabras clave: felicidad, lectura, Enseñanza Superior, estudiante.

1. INTRODUCCIÓN

“La lectura debe ser una de las formas de la felicidad”

Jorge Luis Borges
(1899- 1986)

Desde la época de la Antigua Grecia sabemos que el leer alimenta el conocimiento, el pensamiento disruptivo y la creatividad de los seres humanos. Sin embargo, no será hasta bien avanzado el primer tercio del siglo XXI, cuando un grupo de investigadores del departamento de sociología de la Universidad de Oxford descubren que la lectura por placer constituye un instrumento muy relevante para predecir el futuro éxito profesional de los jóvenes (Saíz,2012).

Entre los años 2011 y 2016 los diferentes documentos elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el marco del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) informan de que los alumnos de enseñanza secundaria que leen diariamente por placer mejoran de forma muy significativa su rendimiento académico. Bajo nuestro punto de vista, este hecho parece no haberse tenido en cuenta por los máximos responsables de la política educativa habidos en España durante el periodo indicado. Así pues, no es de extrañar que el 39,4% de su población no haya leído ningún libro durante el año 2016, según el Centro de Investigación Sociológica (CIS).

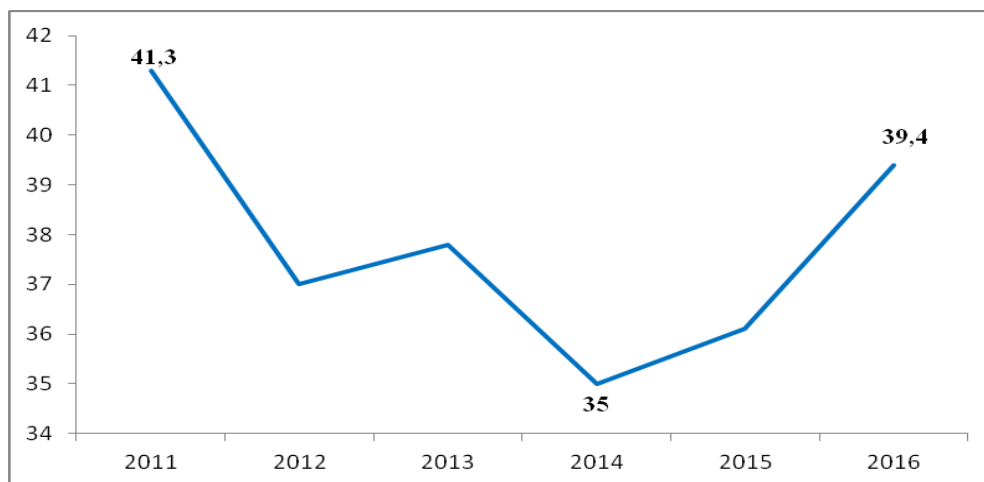


Figura 1. Porcentaje de población española que no lee ningún libro, España (2011- 2016). Fuente: Centro de Investigación Sociológica (CIS). Elaboración propia.

Los datos proporcionados por la gráfica anterior reflejan un leve descenso de la tasa de personas que no leen ningún libro en nuestro país, concretamente de 1,9 puntos. Quizá tal fenómeno pueda venir originado por un modelo educativo donde la lectura dispone de menos tiempo que la gimnasia dentro de la enseñanza secundaria.

Y la existencia en la era *big data* de un sistema de aprendizaje universitario construido como una mera industria de expedición de títulos académicos. Estos dos factores, unidos a otros muchos más, averdugan la implementación de una pedagogía colaborativa que fomente el hábito de leer de los estudiantes. En nuestra opinión, esta didáctica puede mejorar la formación de los futuros graduados así como su bienestar subjetivo y práctica lectora, sobre todo cuando esto último se efectúa por placer.¹

Es interesante poner aquí de relieve un importante aspecto derivado de este ejercicio cognitivo de naturaleza individual, como es que el amor por la lectura ayuda a los alumnos a estimularles, de forma amena y refrescante, la oratoria aristotélica, el talento creativo, la experimentación, el lenguaje verbal, la inteligencia emocional, etc. A nuestro juicio, todas estas competencias de tipo instrumental, interpersonal y sistemática precisan de acciones pedagógicas innovadoras que potencien el hábito de lectura dentro de las instituciones de enseñanza superior españolas. Sirvan de ejemplo, la puesta en marcha de la *academic literacy*² o el diseño de planes de promoción de lectura para incentivar el gusto por leer a los estudiantes (hecho que enriquece su competencia textual).

A día de hoy, la falta de un plan nacional de lectura universitaria minora el rendimiento académico e investigador de los futuros titulados españoles, así como su crecimiento personal y bienestar subjetivo. Para la *Happiness Economics*, los estudiantes que tengan la costumbre de leer podrán navegar más muellemente en los diversos océanos que conforman su aprendizaje cognitivo, humanista y social. Esto requiere de docentes dispuestos a diseñar actividades didácticas orientadas en avivar a sus alumnos el hábito de la lectura. Sin lugar a dudas un acto cotidiano que constituye una importante fuente de conocimiento y felicidad individual, el cual puede ayudarles a despertar la imaginación, el espíritu crítico y la creatividad de forma muy significativa.

Actualmente, los tres aspectos citados en el párrafo anterior se encuentran muy presentes en las instituciones de educación superior que encabezan el *ranking* internacional de excelencia académica y producción científica. Dichas universidades se

¹Actividad intelectual que enriquece la comunicación oral, el bienestar emocional, la imaginación, la agilidad mental....Consultar CALDERÓN ARÉVALO, Edith; TAPIA LADINO, Mónica. "Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas". *Revista mexicana de investigación educativa*, 2016, vol. 21, nº 69, p. 411-435; GOIKOETXEA IRAOLA, Edume; MARTÍNEZ PEREÑA, Naroa. "Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión". *Educación XX1*, 2015, vol. 18, nº 1, p. 303-324; MUÑOZ, Carla, VALENZUELA, Jorge; AVENDAÑO, Carola; NÚÑEZ, Claudia. "Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2016, vol.15, nº 1, p. 52-68.

²Consiste en un proceso de enseñanza que nace en el interior de las universidades más prestigiosas del mundo anglosajón con la finalidad de ayudar a los estudiantes universitarios a interpretar los textos científicos y académicos de forma autónoma, racional, crítica, reflexiva y constructiva. Para más información sobre este aspecto puede consultarse: BAKER, Sally. "Students' writing 'in transition' from A-levels to university: how assessment drives students' understandings, practices and discourses". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 42, nº 1, p.18-36; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo; GUZMÁN SIMÓN, Fernando. "La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica". *Educación XX1*, 2016, vol. 19, nº 2, p.19-43; SHRESTHA, Pritnvi N. "Investigating the learning transfer of genre features and conceptual knowledge from an academic literacy course to business studies: Exploring the potential of dynamic assessment". *Journal of English for Academic Purposes*, 2017, nº 25, p. 1-17.

caracterizan por promover un modelo de instrucción educativa donde la lectura se contempla, por un lado, como un influyente transmisor de valores socioculturales, y por otro, como un destacado elemento de placer intelectual y bienestar subjetivo (Larrañaga Rubio, 2005). El vínculo lectura-felicidad se hace bastante patente en las palabras enunciadas a mediados del siglo XX por el prestigioso literato argentino Jorge Luis Borges cuando expresa: **“la felicidad, cuando eres lector, es frecuente”**.

De acuerdo con todo lo señalado hasta aquí, la obra que aquí presentamos con el título Una estrategia docente a explorar: La búsqueda de la felicidad colectiva a través del hábito de la lectura. El caso de los alumnos de Administración de Empresa de la Universidad de Cádiz, pretende explorar microdescriptivamente el hábito lector que posee el colectivo referenciado unas líneas más arriba en el campus de Jerez de la Frontera durante el curso 2015-2016.

Para ello vamos a efectuar una encuesta a los alumnos de la citada titulación, lo cual nos va permitir analizar empíricamente si la variable educacional «leer» incide de forma positiva y sólida en el bienestar subjetivo de los estudiantes objeto de este trabajo. Antes de introducirnos en las páginas del siguiente apartado, apuntar que la presente obra científica no está exenta de pasar por el tamiz de la interpretación didáctica y pedagógica. Ponemos por caso, el determinar que un sistema de enseñanza que cultiva la felicidad colectiva en el interior de las aulas así como el fomento de la lectura mejora el aprendizaje y el resultado académico de los estudiantes universitarios. No nos gustaría acabar el epígrafe sin expresar que para reflexionar sobre esta cuestión (objetivo último de este capítulo) se hace imprescindible recordar que a finales del pasado siglo XX el Premio Nobel de Economía Amartya Sen revela en el libro titulado *La calidad de la vida* que la felicidad se acrecienta mediante la educación.

2. REVISIÓN LITERARIA

A lo largo de los tres primeros lustros del siglo XXI, una de las ramas de la economía del bienestar social que más interés ha suscitado por parte de los economistas, los psicólogos y los sociólogos ha sido la *Happiness Economics*. En el año 2015 el profesor de la universidad de Princeton Angus Deaton recibió el Premio Nobel de Economía por incorporar el consumo como indicador del bienestar subjetivo. Unos años atrás de ser otorgado con este prestigioso galardón académico, concretamente en el 2012, Deaton estableció en su trabajo *In Pursuit of Happiness*, que la felicidad emocional alcanza su límite máximo cuando las personas disfrutan de unas rentas anuales de 58.000 euros. Este tipo de estudio empírico que analizan el binomio ingreso-felicidad tiene su origen en el trabajo elaborado a mediados de la década de los años setenta por el profesor de la universidad de Pensilvania Richard Easterlin que lleva por nombre *Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence*. En él, su autor revela que un incremento de renta no es proporcional a un crecimiento potencial del bienestar subjetivo de las personas. Dicha indagación está en armonía con los principios generales de la psicología positiva, uno de ellos es que la satisfacción de los seres humanos depende de múltiples vectores sociodemográficos a

parte del dinero, como son el género, la religión, el estado civil, la cultura, el empleo o la educación (Frey; Stutzer, 2010).

Antes de comenzar a revisar a grandes rasgos la literatura económica sobre la concomitancia entre las variables educación y felicidad, se hace conveniente resaltar la importancia que tienen para los territorios poseer unas instituciones de enseñanza superior con unos modelos pedagógicos centrados en cultivar el aprendizaje colaborativo, la innovación y el bienestar subjetivo de sus alumnos en el interior de las aulas. Esta música nos lleva a recordar las palabras pronunciadas en el siglo XVIII por el célebre filósofo Kant: *Es maravilloso imaginar que la naturaleza humana se podrá desarrollar cada vez mejor debido a la educación... esto nos abre a la perspectiva de una especie humana más feliz*. Este adagio guarda bastante relación a las conclusiones llegadas en el informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2011 con el nombre *Education at a Glance 2011: OCDE Indicators*. Entre ellas, se encuentra la existencia de un vínculo positivo entre el nivel de educación de la sociedad y el bienestar colectivo.

Aproximadamente un año más tarde de la divulgación de este documento, se edita el artículo *Does education affect happiness? Evidence for Spain*. Bajo nuestro punto de vista, el interés de esta publicación científica radica en demostrar empíricamente que los individuos con estudios universitarios en España suelen presentar altos niveles de bienestar personal. Para los autores de la citada obra, el nexo enseñanza superior-felicidad colectiva viene básicamente originado porque el poseer un título académico genera más posibilidades de conseguir un trabajo bien remunerado, hecho que estimula sin lugar a dudas la satisfacción personal.³ En línea con esta investigación se encuentra los trabajos efectuados por Chen (2012), Botha (2014), Giambona; Porcu; Sulis (2014) y Easterbrook; Kuppens; Manstead (2016) donde muestran que la educación ayuda de forma significativa a los seres humanos a disfrutar de una vida más saludable y eudemónica.

El mencionado fenómeno se puede observar con bastante claridad en el nivel de bienestar subjetivo que gozan los jóvenes graduados y licenciados universitarios. Quizás por ser uno de los colectivos de la sociedad civil que ostentan más posibilidad de disfrutar de un empleo estable y de alta calidad en la era *big data*, debido

³Muchas obras académicas afirman la existencia de una correlación positiva entre felicidad personal y empleo. Sirva de ejemplo ARGYLE, Michael. "Causes and Correlates of Happiness". En: KAHNEMAN, Daniel; DIENER, Ed; SCHWARZ, Norbert (eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 2003, vol. 353, p. 353-374; CLARK, Andrew. "Unhappiness and unemployment duration", *Applied Economics*, 2006, vol. 52, p. 291-308; BOOTH, Alison L.; VAN OURS, Jan C. "Job satisfaction and family happiness: the part-time work puzzle". *The Economic Journal*, 2008, vol. 118, nº 526, p. 77-99.

esencialmente a su alta cualificación profesional y conocimiento en alta tecnología. Al hilo de lo argumentado un poco más arriba se hace oportuno apuntar la tesis doctoral leída en el año 2015 con el título *Análisis de la felicidad, resiliencia y optimismo como factores emocionales en la inserción laboral de los universitarios*. Su autor llega a una conclusión muy parecida a las investigaciones indicadas en el párrafo anterior, entre ellas, en poner de manifiesto estadísticamente que los educandos más felices de la Universidad Miguel Hernández de Elche detentan altas cotas de inserción laboral durante la Gran Recesión. No me gustaría avanzar en el desarrollo del presente epígrafe, sin pararme a recalcar que en la bibliografía consultada para la elaboración de este trabajo hemos detectado algunas producciones científicas que contradice empíricamente el enlace bienestar subjetivo-enseñanza superior (Gong *et al.*, 2011; Hu, 2015; Nikolaev, 2016). Dicho fenómeno se hace bastante patente en el libro surgido a mediados del año 2010 con el nombre *Education and happiness in the school-to-work transition*.

Desde la perspectiva del *happiness economics*, el argumento central de la obra académica citada anteriormente se puede resumir en que la felicidad psicológica de los nuevos graduados universitarios australianos se minoran considerablemente al finalizar sus estudios. Llegados a este punto se hace conveniente advertir que en el año 2011 el artículo de Jeong-Kyu Lee, *Higher education and happiness in the age of information*, contribuyó a cultivar el pensamiento de que los modelos educativos de las instituciones de enseñanza superior no promueven el bienestar subjetivo de los universitarios, y con ello su creatividad (fuente de innovación tecnológica y energía productiva). Un buen ejemplo de ello lo tenemos hoy por hoy en las aulas universitarias españolas, donde los docentes no instruyen a sus alumnos en la materia transversal de la felicidad colectiva.

Cuando sabemos que es uno de los recursos didácticos más válidos que pueden tener los docentes para impulsar las fortalezas personales de los educandos (Berenbaum *et al.*, 2013), pues ayuda a mejorar sensiblemente sus calificaciones y competencias psicosociales (trabajo en equipo, liderazgo, comunicación interpersonal, etc.). Sin embargo, tal hecho, no ha originado la aparición de un importante volumen de investigaciones que examinen empíricamente el círculo positivo de la felicidad-rendimiento académico en el ámbito universitario durante los tres primeros lustros del siglo XXI. De los pocos trabajos llevados a cabo en el citado periodo de tiempo cabe indicar, por un lado, el trabajo *Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial* (2013). Y por otro, *Determinants of happiness in undergraduate university students*. (2015), sus autores, Flynn y Macleod, nos plantea desde el propio título del artículo que la felicidad de los futuros graduados viene influenciado básicamente por la imbricación de un determinado conjunto de factores sociodemográficos, culturales y económicos, donde figura como no la variable rendimiento académico o *academic success*. Asimismo, una lectura profunda de esta obra nos permite descubrir que el éxito académico contribuye de forma muy relevante a que los alumnos de las instituciones de enseñanza superior detenten altos niveles de satisfacción personal.

En cuanto a la literatura sobre el estudio de la felicidad de este determinado colectivo de la comunidad universitaria, señalar que hay una amplia panoplia y pléyade de textos científicos basados en probar cuantitativamente que los vectores: compromiso, imagen de la institución, estilo de aprendizaje, actividades extracurriculares, entorno educativo,... ejercen de forma individual y conjunta una gran importancia en su calidad de vida y bienestar subjetivo (Mangeloja; Hirvonen, 2007; Brown; Mazzarol, 2009; Green; Hood; Neumann, 2015; Cadime; Marques Pinto; Ribeiro, 2016). Sin embargo, echamos mucho de menos un extenso número de producciones bibliográficas destinadas a explorar el hábito de lectura como una de las llaves que abre la puerta de la felicidad del colectivo objeto del presente capítulo del libro (Ravina, 2017).

Como hemos consignado en los apartados precedentes, en la era digital, el interés académico de este tópico puede encontrarse en la idea de reflejar empíricamente que los futuros titulados universitarios, que tienen la costumbre de leer, suelen gozar de elevados rendimientos académicos y un mayor bienestar subjetivo con respecto a los compañeros no lectores. Sobre este punto, conviene indicar que en los últimos años no están apareciendo un masivo número de trabajos de alto nivel pedagógico y científico encaminados a mostrar que el ratio lectura aviva el talento creativo de los jóvenes además de la imaginación, el aprendizaje cognitivo, la inteligencia emocional, el emprendimiento y por supuesto la felicidad individual. Tal fenómeno llama la atención más aun cuando Bill Gates, Elon Musk, Mark Zuckerberg o Warren Buffer declaran abiertamente que leer de forma habitual le ha supuesto no solo una puerta de entrada al conocimiento sino también el camino hacia su mayestático éxito empresarial (Corley, 2010).

Durante el periodo comprendido desde el año 2009 hasta 2015, florece un pequeño ramillete de publicaciones que muestran la lectura como uno de los elementos que incide positivamente en la felicidad holística de los seres humanos. En este sentido cabe resaltar los trabajos efectuados por Anaya (2009), Baines (2009) y Dezcallar *et al.* (2014); así como el estudio llevado a cabo por la Universidad de Roma III y el grupo editorial italiano Mauri Spagnol con el título *La Felicitá di Leggere* (2015), donde aseveran entre otras cosas que *los amantes de los libros están mejor preparados para enfrentarse a las emociones negativas y se encuentran más satisfechos con ellos mismos, y por ende, son más felices.*

Después de todo lo que hemos leído hasta aquí, observamos que se hace oportuno seguir avanzando en el estudio de dicha cuestión. Tomando como base este objetivo, vamos a emprender en los siguientes epígrafes un breve análisis descriptivo de la felicidad de los alumnos de Administración y Dirección de Empresa de la Universidad de Cádiz que cursan esta titulación en el campus de Jerez de la Frontera durante el curso académico 2015-2016. De esta manera pretendemos mostrar, por un lado, si la lectura posee un peso importante en su bienestar subjetivo así como en su rendimiento académico. Y por otro, pretende estimular, en la medida de las

posibilidades existentes, a que emerjan futuras publicaciones científicas dirigidas a explorar este área de investigación de la *happiness economics*. Bajo nuestro punto de vista, su implementación puede ser útil para diseñar un modelo educativo abierto hacia el aprendizaje colaborativo de los factores cognitivos que impulsan la felicidad colectiva en el interior de las aulas universitarias.

3. RESULTADOS

Los datos utilizados para esta investigación provienen de una encuesta realizada a los alumnos de la carrera universitaria de Administración y Dirección de empresas del campus de Jerez de la Frontera de la Universidad de Cádiz durante el curso académico 2015-2016. Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo tomando como referencia variables clave relacionadas con las actitudes y opiniones de la población en torno a la lectura y la felicidad.

En un primer momento se ha efectuado un análisis del perfil socio demográfico de la población. A continuación una descripción general de cuestiones esenciales en torno a los elementos fundamentales de nuestra investigación: felicidad y la lectura. Se realiza además un estudio de tipo generalista de las diferencias por género encontradas en la actividad lectora.

Para finalizar nos adentramos en el propósito final de esta investigación y se pone en relación los tres elementos principales del estudio (lectura, felicidad y entorno) para observar de qué manera existe una asociación entre los mismos.

3.1. Perfil sociodemográfico de la población

El primer paso ha sido estudiar las principales características socio demográficas de nuestra población objeto de estudio, con la finalidad de conocer el perfil de las personas participantes. Como podemos observar en la tabla 1, la mayoría de las personas entrevistadas son mujeres. En cuanto a la edad, el rango oscila entre los 18 y los 30 años, con una mayor concentración, en torno a 2 terceras partes de nuestra población, en el tramo que va de los 20 a los 23 años. La edad media se ha situado en 22,4 años. Finalmente el curso académico es otra variable que nos permite discriminar a las personas entrevistadas y comprobamos que el porcentaje más amplio se encuentra en los últimos cursos de sus estudios, lo cual da muestras de que una proporción amplia de estudiantes cuenta ya con un bagaje dilatado en términos académicos.

Tabla1. Perfil socio-demográfico. Porcentaje

Variable	Categorías	Porcentaje
Sexo	Hombre	36,0
	Mujer	64,0
Edad	18-19 años	9,0
	20-21 años	35,0
	22-23 años	30,0
	Más de 24 años	26,0
Curso	Primero	7,0
	Segundo	8,0
	Tercero	15,0
	Cuarto	70,0

Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016).
Elaboración propia.

3.2. Características generales: lectura y felicidad

Una vez que ya conocemos las principales características socio demográficas de las personas entrevistadas, en el presente apartado vamos a realizar una descripción básica de los principales componentes relacionados con el objeto que en este trabajo pretendemos analizar: la lectura y la felicidad.

En primer lugar podemos observar que la mayoría de los educandos de Administración y Dirección de Empresas mantienen el hábito de leer: un 71% afirma que lo hace de manera habitual frente al 29% que considera que no es una actividad en su rutina diaria. Es llamativo que casi una tercera parte de universitarios no tiene el hábito de leer. Se trata de una actividad capital para la adquisición de saberes y los estudiantes que deciden ampliar su vida académica realizando estudios universitarios a priori tendrían que tener asimilado el hábito de leer 'per se'.

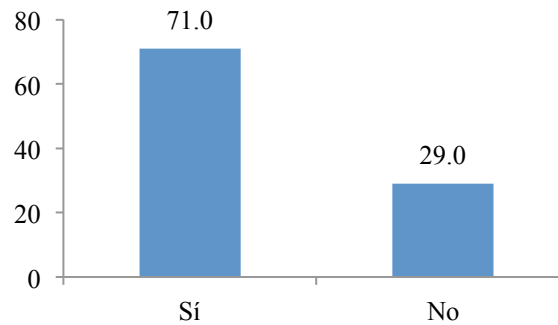


Figura 2. Hábito de leer de los estudiantes. Porcentaje

Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

También una inmensa mayoría de los estudiantes considera la lectura una actividad de provecho en su tiempo libre (el 80%). Sin embargo, nuevamente destaca que, aun minoritario, 2 de cada 10 personas entrevistadas considera que no es de interés o utilidad en términos generales en relación con el uso del tiempo libre. Se podría pensar que la lectura es una actividad de obligado cumplimiento para alcanzar los resultados académicos óptimos, y más allá no supone un elemento de valor añadido al desarrollo personal, social y cultural de estos estudiantes.

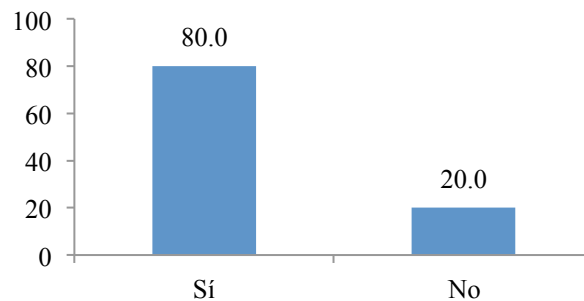


Figura 3. Perfil de los estudiantes en torno a la lectura y la felicidad.

Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

La felicidad es una cuestión clave del estudio. Se les plantea a los futuros graduados de administración y empresa que sitúen su percepción en torno a ella en una escala del 0 al 10, siendo 0 completamente infeliz y 10 completamente feliz. El valor medio detectado entre nuestra población alcanza una puntuación alta en la escala y se sitúa en 7,92 puntos.

A continuación se introducen en el cuestionario preguntas que relacionan nuestros dos conceptos clave, la lectura y la felicidad. En primer lugar se pide nuevamente a los estudiantes que se posicionen en una estaca de 0 a 10 para valorar la influencia que tiene la lectura en su felicidad (el 0 indica que es nada influyente y el 10 que es totalmente influyente). El valor media obtenido es del 6,01. Es decir podemos interpretar que en general la lectura influye en la felicidad de los educandos pero de una manera limitada y por tanto no es una actividad totalmente esencial en la atribución que realizan de su propio bienestar subjetivo.

Finalmente se estudia la conexión de la lectura con los resultados académicos. Como se ha comprobado en los capítulos iniciales de este trabajo, a priori, según investigaciones de alto calado científico, se constata que la lectura es una actividad determinante en el rendimiento académico. Con los datos de nuestra investigación se constata, pues los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad de Cádiz en el campus de Jerez de la Frontera así lo consideran y son conscientes, pese a que no ubiquen la lectura dentro de sus prioridades, que dicha actividad condiciona en alta medida el devenir académico de sus resultados. La valoración en la escala de 0 (nada influyente) a 10 (completamente influyente) sitúa la percepción de los entrevistados en una media de 7,2 puntos.

Tabla 2. Auto-percepción de felicidad; influencia de la lectura en la felicidad; la influencia de la lectura en los resultados académicos. Media

Variable	Media
Auto percepción de felicidad	7,92
La lectura influye en su felicidad	6,01
El hábito de leer influye en los resultados académicos	7,2

Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

3.3. La lectura: diferencias por sexo

En este apartado realizamos un breve análisis descriptivo de las diferencias por sexo en relación con el hábito de la lectura. Esta actividad está más consolidada entre las mujeres estudiantes de la carrera como se refleja en los datos ofrecidos en la figura 4: el 78,1% lee habitualmente; en los chicos esta proporción desciende al 58,3%.

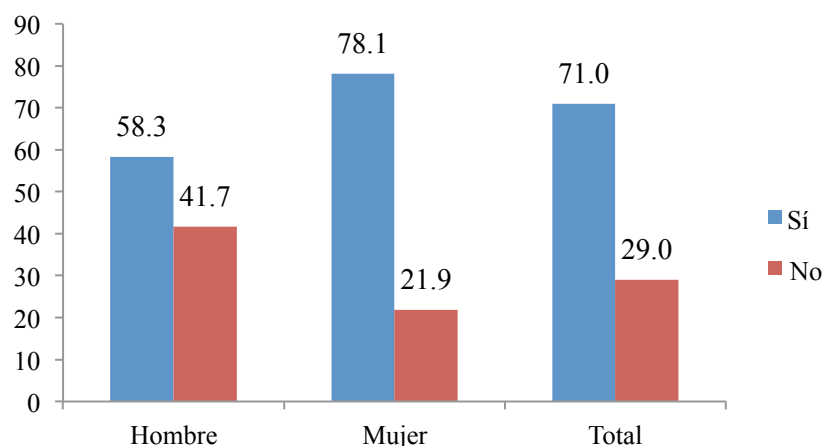


Figura 4. Hábito de leer entre os estudiantes por sexo. Porcentaje
 Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

También se aprecian diferencias significativas por sexo entre el material más habitual que seleccionan los estudiantes para leer (a los alumnos que señalaron que no tienen el hábito, se les cuestiona por el tipo de lectura por el que se decantarían). En general se observa que los libros son el material preferido por los entrevistados, así lo reconoce el 65%; le sigue los periódicos (20%) y las revistas (14%). La lectura de cómics es minoritaria.

El género femenino prefieren mayoritariamente los libros en relación al resto de opciones. En el caso de los hombres jóvenes, la principal preferencia son los periódicos.

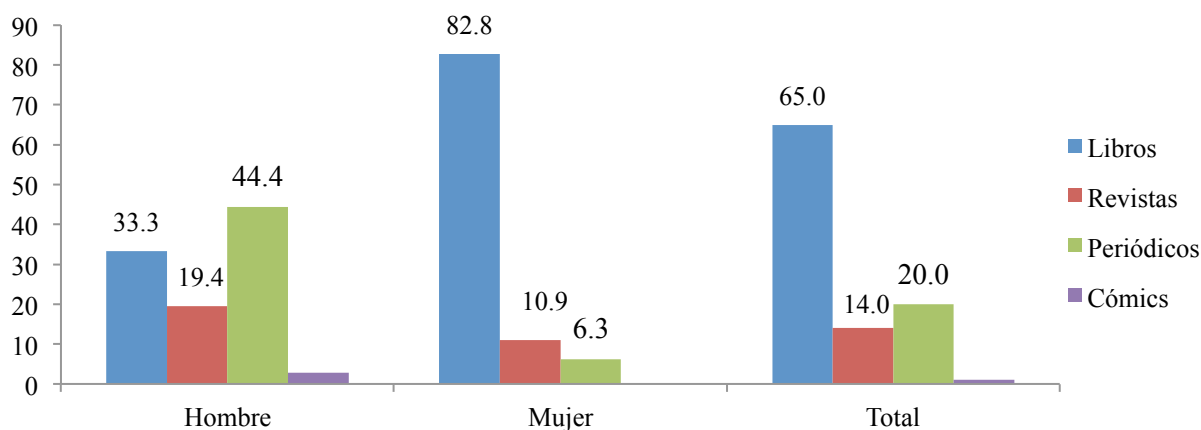


Figura 5. Tipo de lectura más recuente por sexo. Porcentaje.
 Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

Finalmente otra cuestión relevante en relación con las diferencias por sexo la apreciamos en los motivos de la lectura. En general la principal motivación, de mayoría de los estudiantes de Dirección y Administración de Empresas, es por placer y por disfrutar del tiempo libre. La segunda razón cuantitativamente más importante hace referencia al hecho de aprender nuevas cosas y mejorar su cultura.

Por sexo se encuentran diferencias notorias. La principal razón de las mujeres, que concentra las respuestas del 62,5%, es por disfrutar. El resto de alternativas se sitúan proporcionalmente bastante alejadas de esta: el 17,2% lee para aprender cosas nuevas y mejorar su cultura y el 9,4% por razones profesionales o de trabajo. En los chicos la distribución es más homogénea. Se sitúa como motivo más importante el aprender y mejorar culturalmente con un 36,1%; en segundo lugar es para estar informado con un 27,8% (razón que ocupa el último lugar entre las mujeres); la tercera opción es para disfrutar (19,4%)

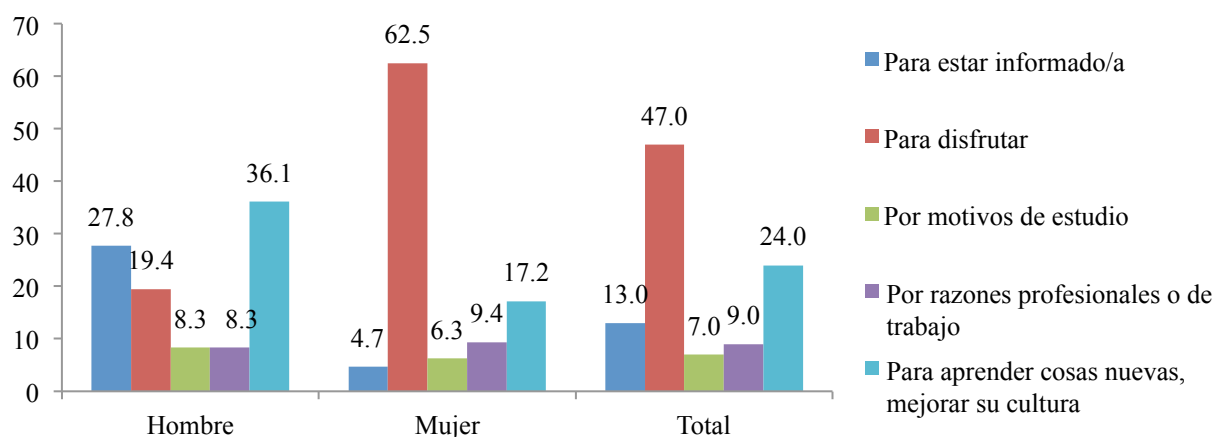


Figura 6. Motivo principal de leer libros por sexo. Porcentaje
Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

3.4. La lectura y la felicidad: implicaciones

A continuación vamos a profundizar en el análisis de la lectura y la felicidad para comprobar si existe relación entre ambas variables tanto desde el punto de vista personal como desde la influencia que puede ejercer el entorno.

En la siguiente figura se observa el vínculo existente entre la percepción que tienen los estudiantes sobre a la influencia que ejerce la lectura en la felicidad, discriminando entre aquellos que tienen el hábito adquirido y los que no. Podemos comprobar que las personas que leen asimilan de manera evidente la felicidad que atribuye dicha actividad. Por contra los educandos que habitualmente no leen, no le dan

excesiva importancia. Teniendo en cuenta que, como se ha comprobado, el hábito de leer incide en los resultados académicos y en el nivel de satisfacción personal, el conectar la felicidad a la lectura puede condicionar la práctica el hábito y por ende el grado de bienestar subjetivo.

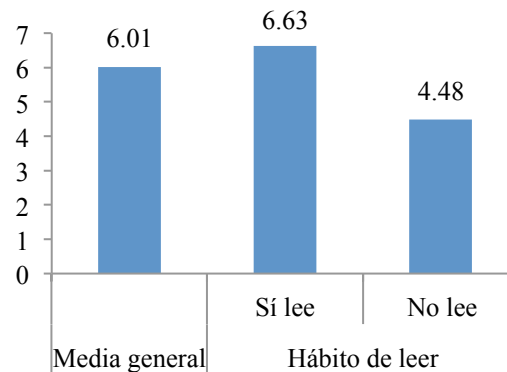


Figura 7. La influencia que la lectura ejerce en la felicidad según el hábito. Media.
 Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

Como se ha comprobado, la lectura es una actividad con una potente asociación en torno a los resultados académicos. Es decir las personas que habitualmente leen, tienen una mejor predisposición a la hora de alcanzar los objetivos en los estudios. La mayoría del alumnado considera que la lectura es una actividad de provecho. Sin embargo se vuelve a apreciar diferencias significativas entre aquellos que tienen adquirido el hábito de los que no. El 90,1% de los estudiantes que normalmente lee señala que efectivamente la lectura es una tarea provechosa en su tiempo libre. La proporción desciende al 55,2% entre aquellos que no practican la lectura.

En conclusión, a tenor de los resultados obtenidos, se puede señalar la existencia de dos perfiles de estudiantes: un primer grupo que tiene en la lectura una de sus prioridades en su tiempo libre; señalan que es una actividad que influye en su felicidad y la consideran de provecho; y un segundo que no lee y además no considera que sea importante para la felicidad, ni un hábito que le resulte de provecho. Teniendo en cuenta que, según indica la bibliografía, la lectura fomenta la creatividad y el ingenio y promueve el desarrollo del aprendizaje y la inteligencia emocional, los alumnos del primer grupo probablemente alcancen mejores cotas en rendimiento académico e incrementen el bienestar y la felicidad percibida.

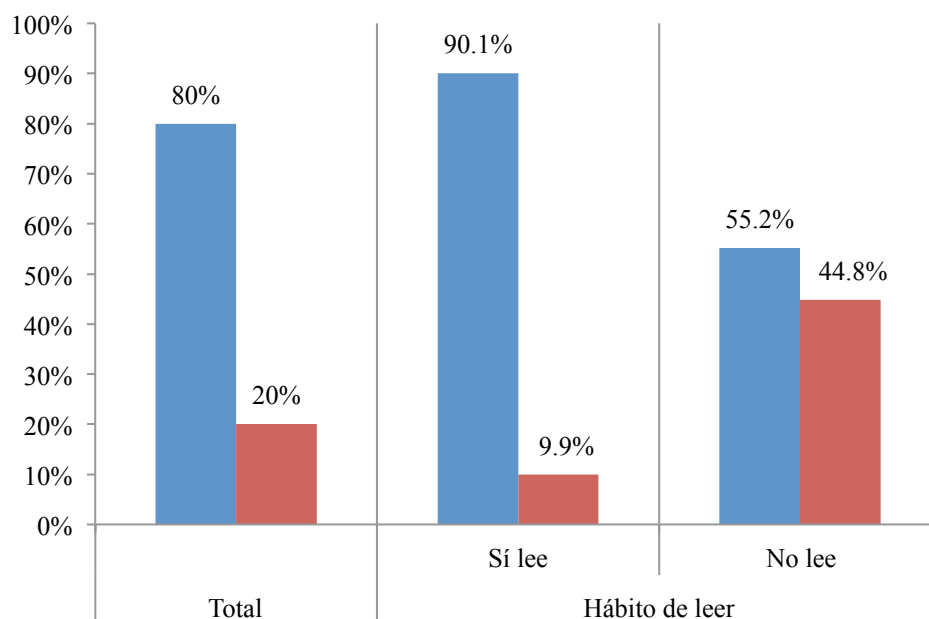


Figura 8. La lectura como actividad de provecho según el hábito de leer.
 Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

3.5. La influencia del entorno

Una de las hipótesis de partida de nuestra investigación se basa en la idea de que las personas que se socializan en entornos culturales donde se fomentan valores intelectuales y se cultiva el hábito de la lectura, aprecian en mayor medida esta actividad y esto repercute en todos los atributos que promueve la lectura cuyo desencadenante final es, como hemos visto, mayores cotas de felicidad y bienestar.

En este apartado se va a tratar de evidenciar la relación entre estas dos condiciones, es decir que los entornos intelectuales inciden en la mayor predisposición de las personas a tener una actitud positiva en la lectura, lo que finalmente influye en sus capacidades cognitivas y emocionales y procuran un mayor grado de satisfacción vital.

En la siguiente figura se muestra por un lado el bienestar subjetivo que los alumnos perciben y por otro su opinión acerca del grado en que la lectura influye en la felicidad, en función de si sus padres tienen adquiridos el hábito de leer. Los resultados informan de que los estudiantes cuyos padres habitualmente practican la lectura son más felices que aquellos que conviven en un entorno o una atmósfera donde la presencia de la dicha actividad no está consolidada. En la escala de 0 a 10 los primeros se sitúan en un 8,11 frente a los 7,58 puntos de los segundos.

También es significativa y relevante la diferencia entre ambos entornos en cuanto a la percepción de los alumnos en relación con la influencia que ejerce la lectura en la

felicidad. Los alumnos cuyos padres lee consideran en mayor medida que la lectura condiciona la felicidad con un 6,34 en comparación con los 5,42 puntos de los que en cuyo entorno no está presente la actividad lectora.

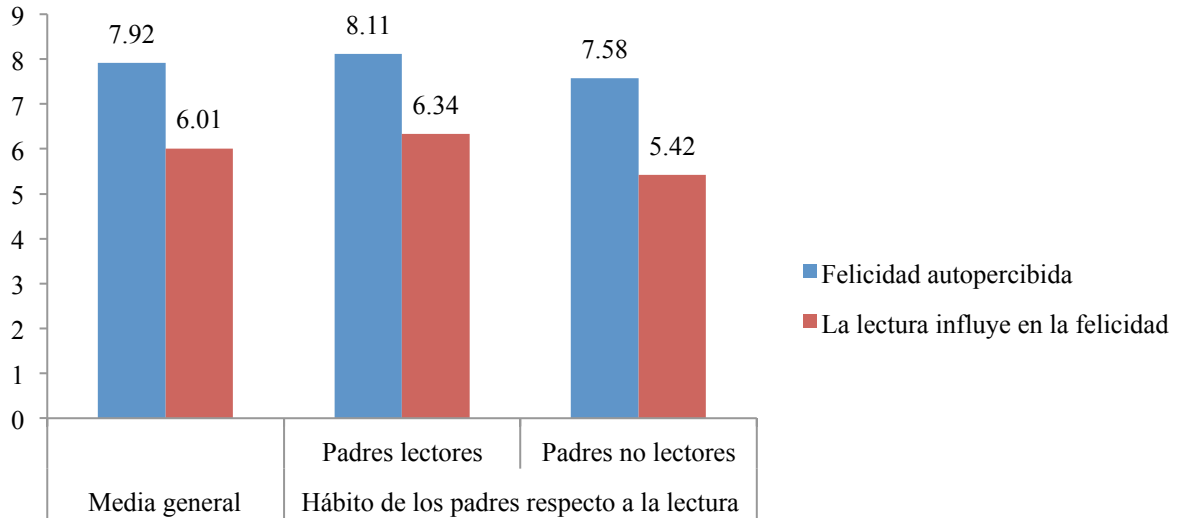


Figura 9. Felicidad auto-percibida y opinión de la influencia que ejerce la lectura en la felicidad según el hábito lector de los padres Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016).
Elaboración propia.

Como se ha comprobado, en general los futuros graduados en administración y empresa consideran que la lectura es una actividad de provecho. Si relacionamos este parámetro con el nivel de estudio de los padres, encontramos diferencias importantes y significativas. Más de la mitad de los alumnos cuyos padres no tienen estudios, opinan que la lectura no es una actividad de provecho en su tiempo libre. Este porcentaje se invierte para los jóvenes con padres con estudios, principalmente si estos son universitarios. Se observa que el 90,5% de los estudiantes cuyos padres disponen de estudios superiores señala que leer es útil y beneficioso.

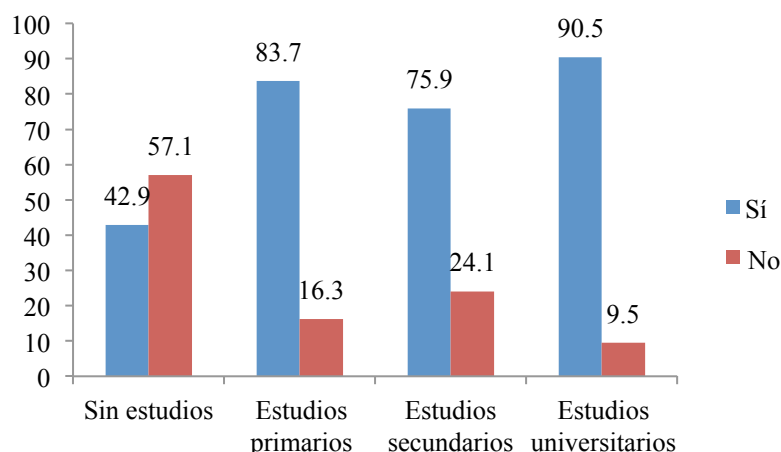


Figura 10. Lectura como actividad de provecho según los estudios de los padres
 Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

Finalmente se analiza, dentro de la influencia que puede tener en la actitud de las personas ante la lectura la configuración de su entorno más inmediato (la familia), el hábito de leer de los padres en función de su nivel de estudios. Como se observa en la figura 11, la totalidad de los padres de los alumnos que tienen estudios superiores practican de manera habitual la lectura. El porcentaje va decreciendo conforme desciende el nivel de estudios, de esta forma el 69% de los padres con estudios secundarios lee; la proporción cae al 53,5% para los padres con estudios primarios; y al 42,9% para aquellos que no tienen estudios.

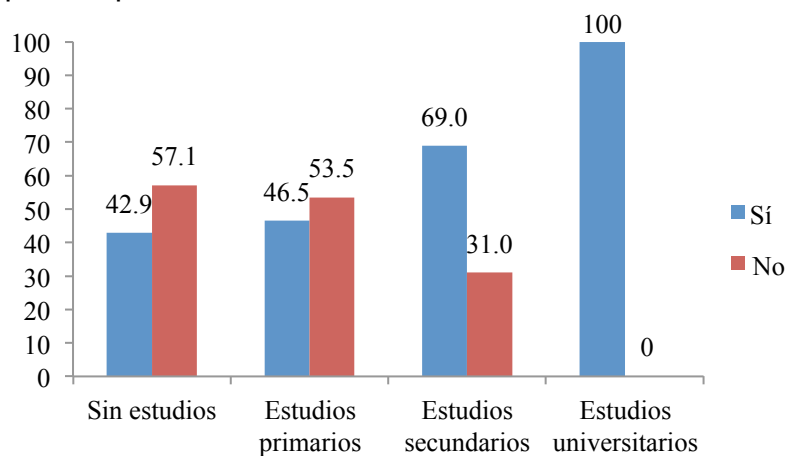


Figura 11. Padres practican la lectura por estudios de los padres
 Fuente: Encuesta realizada a los universitarios de Administración y Dirección de Empresas (2015-2016). Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Las hipótesis iniciales de este estudio partían de la idea de que la lectura incidía de manera relevante en el bienestar y satisfacción personal con la vida de los individuos. Leer implica una serie de beneficios asociados a determinantes de la felicidad. Además un elemento fundamental para la iniciación y desarrollo de una persona en la lectura es el entorno en el que crece.

Con los resultados de este análisis se ha observado que las personas que leen son más felices. Sin embargo los datos no ofrecían una significatividad evidente con la que pudiéramos validar nuestra hipótesis. Por tanto se ha tratado de desgranar la relación entre lectura y felicidad a través de elementos parciales que configuran opiniones y actitudes de los estudiantes y su entorno, que nos ha permitido establecer una relación relevante y significativa entre la lectura y la felicidad.

En general hemos apreciado que los estudiantes que leen creen que la lectura influye en su felicidad y además que es una actividad de provecho. Por otro lado hemos visto que el entorno es determinante a la hora de valorar la relación felicidad y lectura: los alumnos más felices se encuentran en un entorno que fomenta esta actividad (padres lectores con estudios superiores).

La lectura es objeto de felicidad al despertar actitudes positivas. Además las personas que leen habitualmente obtienen mejores resultados académicos, lo cual incide en el nivel de satisfacción personal con la vida. El entorno es fundamental para el fomento de la actividad lectora entre los individuos. Por tanto, a tenor de los resultados obtenidos observamos una relación importante entre la lectura la felicidad y el entorno.

Sin embargo se trata de un estudio con evidentes limitaciones. La muestra que se ha usado para el análisis de datos es muy reducida y cuestiones esenciales dentro de nuestras hipótesis no se han podido confirmar con significatividad estadística. Sin embargo se han observado resultados que orientan hacia la confirmación de las mismas. Sería interesante continuar indagando en estas cuestiones para tratar de confirmar de manera más exhaustiva y holística los planteamientos que aquí se proponen.

5. BIBLIOGRAFÍA

ANAYA, Juan Mata. 10 ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Barcelona: Editorial Graó, 2009.

ARGYLE, Michael. "Causes and Correlates of Happiness". En: KAHNEMAN, Daniel.

DIENER, Ed; SCHWARZ, Norbert (eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 2003, vol. 353, p. 353-374.

BAINES, Lawrence. "Reading & Happiness". *Phi Delta Kappan*, 2009, vol. 90, nº 9, p. 686-688.

BAKER, Sally. "Students' writing 'in transition' from A-levels to university: how assessment drives students' understandings, practices and discourses". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 42, nº 1, p.18-36.

BERENBAUM, Howard; CHOW, Philip I.; SCHOENLEBER, Michelle; FLORES Jr., Luís. E. "Pleasurable emotions, age, and life satisfaction". *The Journal of Positive Psychology*. 2013, vol. 8, nº 2, p. 140-143.

BOOTH, Alison L.; VAN OURS, Jan C. "Job satisfaction and family happiness: the part-time work puzzle". *The Economic Journal*, 2008, vol. 118, nº 526, p. 77-99.

BOTHA, Ferdi. "Life satisfaction and education in South Africa: Investigating the role of attainment and the likelihood of education as a positional good". *Social indicators research*, 2014, vol. 118, nº 2, p. 555-578.

BROWN, Robert M.; MAZZAROL, Timothy William. "The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education". *Higher Education*, 2009, vol. 58, nº 1, p. 81-95.

CADIME, Irene; LIMA, Sara; MARQUES PINTO, Alexandra; RIBERIO, Iolanda. "Measurement invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: a study across secondary school pupils and university students." *European Journal of Developmental Psychology*, 2016, vol. 13, nº 2, p. 254-263.

CALDERÓN ARÉVALO, Edith; TAPIA LADINO, Mónica. "Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas". *Revista mexicana de investigación educativa*, 2016, vol. 21, nº 69, p. 411-435.

CENTROS DE ESTUDIOS DE LOS MERCADOS Y LAS RELACIONES DE TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DE ROMA III (CESMER). *La Felicitá di Leggere*. Roma: Editorial Mauri Spagnol Grupo GeMS, 2015.

CHEN, Wan-chi. "How education enhances happiness: Comparison of mediating factors in four East Asian countries". *Social Indicators Research*, 2012, vol. 106, nº 1, p. 117-131.

CLARK, Andrew. "Unhappiness and unemployment duration", *Applied Economics*, 2006, vol. 52, p. 291-308.

CORLEY, Thomas C. *Rich habits: The daily success habits of wealthy individuals*. Minneapolis: Hillcrest Publishing Group, 2010.

CUÑADO EIZAGUIRRE, Juncal; PÉREZ DE GRACIA, Fernando. "Does education affect happiness? Evidence for Spain". *Social Indicators Research*, 2012, vol. 108, nº 1, p.185-196.

DEATON, Angus. "In Pursuit of Happiness". *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces*, 2012, nº. 8, p. 83-98.

DEZCALLAR, Teresa; CLARIANA, Mercé; CALDELLAS, Ramón, BADIA. Mar; GOTZENS, Concepció. "La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos". *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2014, nº 12, p. 107-116.

DOCKERY, Alfred Michael. *Education and happiness in the school-to-work transition*. Adelaida: National Centre for Vocational Education Research (NCVE), 2010, 46 págs.

EASTERBROOK, Matthew J.; KUPPENS, Toon; MANSTEAD, Antony SR. "The education effect: Higher educational qualifications are robustly associated with beneficial

personal and socio-political outcomes”. *Social Indicators Research*, 2016, vol. 126, nº 3, p. 1.261-1.298.

EASTERLIN, Richard Ainley. “Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence”. *Nations and households in economic growth*, 1974, nº 89, p. 89-125.

FLYNN, Deborah M.; MACLEOD, Stephanie. “Determinants of happiness in undergraduate university students”. *College Student Journal*, 2015, vol. 49, nº 3, p. 452-460.

FREY, Bruno S.; STUTZER, Alois. *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. New Jersey: Princeton University Press, 2010.

GALIANA LAPERA, Domingo R. *Análisis de la felicidad, resiliencia y optimismo como factores emocionales en la inserción laboral de los universitarios*. Tesis doctoral inédita: Universidad Miguel Hernández de Elche, 2015.

GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo; GUZMÁN SIMÓN, Fernando. “La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica”. *Educación XX1*, 2016, vol. 19, nº 2, p.19-43.

GIAMBONA, Francesca; PORCU, Mariano; SULIS, Isabella. “Does Education Affect Individual Well-Being? Some Italian Empirical Evidences”. *Open Journal of Statistics*, 2014, vol. 4, nº 5, p. 319-329.

GOIKOETXEA IRAOLA, Edume; MARTÍNEZ PEREÑA, Naroa. “Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión”. *Educación XX1*, 2015, vol. 18, nº 1, p. 303-324.

GONG, Cathy; CASSELLS Rebecca; KEEGAN, Marcia. *Understanding life satisfaction and the education puzzle in Australia: A profile from HILDA wave 9*. Australia: Universidad de Canberra, 2011.

GREEN, Heather J.; HOOD, Michelle; NEUMANN, David L. “Predictors of Student Satisfaction with University Psychology Courses: A Review”. *Psychology Learning & Teaching*, 2015, vol. 14, nº 2, p. 131-146.

HU, Anning. “The changing happiness-enhancing effect of a college degree under higher education expansion: evidence from China”. *Journal of Happiness Studies*, 2015, vol. 16, nº 3, p. 669-685.

LARRAÑAGA RUBIO, Elisa. *La lectura en los estudiantes universitarios: Variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2005.

LEE, Jeong-Kyu. “Higher education and happiness in the age of information”. *Higher Education Review*, 2011, vol. 43, nº 3, p.70-79.

MANGELOJA, Esa; HIRVONEN, Tatu. “What Makes University Students Happy?”. *International Review of Economics Education*, 2007, vol. 6, nº 2, p. 27-41.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE. *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2011.

MUÑOZ, Carla; VALENZUELA, Jorge; AVENDAÑO, Carola; NÚÑEZ, Claudia. “Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados”. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2016, vol.15, nº 1, p.52-68.

NIKOLAEV, Boris. "Does other people's education make us less happy?". *Economics of Education Review*, 2016, vol. 52, p. 176-191.

NUSBAUM, Martha C.; SEN, Amartya. *La Calidad de Vida*. México: Fondo de Cultura Económica de España, 1998, 588 págs.

RAMÍREZ, Patricio E.; FUENTES, Carolina A. "Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial." *Revista Formación Universitaria*, 2013, vol. 6, nº 3, p. 21-30.

RAVINA RIPOLL, Rafael (coord.). *Entornos Creativos, Empleados Felices: Una ventaja competitiva en la gestión empresarial y territorial*. Albacete: Uno Editorial, 2017.

SAIZ, Yaiza. "Los beneficios de la lectura". *La Vanguardia digital*, 13 de junio del 2012 (Fecha de consulta: 08-II-2017). Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120613/54312096470/los-beneficios-de-la-lectura.html>.

SHRESTHA, Pritvi N. "Investigating the learning transfer of genre features and conceptual knowledge from an academic literacy course to business studies: Exploring the potential of dynamic assessment". *Journal of English for Academic Purposes*, 2017, nº 25, p.1-17.

Araceli Galiano Coronil es profesora de Marketing de la Universidad de Cádiz. Ha realizado una estancia investigadora en la Universidad de Sevilla así como profesora invitada en la Universidad de Venecia, la *Business and Law Frankfurt University of Applied Sciences* (Frankfurt, Alemania), *Degli Studi di Verona*, *EDHEC Business School* (Lille, Francia), *Fachhochschule* (Trier, Alemania), *Faculty of Business Augsburg University of Applied Sciences* (Ausburgo, Alemania), *ISM International School of Management Campus Hamburg* (Hamburgo, Alemania), donde ha impartido conferencias sobre el *social marketing* en las ONGD. Es autora y coautora de artículos y trabajos en congresos internacionales sobre la gestión del marketing social en las entidades sin ánimo de lucro.

Rafael Ravina Ripoll es doctor profesor de Organización de Empresa de la Universidad de Cádiz, Miembro de Grupo de Investigación "Estudios Históricos Esteban Boutelou". Ha sido profesor invitado en la Universidad Autónoma de Baja California, la *Business and Law Frankfurt University of Applied Sciences* y la Universidad de Verona, donde ha impartido conferencias sobre el *happiness management*. Es autor y coautor de artículos, trabajos en congresos internacionales y libros vinculados con la economía de la felicidad y la creatividad. Además de codirector del curso de formación continua on line que imparte la Fundación Universidad Empresa de la provincia de Cádiz (FUECA) con el título "Entornos creativos, empleados felices: una ventaja competitiva en la gestión empresarial y cultural. The creative and happy management", así como del monográfico 1/2017 de la Revista Electrónica de la Universidad de Jaén, Estudios Empresariales (Segunda Época), que lleva por nombre "Felicidad, Bienestar y Creatividad en la historia y en la economía". Y desde el año 2016, miembro del Comité Editorial de la Revista "Estudios Sociales" de Chile. A todo ello se añade la organización de cursos y jornadas sobre la felicidad corporativa y la creatividad, entre ellos cabe destacar los impartidos en la Universidad de Cádiz con las denominaciones: "Chiclana

2.0 Ciudad Creativa”, “Jerez de la Frontera. Semillero de cultura y creatividad.” y “I Jornada multidisciplinar de la Creatividad y la Felicidad”.

Sergio Galiano Coronil es licenciado en Ciencia Políticas y Sociología, especialidad Sociología (Universidad de Granada). Es experto en métodos de investigación social. Sus áreas de interés se han centrado en la evaluación de políticas públicas, sociología de la salud, creatividad y felicidad y más recientemente en el ámbito de la exclusión social, adicciones y personas sin hogar. Ha participado en proyectos de diferente índole y en el plano académico ha elaborado artículos publicados en revistas científicas de impacto y otras publicaciones. Actualmente es técnico de investigación social en RAIS Fundación donde coordina proyectos de estudios relacionados con personas sin hogar o en riesgo de exclusión social.

