



# Paisaje cultural

Aproximaciones y propuestas  
desde la Didáctica de las  
Ciencias Sociales

**COORDINADORA**

María de la Encarnación Cambil Hernández



# Paisaje cultural

Aproximaciones y propuestas  
desde la Didáctica de las  
Ciencias Sociales

**COORDINADORA**

María de la Encarnación Cambil Hernández



Departamento de Didáctica de las  
Ciencias Sociales  
UGR



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**EDITA**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales  
Universidad de Granada

**COORDINA**

María de la Encarnación Cambil Hernández

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN**

Catálogo

**ISBN**

978-84-338-6968-5

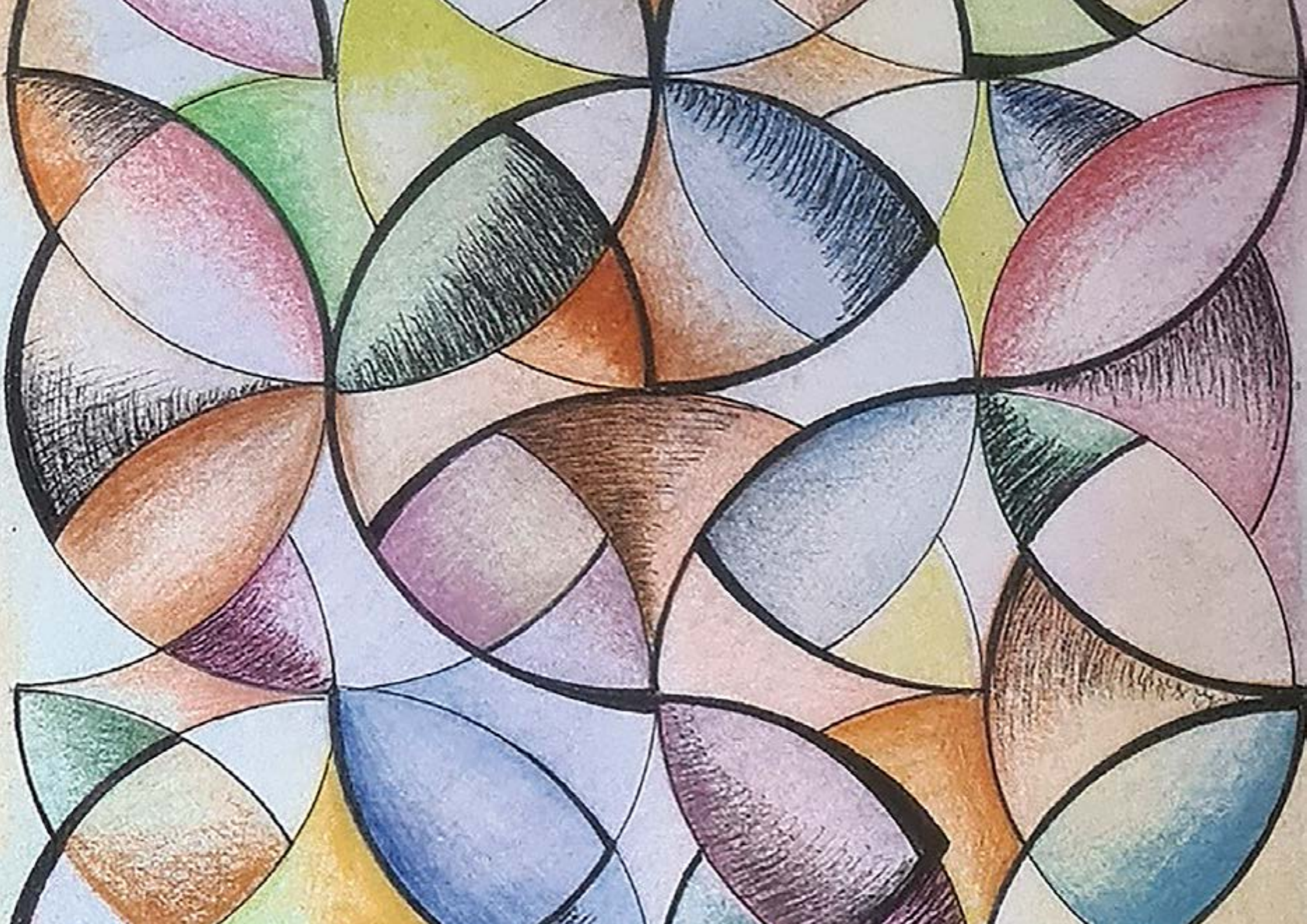
# Índice

- 9 | **“La orgullosa”**  
María, Ángel y Ana Liceras Jiménez
- 12 | **Prólogo**
- 17 | **Pedagogías queer: prácticas disidentes para trazar líneas de fuga en educación**  
Carolina Alegre Benítez
- 29 | **Rogelio Salmona: el arquitecto del ladrillo**  
Salvador Mateo Arias Romero y Javier Contreras García
- 41 | **Innovación en las prácticas de didáctica de las ciencias sociales en tiempos de enseñanza remota de emergencia**  
Vicente Ballesteros Alarcón
- 59 | **Los museos de Roma y su carácter didáctico: el Museo Nacional Romano**  
Antonio Luis Bonilla Martos
- 79 | **El paisaje cultural del Campus de Cartuja**  
María de la Encarnación Cambil Hernández
- 99 | **La didáctica de la cultura andaluza, perspectivas teóricas y curriculares**  
Antonio Rafael Fernández Paradas
- 123 | **Imaginarios culturales y callejero. La construcción de identidades en espacios-frontera. Ceuta**  
Ramón Galindo Morales y Guadalupe Romero-Sánchez
- 139 | **Ángel Liceras: Bosquejo de sus aportaciones científicas a la Didáctica de las Ciencias Sociales**  
Antonio Luis García Ruiz
- 151 | **La huella glaciar de Sierra Nevada, elemento identitario del paisaje de cumbres. Dos casos significativos: el circo de Río Seco y Las Tomas**  
Antonio Gómez Ortiz
- 171 | **Sensaciones y emociones en torno a la singularidad de las Casas Museo y sus objetos**  
María Luisa Hernández Ríos
- 187 | **Nuevo modelo metodológico para la adquisición de competencias educativas en geografía e historia mediante la implementación de los principios científico-didácticos**  
José Antonio Jiménez López y Antonio Luis García Ruiz
- 209 | **El paisaje cultural agrario del olivar como patrimonio mundial de la humanidad**  
Ana Luisa Martínez Carrillo
- 223 | **Un paseo por el paisaje**  
María José Ortega Chinchilla
- 241 | **Enseñar y educar desde las didácticas específicas. Nuevas miradas**  
Andrés Palma Valenzuela
- 257 | **Granada y la memoria histórica: apuntes mínimos para recorrer el Cercado Bajo de Cartuja**  
Antonio Tudela Sancho
- 274 | **Biografía de los autores**



## **De lo personal a lo profesional**

*Semblanza del profesor Ángel Licerás  
por María, Ángel y Ana Licerás Jiménez*





# “La orgullosa”

María, Ángel y Ana 

Quizás son sus singulares silencios clave de tantas cosas. Puede que esa calma muda sea el secreto que guía con sabiduría sus decisiones o el plan para afrontar un problema. La reflexión como método.

Aún hay momentos en los que esos pensamientos silentes encuentran su propia melodía en el teclado del ordenador que repica como hace décadas lo hacía la contundente impresión de una máquina de escribir. Y así ha interpretado durante años sus propias tesis, conferencias, temarios, libros o colaboraciones. Las partituras de sus esfuerzos. La Segunda sinfonía de su vida, “La docente”. Dedicación. Trabajo.

A papá le toca ya disfrutar satisfecho de lo compuesto, retocar alguna nota si quiere y dedicarse el tiempo que se debe. Junto a nosotros tres y la batuta indeleble de mamá seguirá su obra mayor: “La familia”. Desde ella ha proyectado todos esos valores personales que ha mostrado como profesor y que, como padre, nos ha enseñado el camino de la responsabilidad, la honestidad y la generosidad. Su verdadero magisterio.

Seguiremos tomando su mano para fortalecer nuestro refugio vital conforme a esos principios heredados que nos permitieron madurar. Y es en homenaje a ellos que firmamos esta armonía que llamaremos “La orgullosa”.



*Among the Sierra Nevada, California*, Albert Bierstadt, 1868

# **Paisaje cultural**

Aproximaciones y propuestas  
desde la Didáctica de las  
Ciencias Sociales

# Prólogo

**E**l paisaje constituye el telón de fondo en el que se desarrolla nuestra vida. En ese escenario, desde que nacemos, se van sucediendo hechos, acciones y acontecimientos que son los que forman la vida de las personas a lo largo de su infancia, juventud y madurez; etapa en la que la palabra jubilación nos dice que el escenario de nuestra vida profesional cambia. “La jubilación”, un vocablo sencillo que adquiere significados diferentes según las personas y situaciones y que, con independencia de ello, marca el comienzo de un periodo vital nuevo, lleno de conocimiento, experiencia, sosiego, proyectos y el deseo de hacer y disfrutar las cosas que nos fueron quedando pendientes.

Llegar a este momento con salud y habiendo alcanzado un gran prestigio como docente, junto al reconocimiento de que las líneas de investigación desarrolladas en nuestra vida profesio-

*“El valor de los paisajes es el valor más hondo de lo geográfico. Pero para valorar esta información es imprescindible leerla. Y está claro que es preciso enseñar a hacerlo y entrar en el deseable círculo de ‘educar para leer y leer para educar’”*

(Martínez de Pisón, 2000)

sional han contribuido a consolidar y prestigiar nuestra área de conocimiento, demuestra que en el trabajo realizado han estado presentes el amor a la profesión y el rigor científico, especialmente, cuando se trata de un área joven como es la Didáctica de las Ciencias Sociales, cuya conformación y desarrollo no va más allá de cuatro décadas. Este es el caso del profesor y compañero Ángel Licerías Ruiz, a quien dedicamos este libro en reconocimiento a su gran labor docente e investigadora llevada a cabo desde el año 1987 en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Treinta y cuatro años de trabajo y entrega a una profesión, tan bonita y difícil a la vez como la docencia, que el profesor Licerías ha ejercido con vocación, rigor y calidad, a pesar de que el ambiente y las circunstancias en el Departamento no fueron siempre las más favorables y acogedoras.

Su vida profesional va unida a la historia del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales del que constituye un gran puntal y al que le otorga prestigio al ser sus trabajos citados y reconocidos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. La historia de nuestro Departamento se inicia con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983, mediante la cual se crearon nuevas áreas de conocimiento. Una Ley que posibilitó al profesorado que impartía Geografía e Historia en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB integrarse en el área denominada “Didáctica de las Ciencias Sociales”, o en las que se crearon en las facultades de Historia y Geografía y, en algún caso, en también en Sociología u otras disciplinas afines. De esta forma, un grupo de profesores en las distintas universidades se integraron en ella, trabajando para que tuviera entidad propia y formara parte del sistema en similares condiciones al resto de áreas de la comunidad académica. De hecho, es necesario aclarar que frente a las áreas que se crearon en las Facultades de Letras, que recogían una tradición investigadora y docente consolidada en las antiguas cátedras y seminarios universitarios, el nacimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales tendrá una situación diferente, al suprimirse al poco tiempo de su nacimiento la especialidad de Ciencias Sociales en la Escuela de Formación del Profesorado, única titulación que se centraba en los contenidos de la nueva área. Hecho que, junto a otras razones, deparó al área un futuro incierto al no existir precedentes en el ámbito científico español de un conocimiento de tal naturaleza.

Se inició así un largo proceso, lleno de dificultades y obstáculos, para lograr el reconocimiento y respeto de la comunidad científica al que, sin duda, ha contribuido el profesor Licerias.

En la Universidad de Granada la creación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales se aprobará en 1986. Después de esta fecha, los profesores que consiguieron la pertinente habilitación se incorporaron al mismo como titulares de universidad. Al no tener un número de profesores suficientes para constituir un departamento independiente, los que inicialmente lo formaron se adscribieron al Departamento de Geografía Humana, hasta que la incorporación del profesorado del área de religión hizo posible la creación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada que, en la actualidad, es el único que queda a nivel nacional específico de esta área.

Ángel Licerias fue uno de los profesores que formaron parte de este proceso prácticamente desde el inicio. Docente de vocación, su forma de enseñar y su dedicación al alumnado no son más que el reflejo de su forma de ser y de su personalidad que, hablando en términos de paisaje, podríamos decir que conforma un territorio ordenado de forma exquisita, pero con elementos potentes que le otorgan fortaleza y personalidad. Su contribución a la creación y consolidación del Departamento desde su incorporación en el año 1987, como profesor contratado, hasta hoy ha sido muy relevante. Participando desde el comienzo muy activamente no sólo como docente en grado y postgrado,

sino también en la gestión del Departamento como Secretario y miembro de la Junta de Facultad y de diferentes comisiones. Ha sido también coordinador del programa de doctorado del Departamento, del CAP y del Master Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Años de duro trabajo que compaginó con la realización de su licenciatura en Filosofía y Letras, Sección: Geografía, de la que fue premio extraordinario y de su tesis doctoral que defendió en el año 1991, obteniendo poco después su plaza como profesor titular de universidad. Ha formado parte de tribunales de oposiciones a plazas de profesorado universitario, de tribunales de tesis doctorales y de tribunales de pruebas de acceso a la universidad. También ha sido integrante de Comisiones de selección del profesorado, de evaluación de trabajos de fin de Máster y de Grado, así como de tribunales extraordinarios de evaluación del Departamento.

Su carácter tranquilo pero firme ha aportado siempre un punto de equilibrio y cordura en los Consejos de Departamento en momentos difíciles de su historia. A la importancia de su labor docente se une la de su actividad investigadora. En un área joven y con un campo de investigación amplio y diversificado, ha abierto líneas de investigación de interés como son: el estudio del paisaje; las dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales; la motivación en la enseñanza de las Ciencias Sociales; los medios de comunicación en la Didáctica de las Ciencias Sociales y los itinerarios didácticos en la enseñanza

de las Ciencias Sociales. En todas ellas ha realizado interesantes aportaciones. Su forma de enseñar a observar, analizar y percibir el paisaje en la que está presente la emoción, aporta en particular una perspectiva patrimonial muy interesante que le ha valido su reconocimiento como especialista en el tema, tal como queda reflejado en las citas de sus trabajos. Investigaciones de absoluta actualidad en las que pueden encontrarse muchos factores presentes en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Al igual que sucede con la que es considerada su gran aportación a la investigación en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de referencia siempre obligada, como son sus trabajos sobre las dificultades de aprendizaje.

El libro *Paisaje Cultural: aproximaciones y propuestas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* constituye un mapa en el que se reflejan las diferentes líneas de investigación que se llevan a cabo en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, centradas en las que son propias como: la didáctica de la Historia y de la Geografía, la didáctica del Patrimonio y la Educación Patrimonial, dentro de las cuales se trabajan líneas transversales que enriquecen y amplían la investigación e innovación de esta área de conocimiento.

Se trata de una obra colectiva formada por catorce textos escritos por trece miembros del departamento y la colaboración de dos profesores de otros centros. En el primer capítulo la profesora Alegre Benítez aborda la didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género. Continúa el texto de

los profesores Arias y Contreras que lo hacen desde la didáctica del patrimonio histórico artístico. El profesor Ballesteros trata la innovación docente en tiempos de COVID-19, abordando el profesor Bonilla en su texto el papel de los museos para educar en patrimonio. La profesora Cambil continúa analizando la educación patrimonial a partir del entorno cercano y el profesor Fernández Paradas presenta desde la didáctica del patrimonio un análisis de la cultura andaluza a través del patrimonio inmaterial, concretamente de las fiestas. La importancia del callejero para la comprensión de los conceptos espaciales y temporales y la construcción de identidades es tratada por el profesor Galindo y la profesora Romero. A su texto le sigue el del profesor Gómez de la Universidad de Barcelona que aborda desde la didáctica de la geografía el relieve de Sierra Nevada. El profesor García-Ruiz, realiza un recorrido por la labor docente e investigadora de Ángel Licerias, para continuar mostrando, en coautoría con el profesor Jiménez, la importancia de la innovación metodológica para la adquisición de competencias en geografía e historia. La educación patrimonial en la educación no formal a través del valor educativo de las Casas Museo se analiza en el texto de la profesora Hernández y el paisaje del olivar, desde una perspectiva didáctica, es presentado por la profesora Martínez, continuando con un paseo a través de la evolución del concepto de paisaje realizado por la profesora Ortega. Finalmente el profesor Palma nos muestra las nuevas miradas que se están configurando en torno a las

Didácticas Específicas y su potencial educativo y el profesor Tudela, desde la memoria histórica, trata el valor de la ciudad para educar en patrimonio.

En estos momentos en los que proponemos una mirada retrospectiva para recuperar la vida profesional del profesor Licerias no se puede dejar de lado la consideración de que, tras el gran profesor e investigador, existe también una persona de gran humanidad y sensibilidad. Aspectos que, al reconocer y valorar lo profesional, suelen quedar en ocasiones difuminados, pero sin los cuales todo lo demás no sería posible. Bajo la aparente seriedad y silencios del profesor Ángel Licerias, se esconde una persona reflexiva, analítica, con espíritu crítico, constructiva, con gusto por la música clásica y la poesía que inunda sus horas de trabajo y el arte que expresa a través de sus pinturas y dibujos. Buen compañero, colaborador, participativo y solidario.

Sirvan estas páginas para mostrar el agradecimiento del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales por tu trabajo y dedicación. Formas parte de su historia y siempre serás parte de él. Has dejado abierta la puerta a nuevos trabajos que estamos seguros continuarán las nuevas generaciones. Esperamos seguir contando con tu colaboración y asesoramiento. Gracias compañero.

**María de la Encarnación Cambil Hernández**

DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES



DEFENSE  
D'EFFLEURER

BE A GOOD  
PERSON BUT  
DON'T WASTE  
TIME TO

REMARK  
REMARK



# Pedagogías queer: prácticas disidentes para trazar líneas de fuga en educación

**Carolina Alegre Benítez**

**H**oy en día la incorporación de la perspectiva de género goza de un amplio consenso en la comunidad educativa, tanto la normativa educativa como el currículo escolar recogen aspectos que tienen que ver con la introducción de la transversalidad del enfoque de género en las aulas. Principalmente, suelen hacer referencia a un conjunto de mecanismos, discursos y prácticas dirigidos a alcanzar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y/o lograr la igualdad y equidad de género en la escuela y en la sociedad.

Sin embargo, pese al esfuerzo realizado en los últimos años y el compromiso de los distintos actores educativos en el fomento de la igualdad, la escuela actual se inscribe en un capitalismo global en permanente cambio, con sociedades heterogéneas donde conviven, no sin tensiones, diversidades y diferencias, y donde las desigualdades y discriminaciones asociadas al género están toda-

vía lejos de desaparecer. Frente a esta sociedad líquida, de consumidores, mediatizada y guiada por el mercado, Bauman (2013) propone: «En un mundo como este, estamos entonces obligados a asumir la vida pedazo a pedazo, tal como llega, esperando y sabiendo que cada fragmento será diferente de los que hubo antes, y que apelará a conocimientos y capacidades diversas» (p. 30). De acuerdo con Žižek (2008) el nuevo capitalismo global no tiene inconvenientes al momento de adaptarse a la pluralidad de identidades que caracteriza nuestra época, todo ello desde una supuesta dimensión universal humana basada en la simpatía y la comprensión, como si existiese un «nivel cero» de humanidad en el que todas las personas son iguales. En este sentido, advierte acerca de una novedosa forma hegemónica de multiculturalismo que se basaría en la emergencia de un mundo postideológico donde los viejos conflictos políticos parecen superados

y donde tiene lugar un desplazamiento de las luchas sociales, ahora centradas en el reconocimiento de los diversos estilos de vida; en todo caso, la forma ideológica ideal del capitalismo global sería este multiculturalismo actualmente en boga.

En el plano escolar, esta coyuntura podría traducirse en la reiteración de actitudes, creencias y prácticas que dejan entrever la pervivencia de «viejos» postulados, que suelen asociarse a un pasado conservador, hoy camuflados bajo las dinámicas propias de las sociedades neoliberales y que no tienen ningún reparo en albergar en el sistema educativo categorías aceptadas generalmente como positivas al estilo de «inclusión», «tolerancia» o «diversidad», en una suerte de giro políticamente correcto que vacía de contenido dichas nociones y puede convertirlas en otra cara de la discriminación o exclusión.

Desde un enfoque feminista queer, Trujillo (2015) hace notar que el reconocimiento de la diversidad ha cobrado importancia en el ámbito educativo debido a las transformaciones sociales que han tenido lugar en las últimas décadas, especialmente en las democracias avanzadas. No obstante y a pesar de los esfuerzos dirigidos al reconocimiento de las diferencias en los espacios escolares, la autora analiza en qué términos nociones como el género y la sexualidad están siendo añadidos al discurso educativo y en qué medida podrían estar reforzando determinados estereotipos.

En una línea de trabajo similar, Flores (2013) destaca que el sistema escolar impulsa un proyecto de normalización que busca como objetivo primordial elaborar un currículo que transmita valores como la armonía y el respeto a la diversidad cultural y sexual, sin embargo las políticas y medidas educativas implementadas a menudo no alteran las relaciones de poder que están en la base de las diferencias. De esta manera, la escuela se situaría en el entramado de la industria discursiva de la diversidad, una retórica liberal que acoge cualquier tipo de diferencia, cultural, étnica, religiosa, sexual, etc.



*Borde20170412*, lo queer expresado como un entre que no se puede definir, solo se puede experimentar, dibujo del artista Ángel Mariano Jara Oviedo.

En suma, vale la pena añadir que la educación del siglo XXI ha dejado de ser estrictamente disciplinaria. Siguiendo el análisis de Preciado (2008) sobre la actual crisis poscapitalista y la emergencia de nuevas formas de control social, es posible afirmar que la producción y sujeción de los cuerpos se encuentra hoy vinculada a diferentes regímenes de verdad y de gobierno que van desde el biopolítico o disciplinario hasta el neoliberal. Esta simultaneidad de regímenes políticos presentes en el espacio escolar ha potenciado la proliferación de discursos pedagógicos en los que se cruzan saberes y poderes que responden a diversos modelos de gobierno de los cuerpos.

Ante este complejo panorama, las denominadas pedagogías queer o antinormativas se configuran como un espacio de resistencia frente a la normalización de los cuerpos escolarizados, proceso en el que intervienen paradigmas educativos hegemónicos que responden a postulados, principios y valores de tipo patriarcal. A diferencia de las principales corrientes o teorías pedagógicas contemporáneas, las pedagogías queer constituyen menos un repertorio de prescripciones a aplicar en las aulas que un conjunto de argumentos y prácticas que pueden resultar útiles para interpelar a una institución educativa que todavía hoy se presenta como soberana y universalmente representativa, que se empeña en mantener la vigilancia y el control de los saberes heteronormativos que organizan el espacio escolar. De manera que una pedagogía y un currículo antinormativos implicarían ante todo una postura epistemológica, un modo

particular de abordar el conocimiento, una forma de aproximarse a la realidad en permanente cuestionamiento.

El ensayo propone un recorrido por las diversas propuestas queer en el ámbito educativo, se trata más bien de trazar un esbozo a modo de mapa orientativo, sin pretender recoger y señalar en el mismo la totalidad de nombres, autores y experiencias que forman la cada vez más extendida producción teórica sobre la temática de estudio. Conviene aclarar que dicha tarea se llevará a cabo teniendo en cuenta los elementos que operan en la investigación social, donde el *background* que constituye a cada sujeto implica siempre un pensamiento y una postura de partida, y donde no se busca una «neutralidad» y un conocimiento concluido, sino explicaciones cada vez más amplias, pero siempre provisionales (Tudela Sancho y Cambil Hernández, 2016).

En este sentido, nuestra elección teórica es abiertamente interesada y política, porque: «Uno no puede evitar hablar o pensar desde algún lugar. Siempre se habla, se piensa, y por tanto se investiga o se busca, desde un espacio y desde un tiempo» (Bárcena, 2012: 32). Nos proponemos, pues, pensar desde un enfoque de género porque consideramos que resulta útil para poner a prueba las creencias, convicciones y certezas que organizan nuestra forma de comprender el mundo y nuestras prácticas educativas, intentando así dilucidar cuánto de arbitrario hay en la posición que ocupan los sujetos en la sociedad (Morgade, 2006) y reflexionar acerca de los modos en que participamos en la reproducción de desigualdades y discriminaciones vinculadas al género y la sexualidad.



Interior de La Demeure du Chaos, Lyon

**La palabra** anglosajona «queer» puede traducirse como extravagante, extraño o raro. En su origen, la noción se asocia a un insulto homofóbico que connota algún tipo de desviación sexual o perversión, en realidad, designa todo tipo de sexualidades y géneros que no se ajustan a la norma(lidad) heterosexual. Pero más allá de la invención y el uso peyorativo original, ya a comienzos del siglo XX el sentido negativo de la palabra comienza a desaparecer y su sentido se invierte hasta convertirse en una categoría de autoafirmación, cuando grupos disidentes se reapropian del insulto en el marco de una práctica de orgullo gay (Dorlin, 2009).

De forma amplia, la teoría queer no hace referencia a un marco conceptual o metodológico sistemático, sino que describe una diversidad de prácticas, planteamientos y prioridades analíticas orientadas a los estudios de las relaciones sociales y políticas de poder dentro de la sexualidad y las críticas al sistema sexo-género. La teoría queer no interviene solamente en el régimen de saber-poder asentado en la oposición heterosexual-homosexual, sino que enuncia nuevas formas de pensar el conocimiento, el poder y la educación (Alegre Benítez y Tudela Sancho, 2019). Dicho con otras palabras, estaría en constante desacuerdo con la norma, ya se trate de la norma heterosexual dominante y sus implicaciones en la construcción y organización de las identidades de

género mujer/hombre o la identidad homosexual constituida como norma dominante (Spargo, 2007).

Las primeras conexiones entre la teoría queer y la pedagogía se ubican a comienzos de la década de 1990, concretamente cuando la filósofa Gayatri Spivak indaga acerca de los posibles vínculos entre la institución educativa y los discursos pedagógicos, por un lado, y la autodeterminación de las poblaciones subalternas, por otro. Unos años más tarde, aparece el trabajo titulado *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto* (publicado en inglés en el año 1995), donde la psicoanalista Deborah Britzman examina los aportes de la teoría queer para repensar la pedagogía en tanto que disciplina fundante del discurso educativo moderno; en el mismo la autora se pregunta: ¿Por qué es impensable trabajar con escrituras gay y lésbicas cuando uno piensa acerca de las experiencias como la amistad, la comunidad, una metodología de la investigación, las teorías curriculares y educativas? (Britzman, 2016).

En los últimos años los encuentros entre teoría queer y educación se han multiplicado, desde diversos enfoques las pedagogías disidentes, subversivas, decoloniales, transfronterizas, trans/postfeministas, crip, cuir (en alusión a la «inflexión» latinoamericana), cuestionan los discursos hegemónicos en torno al género y la sexualidad en educación. No obstante, hay que tener en cuenta que estas corrientes persiguen principalmente desvelar y alterar los mecanismos que definen las dinámicas binarias instaladas en la escuela como normal/anormal, correcto/incorrecto, bueno/malo, legítimo/ilegítimo, etc.

## PEDAGOGÍAS TRANSGRESORAS

En la actualidad, los aportes teóricos de Deborah Britzman son uno de los referentes de consulta ya clásicos en la temática queer en educación. Britzman (2002) se ocupa de analizar el papel de la educación en la conformación hegemónica de la heterosexualidad; desde una perspectiva freudiana, plantea cómo la educación se desarrolló históricamente sin prestar atención a la teoría del conflicto y de la otredad, promoviendo el discurso de un «yo» central, es decir de un sujeto fijado que aspira a normalizarse dentro de su respectiva sociedad. Para la autora, la teoría queer ofrece a la educación herramientas para crear sentido y remarcar aquello que no puede soportar conocer, aquello que no puede soportar saber, partiendo de una idea de normalidad inseparable del rechazo a la diferencia misma (2016).

Britzman concibe la educación como una estructura de autoridad donde las prácticas escolares y los discursos educativos imprimen una profunda disciplina en las necesidades conceptuales de estudiantes y profesorado. Unas necesidades que, en última instancia, responden al deseo de la búsqueda de una verdad y un conocimiento puros de identidades estables, de lo que se desprende un tipo de pedagogía que evita cualquier tipo de contradicción. En esta dirección, estudia los mecanismos de poder que convierten el conocimiento de nuestro cuerpo y el corpus de conocimiento en el escenario vital de la normalización.

La «pedagogía transgresora» que propone Britzman (2002) se organiza sobre todo en el encuentro con el «otro». Se trata de una pedagogía de la diferencia, pero en una concepción que se distancia de las retóricas educativas de la tolerancia, de la inclusión o del reconocimiento de las identidades marginales; lo que plantea en realidad es un reconocimiento de la diferencia fuera de los imperativos de la normalidad: «Mi interés por estas cuestiones forma parte de un intento por imaginar una pedagogía transgresora (en lugar de un pedagogo subversivo), una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad [...]» (p. 200).

## PEDAGOGÍAS POSTIDENTITARIAS

La propuesta de Guacira Lopes Louro, teórica brasileña referente en el campo latinoamericano de los estudios feministas y de género, gira en torno a la construcción de las subjetividades de género-sexuales en la institución escolar contemporánea. Desde la perspectiva posestructuralista, las llamadas pedagogías postcríticas y la teoría queer, estudia temas relacionados con la sexualidad, el género y la educación. Asimismo, es precursora de una línea de investigación en el campo de la educación en la que convergen género, sexualidad, religión, etnia, clase, nacionalidad, generación, y que busca aportar herramientas para eliminar toda forma de sexismo y discriminación en las escuelas (Seoane y Severino, 2016).



Charla-taller con val flores, Facultad de Ciencias de la Educación, UGR



En sus diferentes trabajos Lopes Louro afirma que la sexualidad no es un tema personal sino más bien una cuestión social y política, la sexualidad se aprende y se construye a lo largo de toda la vida, entonces los cuerpos masculinos y femeninos ganan sentido socialmente en tanto que la inscripción de los géneros y la posibilidad de expresar los deseos y los placeres están siempre socialmente establecidas y codificadas. Además, establece una estrecha relación entre cuerpos e identidades y advierte acerca de las políticas de identidad que atraviesan las sociedades postmodernas, con especial interés en el proceso de escolarización del cuerpo que enseña a utilizarlo de una determinada manera, ajustada a lo que una determinada sociedad estipula como «natural» o «normal».

Acerca de esta cuestión, se plantea que a través de acciones pedagógicas más o menos explícitas la escuela vigila, controla y corrige la posible desviación de la norma del alumnado. En la escuela se implementan lo que la autora llama «pedagogías de la sexualidad» que, por afirmación o por silenciamiento, legitiman unas identidades sexuales y de género y marginan, reprimen o ignoran aquellas que se ubican fuera de la heteronormatividad. Lopes Louro (2004) propone un currículo y una pedagogía queer que se ocupe de problematizar la producción y reproducción de las identidades sexo-genéricas y al mismo tiempo habilite posibilidades y estrategias de existencia para las identidades «diferentes», desde la precariedad e inestabilidad que suponen toda identidad.

## PEDAGOGÍAS VAMPIRAS

Bajo el nombre de «pedagogías vampiras», quisiéramos referirnos sólo a una parte de la prolífica producción teórica de Valeria Flores, investigadora escritora activista, maestra, masculina, feminista, heterodoxa queer, adjetivos autodesignados con los que la autora suele presentarse. En una de sus líneas de estudio, analiza las posibilidades de lo que denomina «pedagogía vampira», noción que construye a partir de ciertos planteamientos de Donna Haraway y Paul B. Preciado en relación con la figura del vampiro.

Su propuesta se organiza en torno a dos ideas centrales. La primera tiene que ver con la posibilidad de ensayar una pedagogía queer que no se ocupe de definir identidades ni de representarlas como un objetivo en sí mismo, sino que se resista de manera constante a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad en el entorno educativo, que despliegue un cuestionamiento radical capaz de alterar los códigos de los procesos de normalización atendiendo a la transversalidad de las opresiones que operan en la producción de los cuerpos, es decir, no solamente sexo-genérica, sino también racial, corporal, nacional, etc. La segunda idea consiste en considerar las condiciones de la escuela contemporánea, que pueden ser definidas desde la perspectiva de la pérdida de su poder fundante de la subjetividad en tanto que institución disciplinaria estatal (Flores, 2009).



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**Charla-Taller**  
**Escritura encarnada:**  
**Cuerpos y disidencias**  
**desde las pedagogías cuir**

**val flores**  
Escritora docente activista feminista cuir de la disidencia sexual

**Fecha:** • Viernes • 29 de noviembre 2019 • 14:00 - 17:30 hs.  
**Lugar:** • Aula de Expresión Musical 2 (Edificio central)  
Facultad de Ciencias de la Educación (UGR)  
**Contacto:** • calegre@ugr.es (inscripción gratuita – plazas limitadas)  
**Organiza:** • Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales  
**Apoya:** • Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio

 **UNIVERSIDAD DE GRANADA**   Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales  **UGR**

En un ejercicio de desplazamiento, Flores (2009) recoge el planteamiento de Donna Haraway de una política semiótica de la articulación, en el que el concepto de articular está siempre unido a la significación, una acción que implica unir cosas espeluznantes, arriesgadas y contingentes; como explica la autora: «En este sentido es que promuevo la introducción de la figura del vampiro y de su práctica de morder, chupar y contagiar como modo de articulación del pensamiento en torno a las sexualidades, los géneros, los deseos y los cuerpos en el campo educativo» (p. 1).

Así, articula este planteamiento empleando la metáfora de Haraway en torno a la figura de un vampiro no inocente que contamina y que infecta todo lo que se presenta como puro. En este sentido, la autora se pregunta acerca de los riesgos que conlleva pensar en la figura polémica del vampiro, históricamente relacionado con las sexualidades no normativas, para pensar una pedagogía que visibilice las exclusiones de las corporalidades no hegemónicas. Precisamente, la propuesta consiste en la posibilidad de promover, a partir de la figura ficcional del vampiro, un desplazamiento capaz de problematizar las certezas que se presentan como inalterables en el ámbito de la educación sexual. En conjunto, se trataría de poner en cuestión los modelos de educación sexual pretendidamente universales que buscan instalarse en una escuela que se presenta como aséptica, donde todo aquello que tiene que ver con la sexualidad suele ir asociado a las nociones de peligro, censura y prevención.





UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Cuerpos y conflicto:**  
Una mirada desde las pedagogías de lo sensible

**Jordi Planella Ribera**  
Catedrático de Pedagogía Social • Universitat Oberta de Catalunya

Fecha: • Martes • 16 de octubre • 2018 • 18:00 horas  
Lugar: • Aula de Expresión Plástica 2 (Aulario)  
Facultad de Ciencias de la Educación (UGR)

Organizan: • Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales  
• Grupo de Investigación UNES (HUM 985)

UNES  
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales UGR

## PEDAGOGÍAS SENSIBLES

La noción de «pedagogías sensibles» o «pedagogías corporales» que propone el investigador Jordi Planella Ribera (2017), se refiere a un conjunto de prácticas-metodologías-estrategias que se posicionan en contra de las miradas negativas del cuerpo y que lo sitúan como un elemento central en la praxis educativa. Frente a las pedagogías de corte «cartesiano», que históricamente han negado la condición corporal de los sujetos en el proceso educativo, las pedagogías sensibles ponen en circulación los sentidos, despliegan sensibilidades y abren las posibilidades del cuerpo en los espacios educativos. Entonces, las pedagogías sensibles apuestan por aprender «con el cuerpo» y no «a pesar del cuerpo». Planella considera el cuerpo como un tema central de la práctica pedagógica, su propuesta de análisis se aleja de la tradicional «educación del cuerpo» pensada en tanto que el cuerpo debe ser educado y se debe actuar sobre él y, por el contrario, intenta romper con esta perspectiva clásica, afirmando que se trata de pensar el cuerpo y la educación de una forma amplia, mucho más allá de la educación anatómica o fisiológica del cuerpo. Advierte acerca de un proceso de ruptura pedagógica que tiene lugar durante los años de escolarización de los sujetos, plantea que hasta cierta edad el cuerpo constituye un elemento central de la educación, se aprende con el cuerpo: con el tacto, los sabores, los olores y se activan múltiples sensibilidades. En este sentido, la pedagogía corporal se encuentra unida a la idea del ser humano concebido de forma íntegra.

En la escuela actual es posible observar que mediante múltiples dispositivos pedagógicos tiene lugar lo que Planella (2017: 435) llama una: «[...] “desaparición ritualizada del cuerpo”, que incluye los gestos, las posturas, las distancias entre sujetos, los deseos y su anunciación, etc.». Ante esta práctica extendida en los espacios escolares, las pedagogías de lo sensible proponen un modelo corporal capaz de superar muchos de los discursos históricos que definen el cuerpo de forma negativa. El autor plantea una pedagogía de la corporeidad enmarcada en la positividad corporal: «En definitiva, propongo una pedagogía que busca romper con las estructuras binarias y con la construcción de un modelo dualista en el cual el hombre es concebido como cuerpo y alma» (p. 435).

Finalmente, quisiéramos mencionar otro de los aportes teóricos de Jordi Planella más vinculado a la teoría queer, llamaremos «pedagoqueer» a los estudios donde el autor explora las potencialidades de convergencia de las corrientes queer y la educación, con especial atención a su aplicación a otras realidades corporales como el tema de la discapacidad. Argumenta la necesidad de emplear la pedagogía queer en el terreno de la discapacidad «[...] porque dicha teoría se ha preocupado de articular la cuestión de la alteridad en un registro de apropiación y subversión, cuestiones que, al fin y al cabo, son potencialmente posibilitadoras en materia de educación especial» (Planella y Pie, 2012: 277). Hay que recordar que la teoría queer no se limita simplemente al reconocimiento de los colectivos LGTBIQ+, sino que pone el cuerpo en el centro del debate para desvelar los mecanismos que construyen el cuerpo normal/anormal. A propósito de esto, Planella señala que, aunque no partan de las mismas condiciones de opresión, es posible identificar convergencias entre aquellos sujetos cuya opción sexual y/o de género se ubica fuera de la heterosexualidad y aquellos que por su singularidad corporal han sido considerados, en diferentes momentos de la historia, como «anormales». Cabe destacar la emergencia de un campo de estudio que comienza a configurarse desde la década de 1990 conocido como «Teoría Crip», que se ocupa principalmente de establecer conexiones entre la epistemología queer y los estudios sobre la discapacidad, alejándose de los estereotipos, la victimización y la idea de normalidad.

## CONCLUSIONES

El recorrido realizado hasta aquí esboza un mapa de las pedagogías queer como una caja de herramientas para repensar muchas de las problemáticas que configuran en la actualidad los espacios educativos. En este sentido, las pedagogías anti-normativas se presentan como un lugar donde «pensar lo impensable» en el terreno educativo, aquellas realidades que nos incomodan, nos molestan, nos indignan. Principalmente, estas pedagogías proponen intervenir la idea de normalidad en la escuela, ya se refiera al género, la sexualidad, la clase, la etnia, la religión, la edad, etc.

Vale la pena decir que las instituciones educativas operan como verdaderas fábricas de normalización sexo-genéricas, en este sentido los dispositivos desplegados en el proceso de enseñanza generan un modelo de identidad estable y coherente dentro de un marco de comprensión heteronormativo. A lo largo del proceso educativo los sujetos se «convierten» en personas normales o en marginales, anormales, desviadas. Las pedagogías queer ofrecen modelos de análisis críticos capaces de trazar líneas de fuga en el plano de la educación, encuentros impensables entre un campo que se ocupa de regular-domiciliar-vigilar los cuerpos y otro que, por el contrario, propone resistir al proceso de normalización de los cuerpos mediante el empoderamiento y la movilización colectiva: la educación y la teoría queer.

En el actual contexto donde discursos pedagógicos exacerbados, en nombre de un sentido último transcendental de la formación humana, defienden un modelo de normalidad que pretenden hegemónico, las pedagogías queer y antinormativas se configuran como plataformas abiertas de resistencia, no para «imponer» la inclusión de la diferencia en el discurso escolar heteronormativo, sino para suscitar nuevas formas de pensar el poder, el conocimiento y la cultura en educación, siempre desde la disidencia.

## Referencias bibliográficas

- Alegre Benítez, C. y Tudela Sancho, A. (2019). Cuerpos situados. Educación, género y subjetividad en tiempos post-identitarios. En H. Rausell Guillot y M. Talavera Ortega (Coords.), *Género y Didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica* (pp. 47-78). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida (Comp.), *Sexualidades transgresoras. Una Antología de estudios queer* (pp. 197-225). Barcelona: Icària.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación* 7(9), 13-34.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flores, V. (2009). Borrador para una pedagogía vampira. Entre contaminaciones sexuales y mordeduras textuales». Texto presentado en el III Coloquio Interdisciplinario Internacional. Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias. Discursos sobre la educación sexual: contrapuntos, tensiones y desafíos. Universidad Nacional del Comahue, Cippolletti. Recuperado de <http://escritoshereticos.blogspot.com.es/2009/10/borrador-para-una-pedagogia-vampira.html>
- Flores, V. (2013). *interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Lopes Louro, G. (2004). *Um corpo estranho, Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morgade, G. (2006). Educación de la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 40-44.
- Planella Ribera, J. (2017). Pedagogía de lo sensible. Subjetividades encarnadas en la escuela. *Revista Reflexão e Ação*, 25(3), 418-437. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.8401>
- Planella Ribera, J. y Pie Balaguer, A. (2012). Pedagoqueer. Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>
- Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa.
- Seaone, V. y Severino, M. (2016). Estudio introductorio al pensamiento de Guacira Lopes Louro. *Descentrada*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.24215/25457284e064>
- Spargo, T. (2007). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Gedisa.
- Trujillo, G. (2015). Pensando desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540.
- Tudela Sancho, A. y Cambil Hernández, M. E. (2016). Epistemología de las Ciencias Sociales. Características, concepto y ámbitos del conocimiento social. En A. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 23-46). Madrid: Pirámide.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.



# Rogelio Salmona: el arquitecto del ladrillo

Salvador Mateo Arias Romero y Javier Contreras García

Proponemos en esta aportación, homenaje al insigne profesor de la Universidad de Granada Ángel Licerás Ruiz, la puesta en valor de la obra de un autor quizá algo desconocido de la segunda mitad del siglo XX, Rogelio Salmona. Queremos de esta manera ahondar en materias como en la Geografía Urbana, uno de los campos que componen la Geografía, disciplina principal desarrollada por nuestro compañero. Creemos por tanto que plantear aquí la puesta en valor por un lado, de la obra de Rogelio Salmona, así como centrarnos en un tema como la geografía urbana o paisaje urbano, están en consonancia por tanto con la idea de esta propuesta.

Y es que un tema tan delicado como el desarrollo urbano y el crecimiento de las ciudades, hace que cada vez exista mayor preocupación por la destrucción del paisaje natu-

ral que la expansión de la ciudad supone. En palabras del propio Licerás:

*La progresiva degradación de los ecosistemas naturales y la pérdida de identidad de los paisajes culturales ha hecho que cada vez más las sociedades desarrolladas muestren especial interés por el medio ambiente y por la protección y conservación de los valores paisajísticos. (Licerás, 2017).*

Por tanto, creemos que una buena manera de conciliar el respeto por la naturaleza y el crecimiento urbano, será la puesta en valor de cuatro obras de Salmona, que influenciado por la obra de Le Corbusier, planteará el desarrollo de sus edificios de forma organicista, incluyendo aspectos como la flora o las conducciones de agua, que ayudan a una mayor integración de sus edificios en el paisaje natural colindante.



## UNA PEQUEÑA BIOGRAFÍA

Rogelio Salmons nació en París en 1929, de padre español y madre francesa. En 1931 su familia se establecería en Bogotá, donde realizaría sus estudios de arquitectura hasta que en 1948 regresara a Francia, entrando a trabajar en el taller de Le Corbusier. En 1953 viajó al sur de Francia, España y el norte de África, interesándose por la historia. En 1958 ya de nuevo en Colombia, desempeñará el total de su obra, centrándose en la capital de este país (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004).

Uno de los elementos constructivos más antiguos que existen es el ladrillo. Este ha sufrido una importante evolución a largo de la historia, tanto en tamaño como forma, dando lugar a grandes creaciones arquitectónicas. Este pequeño elemento en manos creativas ha sabido doblegarse permitiendo todo tipo de formas sinuosas, desafiantes e incluso provocadoras. En Colombia encontramos un gran número de arquitectos que se han apoderado del ladrillo,

contribuyendo a una acreditada arquitectura nacional, cuyo máximo exponente ha sido Rogelio Salmons.

Los sumerios y babilonios secaban sus ladrillos al sol. Incluso los utilizaban para reforzar sus murallas en las partes externas, consiguiendo con ello dar una mayor resistencia. Más tarde Vitruvio en su obra *Los diez libros de arquitectura* dedicaría un capítulo al ladrillo:

*“[...] Deben fabricarse durante la primavera y el otoño para que se sequen totalmente al mismo tiempo. Los que se fabrican durante el solsticio tienen imperfecciones, pues el sol los seca por fuera y da la impresión de que están secos por completo, pero su parte interior sigue todavía húmeda; posteriormente, al secarse de nuevo, la parte ya seca se contrae y se destroza completamente y así, agrietados, resultan inútiles e ineficaces. (Vitruvio, 2006, p.106).*

El manejo esmerado de formas y materiales es propio de los arquitectos que han sabido darle uso, siendo este una condición indispensable para la existencia de las artes plásticas. Debido a su extendido uso por parte de nuestro autor, destacaremos el ladrillo, por su plasticidad y capacidad de fijar nuevas formas, en el proceso de creación, así como su resistencia una vez elaborado. Hemos dejado constancia de la aparición del ladrillo en Oriente Medio. Estos eran fabricados allí donde se disponía de arcilla, realizándose en las proximidades de los ríos o llanuras fluviales. Posteriormente sería muy apreciado en Europa, siendo empleado tanto en

construcciones palaciegas como en edificios domésticos. En la actualidad, y sobre todo a lo largo del S. XX, han sido muchos los arquitectos que han sabido darle la importancia que este material ha tenido a lo largo de la historia, imprimiéndole un carácter contemporáneo. Dicho material llegará a tener una influencia innegable en la arquitectura colombiana. Según Germán Tellez: “En manos de un arquitecto como Salmona los materiales de construcción dejan de ser tales para tomarse motivos de goce intelectual y físico o en instrumentos para crear estupendos enfrentamientos espaciales con la luz solar” (Téllez, 1998, p.132).

El siglo XX supondrá un cambio consustancial en la arquitectura colombiana. Todo un elenco de arquitectos serán capaces de responder a las demandas del Estado y de particulares. Las ciudades más grandes fueron partícipes de una fuerte transformación, en la que los arquitectos supieron adherir a sus proyectos una correcta planimetría y un adecuado y satisfactorio ordenamiento físico. Nuevos materiales como el hormigón armado, el hierro o el vidrio formarán parte de las nuevas construcciones, principalmente en edificaciones hidráulicas, sanitarias, etc. Curiosamente las técnicas artesanales no desaparecerán, sino que se anexarán a las nuevas perseverando en el tiempo. La década de los cincuenta será de especial relevancia para

ciudades como Bogotá. No podemos omitir la presencia en dicha ciudad de Le Corbusier, que trabajaría en el Plan Piloto para la capital entre 1949/1950. Plan en el que colaboraron arquitectos de renombre como Germán Samper, Rogelio Salmona y Reinaldo Valencia<sup>1</sup> (Martí, 2008, 22-24).

En dicha década emergerán importantes ensayos, plasmados en el *Aeropuerto Internacional El Dorado* de Cuellar Serrano Gómez, la *Iglesia del Gimnasio Moderno* de Juvenal Moya o el *Hipódromo de Techo* de Álvaro Hermida y Guillermo González Zuleta. Todos ellos serán un claro ejemplo de construcción armada. Aunque tendríamos que esperar hasta la década de los años sesenta para apreciar una nueva mentalidad arquitectónica, cuyo principal exponente no sería otro que el propio Salmona, quien logra separarse de las tendencias funcionales para formular espacios que difieren completamente del resto, donde la construcción en ladrillo toma un especial protagonismo dentro de su estética. Este nuevo ejemplo de paradigma quedaría plasmado en obras como: *Torres del Parque*, el *Centro Cultural Gabriel García Márquez*, *Archivo General de la Nación*, *Biblioteca Virgilio Barco*, *El Museo de Arte Moderno*; todas en Bogotá. Fuera de esta ciudad, podemos destacar entre otras edificaciones: la *casa de Huéspedes Ilustres* en Cartagena de Indias, o la *vivienda del escritor García Márquez*, en esta misma ciudad.

<sup>1</sup> *El Plan Piloto*, fue un documento realizado por Le Corbusier, para desarrollar su arquitectura en la capital colombiana en 1949-50. Recuperado de: [https://www.lecorbusierenbogota.com/downloads/facsimil/lecorbusier\\_bogota.pdf](https://www.lecorbusierenbogota.com/downloads/facsimil/lecorbusier_bogota.pdf)



Rogelio Salmona: *Torres del Parque*, Bogotá, 1965-1970

# Torres del Parque

*Las Torres del Parque* consisten en tres grandes atalayas de apartamentos ubicadas en el centro de Bogotá, dispuestas alrededor de la Plaza de toros. En la actualidad gozan del reconocimiento de ser una de las mejores obras arquitectónicas del S. XX. en América Latina. Fueron construidas por Salmona entre los años 1965 y 1970. Según Ramón Gutiérrez:



*La obra de Salmona nace de un rechazo no sólo a las frustraciones estilísticas de la academia, sino también, al a-historicismo del racionalismo moderno. Pero más que de un rechazo nace de la afirmación de su propia circunstancia histórica y geográfica, y de la capacidad de implementación de sus recursos económicos y tecnológicos. La convicción de que era necesario superar la arquitectura abstracta capaz de ser ubicada en cualquier lugar del planeta, y volcarse a la revaloración regional fue definida por Salmona como una Arquitectura de realidad. (Gutiérrez, 1997, 625).*

Uno de los exponentes más clarividentes de la arquitectura de realidad, sin duda son las Torres del Parque. La edificación de estos tres edificios está completamente enraizada y adaptada con su entorno, dejando entrever las montañas de la ciudad y abrazando con su diseño curvo la Plaza de Toros de Santamaría. Alcanza una dimensión social en el uso del espacio exterior, destinando para ello una gran área pública con grandes jardines. Los espacios exteriores públicos y privados se entremezclan transmitiendo una auténtica sensación de cohesión.

El elemento protagonista, a nivel constructivo, no es otro que el ladrillo. Hablar de arquitectura del ladrillo equivale a decir Salmona. El ladrillo consigue que las Torres se integren en la naturaleza, jugando con la luz y proyectando distintos cromatismos a lo largo del día. El complejo residencial se compone de 294 viviendas distribuidas en tres torres de planta semicir-

cular, que nos brindan unas fachadas engranadas, en las que los paños de ladrillo se articulan entre sí.

*La construcción de las fábricas de los edificios de Salmona se caracteriza por emplear siempre 1 pie de ladrillo aparejado. El aparejo empleado es muy característico del autor, y consiste en combinar una hilada impar a soga, con otra par a soga y tizón, de tal piezas y otras, es de 1/4 de ladrillo, quedando el conjunto del paño de fábrica con una secuencia de rombos verticales que se manifiestan cada 4 sogas en horizontal entre los que quedan, de forma centrada, las piezas a tizón que alternativamente atan las dos hojas entre sí. La construcción de muros de 1 pie de grueso, le permite apoyar cómodamente 2/3 de su grueso sobre el borde del forjado, y sobrevolar 1/3 del largo del ladrillo para chapar con él los frentes de los forjados, donde normalmente dispone los ladrillos a sardinela de canto. (Adell, 2005).*

El proyecto fue originado por el Banco Central Hipotecario, cuya idea era la construcción de viviendas de clase media. En dicho proyecto, Salmona tuvo que hacer un gran despliegue de imaginación y fantasía ajustándose a un bajo presupuesto. De ahí que el empleo del ladrillo, únicamente no respondiera a cuestiones estéticas, sino a argumentos sociales y económicos. Pero el principal logro del arquitecto fue la construcción de unas Torres utilizables en su espacio exterior, que responden a un modo de vida intrínsecamente relacionado con el núcleo familiar.



# Centro Cultural Gabriel García Márquez

El *Centro García Márquez* es un espacio consagrado a la cultura. Ubicado en el centro histórico de la ciudad de Bogotá, dispone de una gran biblioteca con capacidad para 50.000 libros, una amplia galería de arte, un auditorio, una sucursal del Banco de Bogotá, una tienda y sendos restaurantes. Con este inmueble, Salmona vuelve a realizar una acertada y correcta inserción del diseño arquitectónico contemporáneo en la ciudad, organizando todo tipo de espacios públicos con rampas, plazas

circulares, terrazas y agua, todo ello como un preludio y preámbulo de los espacios cerrados (biblioteca, galería de arte, etc.).

Quienes transiten por este lugar podrán ver la insignia arquitectónica de su autor que, sin duda, no es otra que el ladrillo. El adobe imprime al conjunto humanidad, sensibilidad y calidez. Dicho material lo podemos apreciar tanto en sus muros como en el pavimento; elemento protagonista en el gran patio que acoge a los visitantes, recreando un interesante juego visual, cuyo complemento no menos importante será el agua, presente en la mayoría de sus construcciones, generadora de vida y energía. Su presencia se hace mediante acequias o en el espacio semicircular situado junto a la biblioteca, donde el agua se transforma en un espejo natural. El modo en que Salmona incorpora el agua en sus edificaciones nos lleva a una simbiosis con la arquitectura árabe, más concretamente con la ciudad palatina de la Alhambra de Granada, urbe que podría haber visitado nuestro arquitecto en sus viajes por Europa.

*En ocasiones, los diseñadores colombianos llegan a una sorprendente originalidad en el uso de materiales locales para traducir los recursos de composición espacial tomados de otras latitudes... Sería absurdo suponer a los arquitectos colombianos encasillados dentro de una órbita estrictamente local, en búsqueda de la piedra filosofal de una arquitectura contemporánea colombiana. (Téllez, 1998, 132).*

En el Centro Cultural Gabriel García Márquez podemos ver los requisitos fundamentales en la arquitectura de Salmona. Se trata de una construcción viva, en la que se han supervisado todo tipo de detalles, tanto interiores como exteriores. El mero acercamiento al edificio crea en el transeúnte la necesidad de explorarlo, descubriendo los distintos espacios proyectados, como puede ser el muro curvo que envuelve el auditorio en el que, una vez más, el ladrillo se convierte en un elemento protagonista.



Rogelio Salmona. *Archivo General de la Nación*. Bogotá. 1992

# Archivo General de la Nación

Fue inaugurado en 1992. Su interior alberga documentación histórica cuya cronología se remonta desde 1541 y llega hasta 1991, aglutinando documentos de todos los períodos de la historia Americana. Se trata de un edificio que a priori escapa de la idea constructiva de Sal-

mona, en la que las acequias, las fuentes y la presencia de agua es una constante. No obstante el elemento base y primordial, el ladrillo, continúa siendo el protagonista por excelencia. Sin duda, un archivo huye e intenta evadirse de elementos virulentos que pueden perjudicar su contenido, como el agua, buscando e indagando condiciones ambientales que dilaten la existencia de sus documentos. El inmueble se ordena a partir de dos bloques claramente diferenciados. El bloque sur alberga y custodia todos los documentos y el bloque norte, en el que se emplazan las salas de lectura, investigación, auditorio, así como los laboratorios de restauración. Enaltece al conjunto un gran patio circular, en cuyo pavimento de ladrillos, y jugando con el cromatismo del adobe, aparece grabada la Rosa de los Vientos, utilizada en la navegación colonial.

El gran patio circular se encuentra insertado en un cuadrado, disposición arquitectónica que sin duda nuestro arquitecto contemplaría y admiraría en otras edificaciones europeas, como puede ser el Palacio de Carlos V en Granada.

*El estímulo inicial para la aparición en Italia de plantas con patios circulares parece haber sido la descripción de Plinio el Joven de la Villa Laurentiana, la cual, debido a un error en el manuscrito conocido durante el periodo renacentista, era descrita con un atrio o patio en forma de O. Posteriormente, durante el siglo XVII, con el hallazgo de nuevos manuscritos se reveló que Plinio decía que ese patio tenía la forma de una D, pero en el lapso de tiempo transcurrido el error del copista inspiró toda una variedad de patios circulares en las trazas renacentistas. (Rosenthal, 1988, 171)*

La planta cuadrada, poco frecuente en la arquitectura antigua y medieval, sería muy apreciada en el Renacimiento. Por otro lado, como bien es sabido, el círculo representa el Cielo y el cuadrado la Tierra. El arquitecto indaga ideas que le ayudan a dar una forma a su obra y una orientación a su proyecto. La unión de dos figuras geométricas como el círculo y el cuadrado en la realización del archivo hacen que dignifiquen aún más el contenido del edificio, este sin duda de vital importancia para la historia de Colombia y de América en general.



Rogelio Salmons. *Biblioteca Virgilio Barco*. Bogotá. 2001

# Biblioteca Virgilio Barco

La biblioteca está situada en la zona occidental de Bogotá, incluida en el Parque Simón Bolívar. Fue inaugurada en 2001 y dispone de un restaurante, un jardín compuesto por canales, así como zonas de esparcimiento y de estacionamiento.

Una vez más podemos apreciar en los diseños de Salmona una correcta interacción entre el espacio público y el privado, poseyendo una especial sensibilidad por la ubicación en cuanto a su inclusión en la geografía y cartografía circundante, la historia y las necesidades de su población.

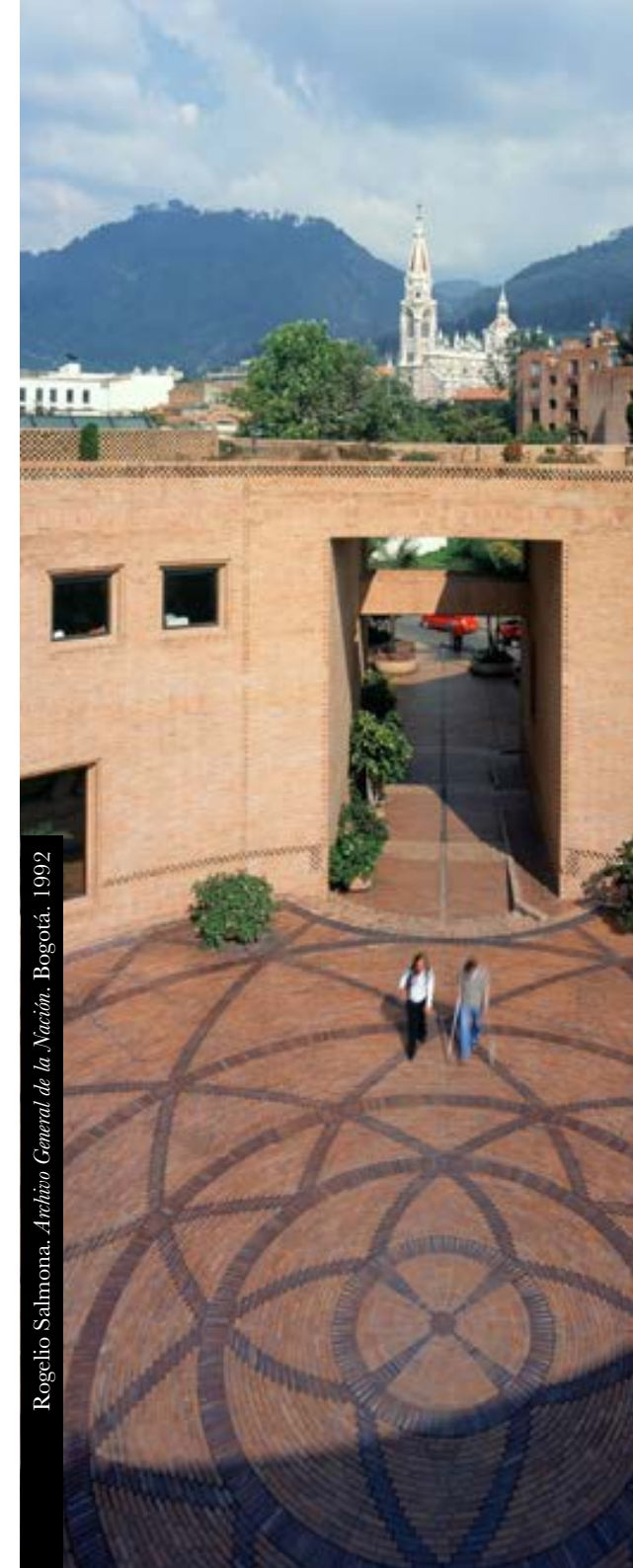
*El edificio tiene tres niveles y sus diferentes espacios están comunicados a través de un sistema de rampas internas y externas de ascensos leves que se extiende al exterior para ofrecer un recorrido placentero por terrazas interconectadas que permiten a los visitantes tener una vista panorámica de la ciudad y de los techos cubiertos por baldosa cerámica, los cuales evocan las ánforas de la cultura precolombina Quimbaya<sup>2</sup>.*

En la cerámica *quimbaya* se logró una perfeccionada técnica, probablemente por la calidad de sus arcillas, destacando en ella una gran delicadeza y pulcritud en sus líneas. Nuestro arquitecto rescata del pasado esta cerámica dándole un espléndido uso en las cubiertas, que sin duda se conexionan y fusionan con los muros, paredes y superficies de ladrillo de un modo sublime, excelso, elevando el adobe a la categoría de material noble. En el caso que nos ocupa podemos hablar de una edificación monumental, pública y sobre todo popular, en la que su creador nos revela, como en tantas otras construcciones, la influencia de la arquitectura precolombina, concretamente en plazas como las de Chichén Itzá, Uxmal o Teotihuacán, plasmada en el uso de las ventanas, en la utilización del espacio y el recorrido, así como la proyección de la arquitectura árabe mediante el hábito de la inclusión del agua, cuyo referente lo podemos ver en la Alhambra de Granada.

Aunque Salmona trabajó en su juventud con Le Corbusier, e incluso podemos ver distintas influencias en su obra, pronto destacaría en su trabajo con una arquitectura particular y exclusiva que integra tradiciones locales y geometrías innovadoras. Reflejo de ello es el diseño de la Biblioteca, que presenta una estructura circular en el centro y la línea transformada en caminos y accesos que nos conducen a dicho centro, generado mediante el ladrillo visto.

La arquitectura es una de las artes que logra transformar la vida. Rogelio Salmona como buen conocedor de la importancia de esta transformación, en la Biblioteca Virgilio Barco integrará el paisaje, creando rincones en los que el estudiante se exprese, descubriendo y apropiándose del espacio, generando un ambiente de recogimiento y esparcimiento, dependiendo de las necesidades de sus visitantes.

<sup>2</sup> Recuperado de: <http://www.biblored.edu.co/biblioteca-virgilio>



Rogelio Salmona. Archivo General de la Nación. Bogotá, 1992

## CONCLUSIONES

Han sido muchos los arquitectos o historiadores que han trabajado o que nos han hablado de un material no noble como es el ladrillo. A priori basto, burdo e incluso lo podríamos definir como grosero. Un material que poco o nada ha evolucionado a lo largo del tiempo, pero lo que es indudable es que su hermosura e importancia no reside en la materia, sino en las manos de expertos e imaginativos creadores que han sabido usurpar su supuesta vulgaridad aportando espléndidas calidades a nivel constructivo y estructural.

El adobe, compuesto por barro y paja, en manos de Rogelio Salmona, e implantado de forma sublime en la vegetación o en el asfalto, ha adquirido calidades de primerísimo orden pasando a un plano intelectual, e incluso elevándose a la categoría de obra de arte.

Con esta disertación hemos querido realizar una aproximación a la obra del arquitecto colombiano Rogelio Salmona. Con las limitaciones de este compendio dejamos este artículo como senda abierta para los estudiosos, que podrán ver la obra extensa de un arquitecto, cuyo grueso se encuentra en la ciudad de Bogotá. Un trabajo mayoritariamente público, que destaca por el respeto al entorno sociocultural, fomentando una mejor calidad de vida. Finalmente, y como referente de incursión en la arquitectura privada, hemos de destacar la casa del escritor Gabriel García Márquez en Cartagena de Indias.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. M. (2005). Rogelio Salmona y la Arquitectura con ladrillo en Colombia. *Informes de la Construcción*, Vol. 56, n° 495.
- Earl, E. R. (1988). *El Palacio de Carlos V en Granada*. Alianza Forma.
- Gutiérrez, R. (1997). *Arquitectura y Urbanismo en Iberoamérica*. Ediciones Cátedra.
- Liceras, Á. (2017). Educación para una ética de la sostenibilidad del paisaje. *Revista UNES (Universidad, Escuela, Sociedad)*. N° 2.
- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Rogelio Salmona. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/salmona.htm> el 26 de mayo de 2021.
- Tellez, G. (1998). *Crítica & Imagen*. ESCALA fondo editorial Colección Arquitectura.
- Vitruvio, M. P. (1995). *Los diez libros de Arquitectura*. Alianza Forma. [Traducción del original del siglo I. A.C].

## Webgrafía

- Sobre la Biblioteca Virgilio Barco, Recuperado de: <http://www.bibliored.edu.co/biblioteca-virgilio>
- Sobre le Plan Piloto de Bogotá: Recuperado de: [https://www.lecorbusierenbogota.com/downloads/facsimil/lecorbusier\\_bogota.pdf](https://www.lecorbusierenbogota.com/downloads/facsimil/lecorbusier_bogota.pdf)
- Martí Arís, C. *Le Corbusier y Bogotá. Una relación no consumada*. Recuperado de: [file:///Users/javibook/Downloads/DPA24\\_22\\_Marti-2.pdf](file:///Users/javibook/Downloads/DPA24_22_Marti-2.pdf)





# Innovación en las prácticas de didáctica de las ciencias sociales en tiempos de enseñanza remota de emergencia

Vicente Ballesteros Alarcón

## INNOVACIÓN SOBREVENIDA

El año 2020 ha sido especialmente complicado para los docentes y los estudiantes en general. La extensión e intensificación de la pandemia provocó que en gran parte de los países más afectados se pasase a la enseñanza/aprendizaje on-line.

A pesar de los avances vividos en las dos últimas décadas en cuanto a las tecnologías de la información y comunicación, la pandemia ha provocado una revolución en todos los campos pasando de un día para otro de la presencialidad laboral, docente, comercial a la digitalización de gran parte de los procesos.

La digitalización de la universidad viene planteándose desde hace años.

*Pero la transformación digital de las universidades va más allá de una mera digitalización, que es necesaria también como base para el cambio, pero mientras que una digitalización va orientada a los contenidos, operaciones y procesos, una verdadera transformación digital requiere un cambio integral de su modelo institucional y de sus interacciones, enmarcado este en un marco estratégico.*

(García-Peñalvo, 2020)

El cambio a la digitalización se ha producido de repente en el 2020 con una consecuencias que aún es pronto para valorar. De hecho aún existen dudas terminológicas en cuanto a como denominar a éste tipo de enseñanza. Podemos considerar que la situación de éste curso ha sido de «educación a distancia» con tres modalidades combinables: con documentos impresos,

con video/audio conferencias y las propiamente on-line que pueden ser síncronas o asíncronas.

Sin embargo el proceso acaecido a raíz de la pandemia deberíamos denominarlo como «Enseñanza remota de emergencia» (ERE). A diferencia de las experiencias planificadas desde el principio y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega normal de la instrucción a un modo de entrega alternativo, debido a circunstancias de crisis». (Hodges, Ch.; Moore, S.; Locke, B.; Trust, T. and Bond A. 2020).

Esto ha provocado que en el ámbito universitario se haya tenido que adecuar el sistema de enseñanza –aprendizaje (en tiempos de crisis) a un modo digital aplicando e implementando de la noche a la mañana, técnicas y herramientas, que si bien existían no se habían adoptado. Estos cambios en muchos casos han provocado una auténtica innovación en la metodología didáctica y por tanto en el modo de aprendizaje.

Innovar ha sido considerado desde una perspectiva sistémica como una sucesión cronológica de hechos, cambios de estrategias y actitudes, un proceso de solución de problemas y una visión del proceso como un sistema abierto. Havelock y Huberman, (1980).

Para Imbernón (1996: 64) «la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la

solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación».

En conclusión podemos entender la innovación educativa como el conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

La pandemia y los cambios inducidos en el sistema educativo ha provocado que debamos poner en juego nuevas ideas, explorar nuevos procesos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje, innovaciones, que han provocado cambios que aún no sabemos si permanecerán en el tiempo, aun basándonos en las experiencias y prácticas anteriores presenciales.

#### CONTEXTO DOCENTE: OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DE LA MATERIA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las experiencias que mostramos aquí se enmarcan en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales que se imparte en el Grado bilingüe de Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Si bien se habían considerado tres posibles escenarios para el desarrollo del curso 2020-2021: presencial, semipresencial y

totalmente on-line. Ciertamente no se había modificado en gran medida ni los contenidos teóricos ni los prácticos.

Claramente la modalidad on-line no ha afectado a los contenidos teóricos puesto que se han podido impartir clases magistrales en modo síncrono con documentos impresos como base. Ha sido necesario hacer cambios, sin embargo, en los contenidos prácticos de la materia por la falta de presencialidad. Las innovaciones llevadas a cabo en las prácticas de la materia ha tenido en cuenta las siguientes competencias genericas y específicas y objetivos recogidos en la guía docente oficial.

#### **Competencias generales:**

**C.G. 1.** Analizar y sintetizar la información.

**C.G. 3.** Identificar, formular e investigar problemas.

**C.G. 22.** Conocer los fundamentos científicos y didácticos de cada una de las áreas y las competencias curriculares de la Educación Primaria: su proceso de construcción, sus principales esquemas de conocimiento, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en relación con los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

**C.G. 24.** Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.

**C.G. 27.** Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad

de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.

**C.G. 35.** Conocer y aplicar en las actividades de aula las tecnologías de la información y la comunicación, para impulsar un aprendizaje comprensivo y crítico.

#### **Competencias específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales:**

**C.D.M. 5.1.** Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.

**C.D.M. 5.2.** Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.

**C.D.M. 5.3.** Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

En cuanto a los **objetivos** expresados como resultados esperables de enseñanza, aplicables a los contenidos prácticos de la materia se han considerado fundamentalmente:

**O.E. 1.** Reflexionar sobre los fundamentos de las Ciencias Sociales, estableciendo los elementos básicos que las integran, sus características principales, la metodología propia de este ámbito de conocimiento y las principales tradiciones científicas.

**O.E. 2.** Analizar la presencia de las Ciencias Sociales en los currícula establecidos a partir de la LOMCE, especialmente en el relativo a la Educación Primaria.

**O.E. 3.** Identificar y analizar los elementos fundamentales del currículum, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

**O.E. 4.** Conocer, diseñar y utilizar propuestas para la planificación de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.

**O.E. 5.** Identificar y analizar las coordenadas principales para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

**O.E. 6.** Realizar distintas prácticas relativas a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

## LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

En la programación e implementación de los contenidos prácticos durante el presente curso académico ha estado inspirados en diferentes estrategias metodológicas. Desde la perspectiva de innovar e introducir nuevos modelos educativos basados en el aprendizaje activo, siendo en modo on-line por razones sobrevenidas, exige que los docentes transformen su rol único de expositores del conocimiento al de canalizadores y guías del aprendizaje, y los estudiantes, de meros espectadores pasivos del proceso de enseñanza, al de miembros participativos, proactivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento.

Se hace necesario con los nuevos modelos que el alumnado organice y structure su propio trabajo, adquiriendo verdadera

iniciativa y autonomía en el aprendizaje buscando información, manejándola filtrándola codificándola etc.

Son características comunes de las metodologías activas:

- Promover el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer la cooperación entre los compañeros.
- Favorecer la inmersión en el mundo que les rodea y la realidad que deben afrontar.
- Estimular y facilitar que el alumnado genere soluciones aplicando conceptos, teorías, procedimientos y técnicas a situaciones planteadas. Pellicer, Álvarez, & Torrejón (2013).
- Ofrecer una formación integral, práctica y no memorística, interdisciplinar y abierta a la comunidad.

Entre la multiplicidad de metodologías activas, destacan el aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP), la gamificación (G), la clase invertida, el aprendizaje-servicio (ApS), la pedagogía basada en el lugar, el diseño centrado en las personas, el aprendizaje basado en retos (ABR) y el pensamiento de diseño [Design thinking (DT)] y otros.

El *Design Thinking* (DT) es un enfoque de aprendizaje colaborativo pensando conjuntamente para diseñar una solución a una situación dada, búsqueda de la resolución de problemas y centrado en los propios alumnos (Aflatoony, Wakkary, & Neustaedter, 2017). Es una metodología para resolver problemas

reduciendo riesgos y usando diferentes tipos de inteligencia como la integral, emocional y experimental.

El aprendizaje basado en retos, (ABR), es un enfoque didáctico que se caracteriza por su carácter vivencial donde el alumnado tiene la oportunidad de actuar como un profesional en formación en contexto real.

Otro enfoque que se ha tenido en cuenta es el modelo ECO «explorar, crear, ofrecer», si bien es consecuencia de los anteriores. En éste enfoque se anima a los alumnos a explorar entorno a un tema, crear propuestas y posteriormente ofrecerlas «idealmente a la comunidad» al colectivo que pueda aprovechar dichas propuestas. Melero, Torres & García (2020), si bien en nuestro caso en una de las prácticas lo hemos realizado como simulación de una necesidad real en los colegios (laboratorios de Ciencias Sociales y la docencia no presencial en Educación Primaria)

Otra de las estrategias didácticas que de forma transversal ha influido en el desarrollo del curso ha sido el «aprendizaje cooperativo»(AC). Éste aprendizaje ha sido definido de diferentes formas , así “desde la perspectiva de la psicología social, el logro de las metas y objetivos que se propone cada persona en un trabajo cooperativo tienen una correlación positiva con el logro de las metas y objetivos del resto de los miembros del grupo: así, cualquier miembro del grupo alcanza su objetivo sólo si los otros miembros del grupo también lo alcanzan”. Fernández de Haro, E. (s.f)

Coll y Colomina (1990) afirman que el aprendizaje cooperativo es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques que tienen en común la división del grupo clase en subgrupos o equipos de hasta cinco o seis alumnos que desarrollan una actividad o ejecutan una tarea previamente programada. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos. La distribución de responsabilidades no suele dar lugar a una diferencia de estatus en los miembros. Los mayores niveles de interacción mutua se dan en la medida en que se promueva la planificación conjunta y la discusión, se favorezca el intercambio de roles y responsabilidades y se delimite la división del trabajo en los miembros del grupo.

Por último, hemos utilizado la «evaluación por pares» (EpP). Es decir los estudiantes han evaluado alguna actividad de sus propios compañeros. Este sistema sería una de las tres opciones en las que los estudiantes pueden ser evaluadores: la autoevaluación, la evaluación entre pares, en la que un grupo de estudiantes puntúa a sus iguales y la evaluación participativa o coevaluación, en la que evalúan tanto estudiantes como docentes.

Según Bernabé Valero y Blasco Magraner (2013) el proceso de coevaluación integra tres propósitos que se solapan y complementan: permite orientar al estudiante en el rol del docente, contribuye al desarrollo de habilidades evaluadoras y el estudiante puede realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de aprendizaje-autoevaluarse.

## PRÁCTICAS INNOVADORAS PROPUESTAS

Las prácticas que ha continuación se describirán han sido desarrolladas en el curso 2020-2021, con carácter innovador, en un grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del grado de Magisterio Educación Primaria. Las prácticas han sido diseñadas en coherencia con las competencias genéricas y específicas determinadas para dicha materia y coherentes con los objetivos y contenidos que se consideraron en su momento en la guía docente de la materia (Tabla 1).

Tabla 1: Prácticas: competencias, objetivos y metodologías

<b>Prácticas</b>	<b>Competencias generales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologías</b>
Técnicas e instrumentos para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Transversal (T)	C.G. 1, C.G. 3, C.G. 22, C.G. 24, C.G. 27, C.G. 35	CDM5.1 CDM5.2 CDM5.3	O.E.1, O.E.2, O.E.3, O.E.4, O.E.5, O.E.6	(AC) (ABP) (EpP)
Diseño del museo/ laboratorio de Ciencias Sociales de un colegio de E. Primaria. Transversal (T)	C.G. 1, C.G. 3, C.G. 22, C.G. 24, C.G. 27, C.G. 35	CDM5.1 CDM5.2 CDM5.3	O.E.1, O.E.2, O.E.3, O.E.4, O.E.5, O.E.6	(AC) (ABP) (ABR)
Yincana on-line: El gran viaje de mi vida. (Geografía). Específica (E)	C.G. 1, C.G. 3, C.G. 22, C.G. 24, C.G. 27, C.G. 35	CDM5.1 CDM5.2 CDM5.3	O.E.1, O.E.2, O.E.3, O.E.4, O.E.5, O.E.6	(AC) (ABR) (G)
Podcast: mujeres en la historia. Específica (E)	C.G. 1, C.G. 3, C.G. 22, C.G. 24, C.G. 27, C.G. 35	CDM5.1 CDM5.2 CDM5.3	O.E.1, O.E.2, O.E.3, O.E.4, O.E.5, O.E.6	(AC)
Diseño de una unidad didáctica de Ciencias Sociales para impartirla on-line. Transversal (T)	C.G. 1, C.G. 3, C.G. 22, C.G. 24, C.G. 27, C.G. 35	CDM5.1 CDM5.2 CDM5.3	O.E.1, O.E.2, O.E.3, O.E.4, O.E.5, O.E.6	(AC) (ABP) (ABR)

De las cinco prácticas que destacaremos, tres tienen un carácter transversal en Didáctica de las Ciencias Sociales mientras que dos son de carácter específico, una para geografía y otra para historia.

## Técnicas e instrumentos para la Didáctica de las Ciencias Sociales

### Descripción:

La práctica docente de las Ciencias Sociales en Educación primaria exige el uso de métodos, estrategias técnicas e instrumentos didácticos muy diversos. Muchas de éstas herramientas son transversales e interdisciplinares pero otras son específicas de la geografía o la historia. Se propone pues a los alumnos que elaboren una presentación sobre una técnica, instrumento, estrategia que se le adjudica al grupo de trabajo.

### Contenidos:

Los contenidos de ésta práctica son los que se muestran en la Tabla 2: .Los contenidos responde a una amplia gama de recursos, instrumentos, técnicas y estrategias docentes que se utilizan en el aula de educación primaria en la materia de Ciencias Sociales.

Tabla 2: Listado de técnicas , instrumentos, estrategias

<b>Temas</b>	
La observación como técnica	Técnicas e instrumentos para enseñar y aprender el tiempo histórico
Los mapas conceptuales	Análisis de fuentes
La prensa y los comentarios de texto en CC. Sociales	Técnicas e instrumentos para enseñar y aprender el espacio geográfico
El tratamiento de los medios de comunicación e información en clase	Educación en valores. Educación cívica
Los medios audiovisuales como recursos	Las tic, las tac y redes sociales como recurso
La dramatización como recurso didáctico	El género en la enseñanza-aprendizaje de las CC. Sociales
Organización de una salida. Itinerarios didácticos	Los juegos didácticos y la gamificación
El patrimonio material e inmaterial	Flipped classroom- Clase al revés
Las fiestas y tradiciones	Léxico inglés para geografía e historia en E. Primaria

**Objetivos:**

- Explorar e interpretar información/bibliografía sobre el tema.
- Explicar los aspectos teóricos y prácticos del tema adjudicado.
- Generar una presentación en Microsoft Power Point u otra aplicación sobre una técnica, instrumento o estrategia didáctica.
- Relacionar el tema con el curriculum de Ciencias Sociales en E.Primaria.
- Aplicar los aspectos teóricos del tema creando ejemplos prácticos de aplicación del tema en el curriculum de E. Primaria.

**Metodología:**

- Búsqueda y síntesis de información significativa, en modo cooperativo, on-line para el tema.
- Creación on-line de una presentación en Power Point para su presentación y defensa ante los compañeros.
- Exposición/defensa de la presentación de forma sincrónica ante los compañeros.
- Evaluación por los pares de la presentación y su exposición.

**Evaluación:**

- La evaluación por pares se realiza en modo on-line respondiendo por parte del alumnado a un formulario google.

- Contamos con 793 respuestas evaluadoras, valorando las presentaciones realizadas por 17 grupos de trabajos.
- Para la valoración de cada una de los ítems, se utiliza la escala de Likert, del 1 al 5, siendo el 1 la expresión de la mínima satisfacción y el 5 la máxima.

Tabla 3: Evaluación por pares de la práctica: presentación de técnicas, herramientas didácticas

<b>N-792 / VALORES*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Diseño de la presentación</b>					
	Casos %	Casos %	Casos %	Casos %	Casos %
Creatividad de la presentación	3 0,37%	47 6%	224 28%	349 <b>44%</b>	169 <b>21%</b>
Adecuación de los contenidos	1 0,1%	8 8,8%	100 13%	431 <b>54%</b>	252 <b>32%</b>
Estructura de la presentación	2 0,2%	13 0,1%	136 18%	388 <b>49%</b>	253 <b>32%</b>
Conexión con los contenidos de E. Primaria	1 0,1%	7 0,7%	135 18%	408 <b>51%</b>	241 <b>33%</b>
<b>Exposición de la presentación</b>					
Habilidad expositiva	0	13 1,6%	152 19%	424 <b>53%</b>	203 <b>29%</b>
Evidencia conocimientos	1 0,1%	11 1,4%	152 19%	412 <b>51%</b>	216 <b>30%</b>
Comunicación Verbal	1 0,1%	11 1,4%	131 17%	417 <b>52%</b>	232 <b>31%</b>

\* Valores: 1 Nada Adecuado / 5 Muy Adecuado

Como podemos observar en la Tabla 3, la valoración que hacen los alumnos de las competencias que muestran sus iguales en la elaboración y defensa de las presentaciones es muy positiva.



## **Diseño del museo/laboratorio de Ciencias Sociales de un colegio de E. Primaria**

### **Descripción:**

En los centros escolares es frecuente que existan laboratorios de Ciencias Naturales, idiomas, aulas específicas de Educación Plástica o Educación Musical, sin embargo no es tan frecuente que exista un laboratorio para Ciencias Sociales, estando los recursos e instrumentos propios para ésta materia, si existen, dispersos en el centro.

La propuesta que se hace al alumnado es que en los grupos de trabajo diseñen, los contenidos de un museo-laboratorio ideal para un centro educativo sin limitación presupuestaria ni de espacios.

### **Contenidos:**

Los contenidos fundamentales sobre los que se sustenta ésta práctica es el conocimiento y manejo del curriculum de CC. Sociales de Educación Primaria. Así como el conocimiento de diferentes recursos técnicos, instrumentos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales.

### **Objetivos:**

- Conocer el Curriculum de Ciencias Sociales en Educación Primaria.
- Reflexionar sobre la práctica docente en Ciencias Sociales.

- Reflexionar sobre las estrategias metodológicas para la Enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Búsqueda de información sobre Museos de Ciencias Sociales y/o laboratorios de Ciencias Sociales.
- Diseñar el museo y/o laboratorio “ideal” que nos gustaría en un colegio para enseñar/aprender Ciencias Sociales.
- Seleccionar los objetos, instrumentos, recursos que sería útiles en un laboratorio de Ciencias Sociales.

### **Metodología:**

- Búsqueda y síntesis de información significativa en modo cooperativo on-line para el tema.
- Creación on-line de una presentación en Powerpoint para su presentación y defensa ante los compañeros.
- Presentación de forma sincrónica ante los compañeros.

### **Resultados:**

- Diversidad de diseños.
- División en salas temáticas según los diferentes bloques de contenidos de Ciencias Sociales en E. Primaria.
- Multiplicidad de contenidos.
- Investigación, documentación, Historia del arte, el Universo, climas, Historia de España, antropología, sociología, etc.
- Diseño y creación de actividades.
- Ordenadores y tablets con contenidos o actividades, juegos varios, salas multimedia, biblioteca específica de CC.SS., ma-

quetas (tipos de viviendas, ciclo del agua, efecto invernadero, planetario), huerto ecológico y sostenible, taller de reciclaje de materiales, colección de replicas de obras de arte, sala para representaciones teatrales, área de educación vial, etc.

### **Yincana on-line: el gran viaje de mi vida (Geografía)**

#### **Descripción:**

En el marco de Didáctica de las Ciencias Sociales y como una forma de poner en juego conocimientos y habilidades en el área de geografía se va a realizar el diseño de un viaje ideal.

La propuesta es una yincana para resolverla on-line en modo cooperativo en los grupos de trabajo.

Al alumnado se les proponen pistas de un destino último [Machu Pichu (Perú), Angkor Bat (Camboya) o Benarés (India)] al que deberán llegar finalmente. Como ejemplo:

«Modelo A. Destino final. Este destino lo puso de moda la película *Lara Croft: Tomb Raider* en 2001. Lugar arqueológico que fue capital del Imperio jemer entre los siglos IX-XV donde hay un templo principal para el que se necesitó tanta piedra como para la Gran Pirámide de Guiza y que está rodeado de cientos de templos».

Para llegar al destino final deberán pasar «viajando» por diferentes variables geográficas: localizaciones (trópicos de cáncer, etc),

climas, relieves, mares océanos y ríos, diferentes realidades económicas, diferentes grados de desarrollo, desarrollo político, etc. Deberán usar diferentes medios de transporte y documentar fotográficamente las diferentes etapas del viaje.

Se les proporciona un modelo de hoja de registro donde podrán registrar tanto las variables geográficas que deben conocer a lo largo del viaje como las etapas en las que se estructura el viaje.

#### **Contenidos:**

- Conceptos básicos de geografía física, humana y política.

#### **Objetivos:**

- Identificar diferentes variables de la geografía física, política, humana, etc.
- Gamificar el conocimiento de las diferentes variables geográficas importantes en el curriculum de E. Primaria.

#### **Metodología:**

Manejo de diferentes recursos de internet: google map, google earth, Wikipedia, creación de textos on-line. etc.

#### **Actividades:**

- Búsqueda, identificación y localización de los diferentes fenómenos geográficos.
- Secuenciación de un viaje de modo lógico, por etapas y en diferentes medios de transporte.

- Documentación fotográfica de los diferentes fenómenos.
- Cumplimentar la hoja de registro con las etapas

**Evaluación:**

La evaluación de la yincana se realiza de forma autónoma, comprobando que se han conseguido/ superado en las diferentes etapas todas las variables geográficas .

**Podcast: Mujeres en la historia**

**Descripción:**

La actividad propuesta consiste en elaborar en modo cooperativo y on-line un podcast sobre una mujer de la historia. El podcasting consiste en crear archivos de sonido que puedan ser descargados y reproducidos en aparatos portátiles. Santiago (2008) .

La coincidencia de la práctica con el día de lucha contra la violencia contra la mujer nos hace decantarnos por dedicar la práctica a personajes históricos femeninos.

**Objetivos:**

- Acercar a los alumnos al estudio de la historia con el objeto de crear recursos didácticos.
- Explorar, interpretar y sintetizar información/bibliografía sobre mujeres de la historia.

- Abordar la creación de potenciales materiales didácticos como parte del aprendizaje .

**Metodología:**

- Investigación y análisis de la información historiográfica sobre el personaje elegido.
- Selección de la información y redacción del guión.

**Actividades/resultados:**

- Se escribe el guión del podcast y se graba dramatizándolo en su caso que así se decida.
- Los resultados son muy variados. Entre los personajes que han protagonizado los podcast podemos destacar : Laura García Lorca ,Clara Campoamor ,Emilia Pardo Bazán ,Concepción Arenal, Marie Curí , Las «Sinsombrero» (Grupo de mujeres de la generación del 27), Etc.

**Diseño de una unidad didáctica de Ciencias Sociales para Educación Primaria para impartirla on-line**

**Descripción:**

Esta práctica no supone, en si misma, una innovación, pues los alumnos vienen diseñando Unidades Didácticas a lo largo de sus estudios de Magisterio.

La innovación viene dada por el hecho de ser diseñada para ser desarrollada hipotéticamente en un colegio de E. Primaria pero en un entorno virtual.

**Objetivos:**

- Analizar el curriculum de Ciencias Sociales en Educación primaria.
- Determinar, las competencias, objetivos, contenidos de una unidad didáctica.
- Determinar que cambios hay que introducir para diseñar una Unidad didáctica para ser desarrollada en entornos virtuales con alumnos de E. Primaria.

**Metodología:**

- Análisis del curriculum de E. Primaria en Ciencias Sociales.
- Diseño de una Unidad didáctica para enseñanza on-line: Título, temporalización, objetivos, selección de contenidos, procedimientos y actitudes, metodología, materiales y recursos y evaluación.

**Resultados:**

Se han presentado 17 unidades didácticas con una estructura adecuada y ajustadas a los contenidos de Ciencias Sociales en Educación Primaria. Lo mas importante es que han propuesto para el desarrollo de los contenidos y las actividades una amplia variedad de estrategias didác-

ticas y aplicaciones informáticas (herramientas de google, Kahoot, aplicaciones para hacer sopas de letras o crucigramas, etc.).

## EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Las prácticas han sido sometidas a evaluación por parte de los alumnos. Una vez finalizado y evaluado el curso se les ha pedido a los alumnos que evalúen las prácticas realizadas a lo largo del cuatrimestre. La evaluación ha sido realizada en modo anónimo y voluntario, habiendo obtenido 37 evaluaciones de un total de 71 alumnos matriculados en la materia, lo que supone el 52% del alumnado.

Para la evaluación se ha usado un cuestionario de “formularios google” auto-administrado con cuatro preguntas referidas a cada una de las prácticas:

- Relación de la práctica con los contenidos teóricos de la materia.
- Relación de la práctica con los contenidos del curriculum de Ciencias Sociales en Educación Primaria.
- Valorar el trabajo grupal on-line.
- Grado de interés de la práctica para el alumno.

Otras tres preguntas genéricas sobre la relación entre las prácticas y las Ciencias Sociales en E. Primaria:

- Aportación de las prácticas a la consecución de las competencias específicas de ésta materia.
- Aportación de las prácticas a la comprensión de los principios básicos de las Ciencias Sociales en E. Primaria.
- Conocer el currículo escolar de las Ciencias Sociales en E. Primaria.
- Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.

Los resultados son como siguen:

Tabla 4: Valoración alumnos 1ª práctica

<b>PRÁCTICA: Elaboración en grupo y presentación ante la clase de una técnica y/o instrumento para la docencia de ciencias sociales</b>					
<b>N-37 / VALORES*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Relación práctica con los contenidos teóricos	0	5,4%	13%	<b>46%</b>	<b>35%</b>
Relación práctica con curriculum CC. SS en E. P.	2,7%	2,7%	13%	<b>40%</b>	<b>41%</b>
¿Como ha sido el trabajo grupal on-line?	0	5,4%	8%	<b>48,6%</b>	<b>38%</b>
¿Como ha sido de interesante la práctica para ti como alumno/a?	0	5,4%	22%	<b>43,2%</b>	<b>30%</b>

\* 1 Nada Relacionado / Muy adecuado / Nada interesante  
5 Muy relacionado / Muy adecuado / Muy interesante

Como podemos comprobar la evaluación de la primera práctica, por parte del alumnado ha sido muy positiva en las tres variables que se les pide valorar. De hecho las valoraciones por debajo de 3 son pocas en todas las prácticas. Podemos observar que en la primera como las restantes prácticas, no les queda totalmente claro que relación tiene dicha práctica con los contenidos teóricos que se imparten en la materia. Sí hemos de tener en cuenta que es, en el grado de interés de la práctica para los alumnos, donde baja la media.

Tabla 5: Valoración alumnos 2ª práctica

<b>PRÁCTICA: Diseño del museo/laboratorio de CC. SS. de un colegio de E. P.</b>					
<b>N-37 / VALORES*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Relación práctica con los contenidos teóricos	2,7%	2,7%	19%	35%	40,5%
Relación de la práctica con curriculum CC. SS en E. P.	2,7%	0	2,7%	38%	44%
¿Como ha sido el trabajo grupal on-line?	0	2,7%	13%	30%	41,4%
¿Como ha sido de interesante la práctica para ti como alumno/a?	0	2,7%	16%	19%	<b>62%</b>

\* 1 Nada Relacionado / Muy adecuado / Nada interesante  
5 Muy relacionado / Muy adecuado / Muy interesante

La segunda práctica es la que ha suscitado un mayor interés en los alumnos, según refleja las respuestas del cuestionario. Así mismo podemos observar que el trabajo en grupo es valorado de forma muy positiva por parte de los alumnos.

Tabla 6: Valoración alumnos 3ª práctica

<b>PRÁCTICA: El gran viaje de mi vida</b>					
<b>N-37 / VALORES*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Relación práctica con los contenidos teóricos	5,4%	5,4%	<b>40%</b>	16%	32%
Relación de la práctica con curriculum CC. SS en E. P.	3%	13,5%	<b>32%</b>	19%	33%
¿Como ha sido el trabajo grupal on-line?	0	2,7%	21%	25%	46%
¿Como ha sido de interesante la práctica para ti como alumno/a?	2,7%	8%	19%	27%	48%

\* 1 Nada Relacionado / Muy adecuado / Nada interesante  
5 Muy relacionado / Muy adecuado / Muy interesante

La práctica relacionada con la geografía planteada como un juego o yincana, parece que es la que tiene una valoración menos positiva. Probablemente ésta valoración se debe a que suponía un ejercicio intenso de repaso de conceptos geográficos que hacía menos atractiva la actividad. Por otro lado las respuestas manifiestan que no les queda claro al alumnado la relación de la práctica con los contenidos de Ciencias Sociales de E. Primaria.

Tabla 7: Valoración alumnos 4ª práctica

<b>PRÁCTICA: Podcast - Mujeres en la historia</b>					
<b>N-37 / VALORES*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Relación práctica con los contenidos teóricos	0	5,4%	2,7%	<b>51,35</b>	<b>41%</b>
Relación de la práctica con curriculum CC. SS en E. P.	2,7%	5,4%	8,1%	<b>43,2%</b>	<b>41%</b>
¿Como ha sido el trabajo grupal on-line?	0	2,7%	11%	22%	65,%
¿Como ha sido de interesante la práctica para ti como alumno/a?	0	0	5%	<b>35%</b>	<b>60%</b>

\* 1 Nada Relacionado / Muy adecuado / Nada interesante  
5 Muy relacionado / Muy adecuado / Muy interesante

Así mismo con la práctica de la creación de un podcast de carácter histórico, surgen valoraciones similares. No parece evidente para el alumnado la relación de ésta práctica de los contenidos teóricos así como la relación con el curriculum de E. Primaria. Sin embargo en el aspecto personal del interés manifestado por los alumnos, claramente, ésta práctica, tienen una alta valoración.

Como podemos apreciar, el diseño de una unidad didáctica es la práctica que valoran más positivamente en cuanto a relación con los contenidos de la materia y el curriculum de la materia en la escuela.

Tabla 8: Valoración alumnos 5ª práctica

<b>PRÁCTICA: Diseño de una unidad didáctica de CC. SS para impartirla on-line</b>					
<b>N-37 / VALORES*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Relación práctica con los contenidos teóricos	0	0	8,1%	30%	<b>62%</b>
Relación de la práctica con curriculum CC. SS en E. P.	0	0	0	28%	<b>73%</b>
¿Como ha sido el trabajo grupal on-line?	0	5,4%	5,4%	35%	42%
¿Como ha sido de interesante la práctica para ti como alumno/a?	0	2,7%	11%	30%	44%

\* 1 Nada Relacionado / Muy adecuado / Nada interesante  
5 Muy relacionado / Muy adecuado / Muy interesante

En cuanto a la valoración general que han los alumnos de las prácticas podemos constatar en la Tabla 9 que la valoración general es muy positiva. Sin bien es cierto que baja

la valoración en la última cuestión sobre la integración del estudio histórico y geográfico.

Tabla 9: Valoración de las prácticas en general

<b>N-37 / VALORES*</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Comprender los principios básicos de las CC. SS. en E. P.	0	0	8,1%	29,7%	62%
Conocer el currículo escolar de las CC. SS.	0	0	0	21%	73%
Integrar el estudio histórico y geográfico de forma instructiva y cultural	0	5,4%	5,4%	35%	42%

\* 1 Nada Relacionado / Muy adecuado / Nada interesante  
5 Muy relacionado / Muy adecuado / Muy interesante

Por último se les ha pedido que mencionen las aplicaciones on-line que mas han utilizado a lo largo del curso. En su respuestas básicamente y en mayoritariamente han usado las aplicaciones que ofrece de forma gratuita «google» en la aplicación «drive» ( Documentos y presentaciones) , la aplicación de comunicación «meet» y con menos frecuencia «skype».

## CONCLUSIONES

El proceso de adaptación de la docencia presencial a «Enseñanza remota de emergencia» ha sido repentino y estresante tanto para los alumnos como para los profesores. Innovar

en tiempos de cambio , no es un mérito es una obligación. Hemos tenido que buscar soluciones nuevas a procesos ya asentados en la tradición académica tanto para alumnos como profesores. Las clases on-line, las tutorías on-line son una experiencia totalmente nueva para la mayoría de nosotros. Si las clases magistrales , ya estaban anticuadas, con la virtualización han pasado a ser insostenibles. Mantener a un grupo de alumnos atentos a una pantalla durante noventa minutos es tarea imposible. En nuestro caso, hemos introducido, presentaciones en power point , videos, cuestionarios on-line, chats, puestas en común grupales y aún así no estoy seguro de que el alumnado haya aprovechado todos los contenidos.

El contacto visual presencial es, en si misma, una forma fundamental de comunicación que hemos perdido en éste periodo. Los déficit en las comunicaciones ha impedido que podamos vernos la cara profesores y alumnos, salvo que éstos hayan acudido a tutorías y tuviesen cámara. La comunicación mediatizada por una video-conferencia ha permitido flexibilidad, rapidez, etc. pero a su vez nos impide establecer una relación más humanizada.

Creemos que el trabajo cooperativo virtual , supone un esfuerzo añadido a los estudiantes y esto complica aún mas las tareas de los estudiantes. Por tanto deberíamos reflexionar los docentes sobre la carga de trabajo que soporta el alumnado en el conjunto del grado.

En cuanto a las prácticas en sí mismas, es necesario trabajar la conexión de las prácticas con la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Según la evaluación de los alumnos ésta no es evidente. Consideramos que son significativas lo que supone que probablemente se ha explicado insuficientemente la vinculación con la futura tarea docente.

El trabajo por proyectos o el pensamiento de diseño ha dado muy buenos resultados en los podcast y el diseño del laboratorio de Ciencias Sociales. Esto valida que en los niveles universitarios es posible introducir estrategias más creativas.

Hemos aplicado la evaluación por pares solo a una de las prácticas, lo que consideramos que es una deficiencia, pues sería recomendable por todas las razones antes expuestas aplicarlo a todas las prácticas.

Podemos concluir que las prácticas son sostenibles en los próximos cursos sean desarrollados con clases presenciales o virtuales, si bien es necesario explicitar y profundizar en la vinculación de conocimientos teóricos y prácticos de la materia.

## Referencias bibliográficas

Aflatoony, L., Wakkary, R., & Neustaedter, C. (2017). Becoming a Design Thinker: Assessing the Learning Process of Students in a Secondary Level Design Thinking Course. *The international Journal of Art and Design Education*. 1-16.

- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El Cambio en la Escuela*. Ediciones Morata.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*. Alianza Editorial. Madrid.
- Fernández de Haro, E. (s.f). *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-trabajo-en-equipo-mediante-aprendizaje-cooperativo-en-grupos.pdf>
- García-Peñalvo, F.J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56.
- Havelock, R.G., Huberman, A.M. (1980). *Innovación y Problemas de la Educación*. Paris. UNESCO.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond A. (2020): *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review*. <https://er.educause.edu/>
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo*. Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J., García-Jiménez, J. (2020): Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Formación Universitaria* Vol. 13 N° 3.
- Pellicer, C., Álvarez, B., & Torrejón, J. (2013). *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Fundación Príncipe de Girona, Aulaplaneta.
- Santiago Campión, R. (2008): Podcasting en Educación: nuevas tendencias en la distribución de contenidos multimedia de aprendizaje a través de internet. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de humanidades*. N°. Extra 1.







# Los museos de Roma y su carácter didáctico: el Museo Nacional Romano

*A mi compañero Ángel Licerias,  
gran persona y sobresaliente profesional,  
cuyo ejemplo y semilla educativa ha quedado  
plantada en generaciones de estudiantes.*

**Antonio Luis Bonilla Martos**

Roma es una ciudad de contrastes que navega entre lo sublime y lo vulgar, que encierra la magia eterna de lo divino, lo efímero de los sueños y lo frágil de la existencia humana. Un aura de eternidad sobrenatural y de ruina histórica salpica cada una de sus calles y rincones, poblados de notables edificios que guardan misterios e historias de vida, pasión y muerte, escondidas entre miles de ruinas y de fragmentos que constituyen un bello y espectacular reflejo de un rico pasado que en muchos casos han dejado de formar parte de ese «idílico y trágico» cuadro urbano, para integrarse en museos en los que se garantice su correcta conservación y exhibición a un público ávido de conocer un pasado de leyenda.

Nobles instituciones repletas de pinturas, esculturas y miles de objetos, a través de los que el ser humano ha expresado sus

sentimientos y su forma de ver y sentir la vida. Objetos y mobiliario de la vida cotidiana que nos hablan sobre personas anónimas que padecieron, amaron y lucharon por encontrar un lugar en el mundo en el que poder desenvolverse mejor adaptándose a las características del entorno y modificándolo para hacerlo más habitable. Ambiciones que les llevaron a crear uno de los mayores imperios que han existido, y que dejaron su impronta en la historia mundial cuyo influjo ha llegado hasta nuestros días.

Son tantos y tan excepcionales los museos de esta ciudad que resulta imposible destacar uno sobre el resto, aquí nos vamos a centrar en conocer el espectacular Museo *Nazionale Romano*, con las cuatro sedes visitables de que dispone en la actualidad: *Palazzo Massimo*, *Palazzo Altemps*, *Terme di Diocleziano* y *Crypta Balbi*.



# Museo Nazionale Romano. Palazzo Massimo Alle Terme

Fresco de la Villa de Livia

El impresionante palacio situado frente a la Estación *Termini* fue mandado construir a finales del siglo XIX por el padre jesuita Massimiliano Massimo propietario de los terrenos donde se ubica. Se proyectó siguiendo la imagen de los palacios renacentistas del siglo XVI. El edificio estuvo dedicado a colegio de los jesuitas desde su construcción hasta 1960, siendo adquirido en 1981 por el estado italiano para convertirse en museo, abriendo sus puertas al público en 1995 (Cadario y Giustozzi, 2018).

La magnífica colección de arte antiguo que se expone en la actualidad en sus cuatro plantas de los siglos II a. C. al IV d. C., muestra obras maestras de escultura, pintura, mosaicos, numismática y joyería romana.

En la planta baja, distribuida en tres galerías, con varias salas cada una, podemos disfrutar con la contemplación de una excepcional colección de esculturas honorarias y funerarias, de los siglos II y I a. C., dedicadas a los dirigentes romanos, la mayor parte realizadas en mármol y alguna en bronce, de finales de la República y comienzos del Imperio Romano.

La galería I, salas I y II, acoge una destacada colección de retratos en mármol y bronce, que representan personajes, hombres y mujeres anónimos y exponentes de la clase dirigente de época cesariana. Resultan interesantes los paneles, escritos en inglés e italiano, ya que recogen detallada información de interés, tanto técnica como didáctica,

relativa al estilo, personaje y al significado de la indumentaria. El soporte sobre el que se encuentran situadas las esculturas es un poco elevado, ya que se encuentran a más de un metro y medio de altura, lo que puede dificultar su contemplación adecuada para niños de determinada edad.

A destacar en la sala I, *Fasti Anziati*, dos paneles con frescos procedentes de la zona donde estaba la villa de Nerón en el Anzio, y el calendario *numano*, denominado así por su atribución a la tradición del rey Numa Pompilio, con la lista de festividades y la de los magistrados romanos, cónsules y censores, en el cargo entre el 173 y el 67 a. C.

En la galería II, salas IV y V, se exponen retratos, en mármol y bronce, a través de los que se puede contemplar la evolución de la familia Julio-Claudia.

En la sala V, destacan, la impactante escultura marmórea togada de Augusto encontrada en la vía Labicana y los dos altares dedicados al culto imperial, hallados en Ostia, dedicados a Marte y Venus en los que se representan escenas relativas a Rómulo y Remo y a la loba, que puedan resultar muy llamativas e interesantes a nivel didáctico.

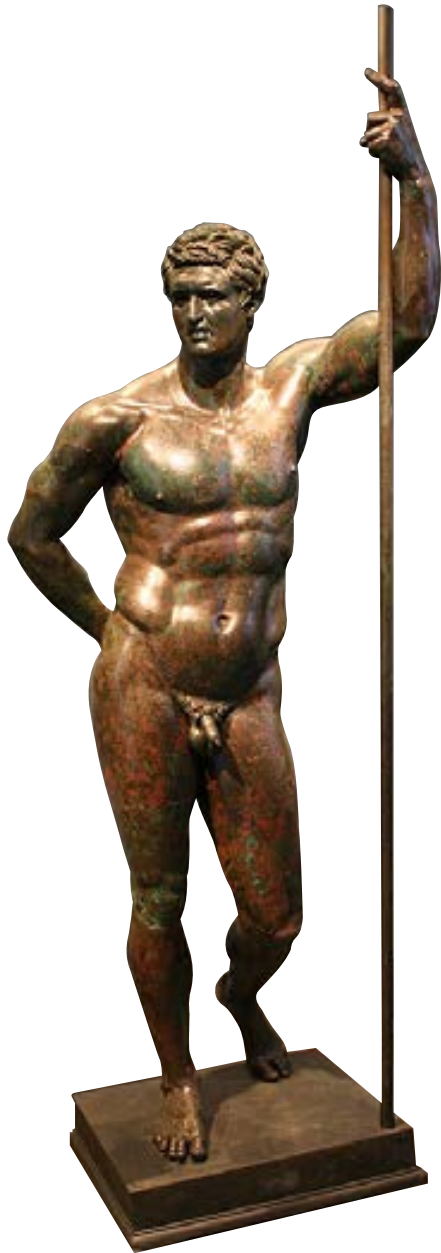
A medida que hemos ido avanzando en la visita por estas salas, hemos podido contemplar cómo las indumentarias y los peinados de las esculturas, especialmente las de las mujeres, han variado según la época a la que corresponden, por lo que sería muy interesante reflejar en un panel explicativo o en un cuaderno didáctico su evolución a lo largo del tiempo.



Sátiro

El calendario *I Fasti Praenestini* de la sala V fue realizado en el siglo I d. C., es algo excepcional, nos aporta información sobre cómo se regulaba el calendario de los ciudadanos con el carácter festivo de los días y los que no lo eran. Se exponía en el foro para que todo el mundo pudiese estar informado.

Continuando en la galería III, en las salas VI, VII y VIII, encontramos esculturas en mármol y bronce, en las que se aprecia la influencia de la cultura helenística que dio lugar en Roma a la copia de retratos griegos. En la sala VI, está expuesta una bella escultura en mármol de *Niobide* que decoraba la residencia romana de los *Horti Salustiani* y el jardín propiedad de Julio César, que testimonia el amor de los romanos por la cultura griega.



La sala VII nos sorprende con dos espectaculares esculturas realizadas en bronce, conocidas como el Príncipe Helenístico y el Pugilista, que fueron encontradas en el Quirinal.

Resultan muy interesantes los paneles explicativos sobre el hallazgo de la escultura del *Pugile*, su recuperación, restauración y la técnica empleada para su elaboración mediante la cera perdida en varias piezas que posteriormente fueron soldadas, además destacan las imágenes en las que se reproducen algunos de los detalles más llamativos, y la cuidada iluminación que resalta aún más su belleza. Además el hecho de que no se hayan expuesto más piezas hace que toda nuestra atención se fije en ellas.

Reseñar la explicación que se recoge en uno de los paneles sobre los motivos por los que se han ido perdiendo las esculturas en bronce a lo largo del tiempo ya que han sido fundidas para reutilizar el material en la fabricación de armas y de otros objetos.

En la primera planta se exponen una gran cantidad de esculturas, copias en algunos casos de originales griegos, de gran calidad y variedad, representando divinidades masculinas o femeninas provenientes, muchas de ellas, de las villas del Lacio. También destacan los altorrelieves realizados en los sarcófagos de piedra que podemos contemplar.

La sala X acoge los excepcionales objetos de bronce extraídos de las naves de Calígula, recuerdo de sus sueños megalómanos, que fueron rescatadas del lago *di Nemi*, consistentes en cabezas de león, de lobo, la balaustrada del barco, el rostro de Medusa o unas bellas manos. La extracción de las naves se intentó en varias ocasiones a lo largo de los siglos, pero no se consiguió hasta que entre 1928 y 1932 se desecó parcialmente el lago, pudiendo acceder a los restos de las dos naves, que fueron a pa-





Figura 2.  
Cabeza de Medusa  
de la nave de Calígula.  
Fuente: Fotografía autor

rar a un museo construido especialmente para ellas entre 1933 y 1939, para acabar desapareciendo desgraciadamente por un incendio durante la II Guerra Mundial cuyas causas aún no están del todo claras. Debido a las circunstancias históricas de su hallazgo, recuperación y pérdida resulta muy didáctico el vídeo sobre la historia del rescate de los dos barcos de Calígula en el lago *di Nemi* en los que estuvieron los bronce, en el que se recrean las distintas tentativas históricas que se llevaron a cabo para su recuperación, desde la Edad Media hasta el pasado siglo y las diversas técnicas que se emplearon para ello.

La sala adyacente también resulta especialmente llamativa y didáctica gracias a los paneles explicativos y a las imágenes sobre la recuperación de un delicado y bello rostro hecho en marfil que se expone en ella junto a varios fragmentos conservados de la escultura. Es de destacar el ambiente de luz tenue que se crea en la sala gracias a una adecuada iluminación y a la armonización de las piezas expuestas. Estos objetos fueron hallados y vendidos por clandestinos consiguiendo el comando de carabineros para la tutela del patrimonio recuperarlos en 2003.

Impactantes resultan los sarcófagos que encontramos en la sala XIV, con la calidad de las figuras esculpidas en los mismos con rostros dramáticos y expresivos como los del sarcófago del *Portonaccio*.

En las salas de la planta 2 son dignas de admiración las espectaculares colecciones de mosaicos, frescos, estucos decorados y dibujos realizados con pasta vítrea y *opus sectile*.

Impactantes las salas en las que nos encontramos con la recreación de los espacios y las pinturas aparecidas en la villa de Livia, mujer de Augusto, descubierta a finales del siglo XVI e identificada en el siglo XIX. Los frescos extraídos de la villa fueron llevados a Roma en 1951, y actualmente se exponen en las salas del Museo *Massimo*. Resultan muy esclarecedores y didácticos los paneles en los que se recoge la historia, la recuperación y los comentarios sobre estos bellos y delicados frescos de los que destacamos los del jardín de la villa en los que

se representan árboles y plantas floreadas cuya visión remueve el espíritu al contemplarlos haciendo que nuestra imaginación nos lleve de viaje en el tiempo. No menos destacada y apasionante resulta la lectura de las explicaciones y la contemplación del columbario encontrado en la Villa *Doria Pamphili* en el que destacan los dibujos hechos sobre estuco.

Descubierta por casualidad a finales del siglo XIX, a causa de las obras de canalización y desancho del Tíber para evitar las frecuentes inundaciones, nos sorprenden las pinturas recuperadas de la villa *Farnesina*, en la que posiblemente habitó Julia, la hija de Augusto, en el siglo I a. C. Los frescos se pueden encuadrar en “tercer estilo” romano con arquitecturas fantásticas y cuadros con escenas de la vida cotidiana. Se han recreado para su exposición las diferentes habitaciones en las que estuvieron originalmente: triclinio invernal y cubículos B, D y G.

Por último, los objetos expuestos en la planta sótano dedicados a la numismática y orfebrería se distribuyen por cuatro salas a cada cual más interesante.

La sala I contiene cuatro vitrinas con objetos pertenecientes a la vida cotidiana y al coste de la vida: construcción, alimentación, indumentaria y tiempo libre.

La sala II resulta muy especial ya que en ella se encuentra la momia de la niña de la *Grottarossa* fallecida posiblemente a causada de una tuberculosis con apenas diez años de edad en el siglo II d. C. El sarcófago fue encontrado por casualidad en 1964 en la *via Cassia Grottarossa* durante unas obras y está

decorado con bajorrelieves representando escenas cinegéticas y mitológicas, a lo que hay que añadir el ajuar compuesto de objetos de joyería hechos de oro, además de ricas telas y una muñeca articulada fabricada en marfil, todo lo que denota que provenía de una familia noble. Los objetos expuestos se acompañan de un didáctico documental en el que se narra la historia y los pormenores de este hallazgo.

La colección se completa con otras vitrinas dedicadas al lujo en Roma, en las que se recogen diversos adornos en oro, como redecillas para el pelo, collares, etc., y un dibujo en estuco procedente de Pompeya en el que aparece el rostro de una mujer con una redecilla de oro en el pelo, delante del cual han colocado una redecilla similar.

La sala III dedicada al metal y la numismática, contiene una gran cantidad y variedad de monedas hechas de distintos materiales con un valor incalculable, de hecho la estancia se halla en el interior de una sala blindada. Resultan destacables, el altorrelieve, a la entrada de la misma, en el que se puede contemplar el proceso de acuñación de las monedas y la recreación del depósito votivo de *Vicarellò*.

En la sala IV hay expuestos algunos restos pertenecientes a las insignias y símbolos imperiales encontrados en una excavación cerca del Coliseo. Son muy interesantes los paneles explicativos con el hallazgo y el proceso seguido en su restauración. La sala contiene pocos objetos por lo que la atención se concentra más sobre ellos.





Portonaccio

**Recursos y elementos didácticos:** Resultan muy interesantes las imágenes en 3D proyectadas sobre los frescos de la casa de Livia, recreaciones a tamaño real con los estucos originarios de la casa, algunos de los elementos más importantes se exponen en salas con decoración e iluminación especiales, e igual sucede con las reconstrucciones de las habitaciones de la villa *Farnesina* en las que se puede contemplar las bellas pinturas que las decoraron. Muchas de las salas del museo están dotadas de asientos para poder contemplar mejor las obras que se exponen.

**Posibilidades educativas del museo:** Trabajar con los alumnos a nivel temático: evolución de la indumentaria y de los peinados a través de las esculturas y de los dibujos de los estucos. Conocer cómo era el interior de una casa romana. Dispone de aula didáctica.

**Propuestas de mejora:** Sería muy didáctico explicar mediante imágenes o recursos 3D las técnicas que se utilizaban para hacer mosaicos, dibujos en los estucos, *opus sectile*, cuadros de pasta vítrea, etc. Revisar la altura de algunos soportes que dificulta su visión en determinados casos.



# Museo Nazionale Romano. Palazzo Altemps

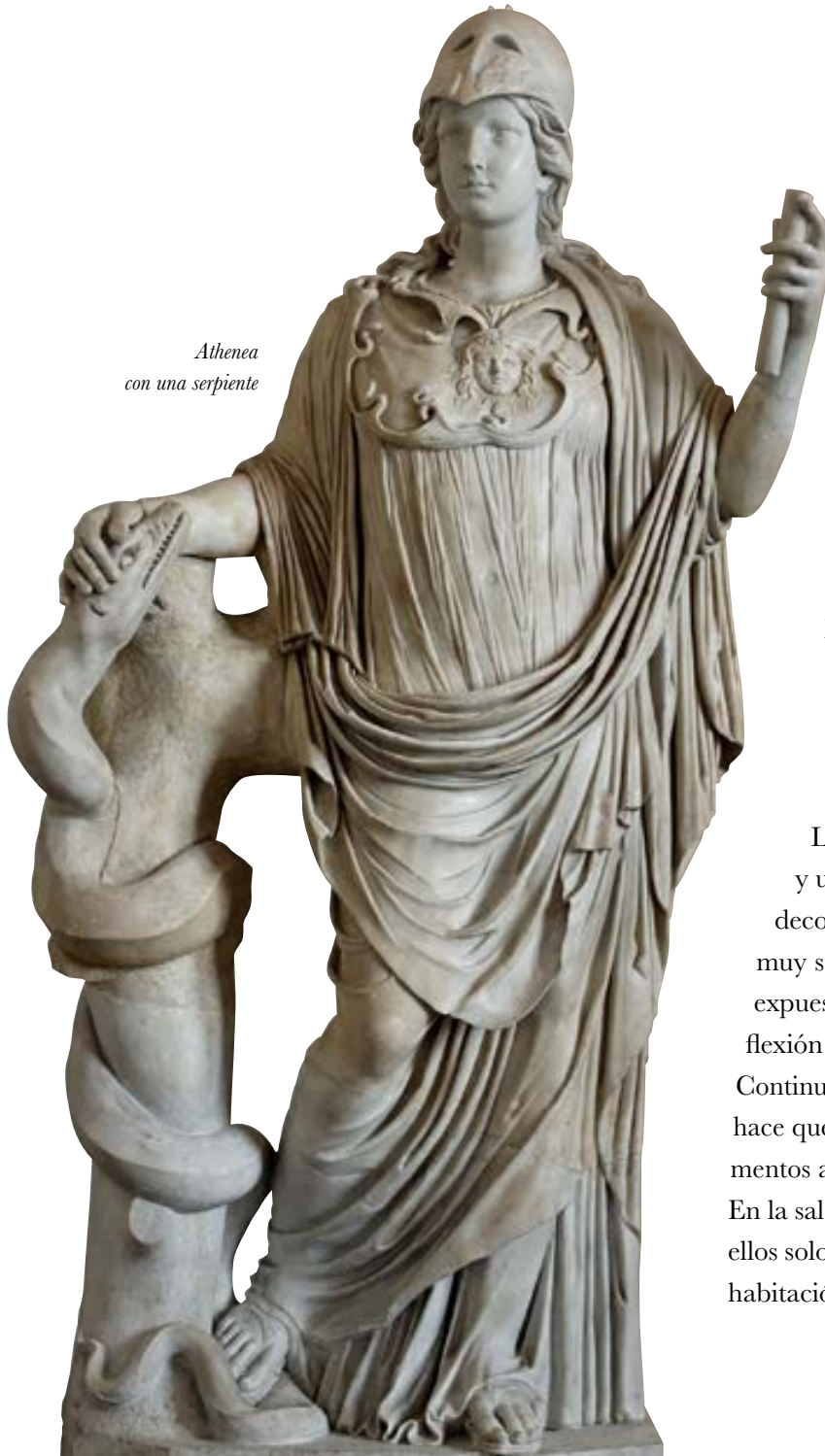
**Espectacular palacio** renacentista situado en el centro de la ciudad, entre el Tribunal de Justicia y la plaza Navona. Se edificó en el siglo XV, siendo adquirido en el XVI por el cardenal Marco Sittico Alemps, para pasar posteriormente a ser propiedad del Vaticano y finalmente a finales del siglo XX del Estado Italiano que lo destinó a ser una de las sedes del Museo Nacional Romano (Giustozzi *et al.*, 2017). En el interior destaca el refinamiento de las formas arquitectónicas del patio, realizadas por la belleza de la fuente clásica situada en uno de los laterales y la galería que recorre el primer piso decorada con esculturas y frescos de una exquisita serenidad compositiva.

En sus salas se muestran impresionantes colecciones de esculturas antiguas, destacando la que perteneció al cardenal Marco Sittico Alemps y la de la familia Boncompagni Ludovisi.

En la planta baja encontramos en la primera sala varios pedestales de mármol de diferentes colores sobre los que podemos contemplar los bustos de personajes romanos, acompañados de paneles informativos en los que se reproduce la imagen de cada uno de los bustos indicando el material con el que están realizados y a quién representan.

En la sala contigua podemos observar la excavación de una torre, y en las vitrinas que hay alrededor las piezas

*Athenea  
con una serpiente*



extraídas, entre ellas los estucos decorados de una casa del siglo I d. C. que se pueden englobar dentro del IV estilo decorativo y cerámicas de los siglos XV a XVII. Un panel en italiano e inglés explica las excavaciones que se han realizado y su evolución histórica. Como decoración y para darle un toque más actual han puesto sobre los restos de la torre varias figuras de cerámica de gatos, ya que es uno de los emblemas de Roma. En otra de las vitrinas se acoge el material que se ha ido encontrando en la excavación perteneciente a la vida cotidiana de sus moradores, plasmada con detalle en el panel explicativo que la acompaña.

En la siguiente sala encontramos nueve esculturas en mármol, con sus correspondientes paneles informativos y una fuente realizada en serpentina.

Una de las esculturas se expone junto a una bicicleta actual decorada con grecas, haciendo un interesante contraste entre lo antiguo y lo moderno, junto a una frase para reflexionar sobre la importancia de la protección de los objetos.

La sala contigua nos sorprende con la visión de dos esculturas, Deméter y Niobé, y un busto de Afrodita, junto a algunos elementos actuales, un cuadro y un biombo decorados con imágenes clásicas, cuyo contraste entre lo antiguo y lo actual resulta muy sugerente, además las frases inscritas en cada sala y el que sean pocos los objetos expuestos hacen que nuestra atención se centre más en ellos y que nos lleven a la reflexión sobre los mensajes que nos transmiten.

Continuando la visita, observamos una sola escultura, la de *Athenea* con una serpiente, que hace que centremos nuestra atención en ella aunque como contraste han colocado dos elementos actuales, un tapiz y una bandeja de cerámica, ambos decorados con una serpiente. En la sala que encontramos a continuación destacan dos sarcófagos decorados, de uno de ellos solo se conserva un lateral. También hay tres esculturas, y han dejado a la vista en la habitación restos de decoración parietal.

La sala contigua contiene una sola escultura de *Heracles* con un cervatillo en las manos, acompañada de numerosos objetos actuales, como cuadros, tampones de imprenta o camafeos, biombos, cojines, etc.

Hay otras 3 salas, con una o dos esculturas cada una de ellas, en las que destaca el grupo de *Dioniso* y el sátiro, y la del torso de *Polifemo*, tras la que aparece envolviendo todo una proyección con imágenes de dibujos en movimiento del interior del mar, con peces y esculturas clásicas.

Sorprende la sala de conferencias y el pasillo que hay que recorrer hasta llegar a ella adornado con algunas mesas, sillas y con dibujos de instrumentos musicales. La sala recuerda el interior de un teatro de la Edad de Oro, con el estrado adornado con algunos maniqués y un coro al fondo en el que destacan también algunas figuras humanas. Por la profusión de elementos nos recuerda a la de un teatro de época barroca.

Continuando la visita encontramos una habitación decorada con dos grandes fotografías que ocupan la totalidad de las paredes del fondo y repleta de elementos de la vida cotidiana en la antigüedad: terracotas, elementos de bronce, exvotos, monedas, vidrios, etc., que se acumulan como si fuesen una colección academicista del siglo XVIII – XIX, nos hacen echar la vista hacia detrás. Para dar una mayor sensación de que se trata de colecciones adquiridas por los primeros aventureros y exploradores que se exportaban desde países como Grecia, Egipto, Persia, etc., aparecen

expuestas en contenedores de madera como si aún estuviesen embalados.

En la 1ª planta encontramos otra sala repleta de objetos medidos en contenedores de madera llenos de vitrinas pertenecientes al coleccionista y tenor, nacido en *Brocosstella* en 1865 y fallecido en 1957, Evan Gorca.

Siguiendo el recorrido por las salas de esta planta, observamos cómo se entremezclan las obras de arte moderno con otras de arte antiguo, o bien, aparecen mezclados objetos de unas y otras en una misma sala. En algunas salas encontramos numerosas pantallas en las que se reproducen imágenes de arte moderno en movimiento de forma continuada.

Otra de las salas está ocupada por dibujos de dibujantes románticos del siglo XIX en los que plasmaron distintos rincones de Roma que resultan muy útiles para conocer cómo era la ciudad en ese momento y cómo ha cambiado.

En otra de las salas se ha dejado a la vista una excavación con restos del pavimento antiguo y en la que también se pueden apreciar los frescos que decoraban la pared.

Los techos de algunas de las habitaciones, las más bellas del palacio, aparecen decoradas con madera policromada y figuras de diferentes épocas: romanas, etruscas, etc.

En algunas de las salas, buscando el contraste entre lo antiguo y lo actual, encontramos, además de espectaculares esculturas romanas y egipcias, elementos actuales, como es el caso de un biombo decorado con cuadros con escenas de la vida



Figura 3. Sarcófago con altorrelieve batalla romanos contra bárbaros.  
Fuente: Fotografía autor

cotidiana y de caza del siglo XVIII, o un maniquí haciéndose un *selfie* entre esculturas diversas por las que aparenta no mostrar interés alguno, para poner de relieve cómo ha cambiado la sociedad actual en la que la imagen, lo exterior, el aquí y ahora, lo banal y superfluo se ha convertido en lo importante que domina sobre lo interior y trascendente.

Impresionante el sarcófago con los altorrelieves labrados de la batalla de los romanos contra los bárbaros, y la escultura del gálata suicida con la carga de dramatismo, dolor y realismo que emana de la misma. Dignos también de destacar son los dibujos que decoran las cortinas.

**Recursos y elementos didácticos:** Sin duda palacio y colecciones son sorprendentes e imprescindibles en una visita a Roma.

La nueva forma de entender las exposiciones de objetos, de acercarlos al público, de llamar su atención, hacen más atractivas, interesantes y didácticas las colecciones. El formato y los recursos expositivos utilizados son innovadores y atraen la atención del espectador de una nueva forma, llamativa y atrevida. Los juegos de luces, cuando se utilizan, lo hacen de un modo muy adecuado resaltando las piezas pero no deslumbrando. Una escultura, como es el gálata suicida, gracias a los juegos de luz y a la tonalidad de la misma se puede observar desde diferentes ángulos que nos dan la sensación de encontrarnos ante distintas esculturas.

**Posibilidades educativas:** Muchas, entre las que podríamos adentrarnos en las posibilidades comparativas de lo antiguo y lo actual.

**Propuestas de mejora:** Resulta difícil mejorar el discurso museístico y expositivo de este bello lugar por su carácter innovador y diferente a otros museos.



# Museo Nazionale Romano. Terme di Diocleziano

**Las Termas** de Diocleciano fueron las más grandes del mundo romano y se construyeron entre los años 298 y el 396 d. C. En la actualidad, una parte del edificio original fue transformada por Miguel Ángel para construir la iglesia de Santa María de los Ángeles que impresiona por la altura y espectacularidad de sus bóvedas, la otra parte, acoge las salas del Museo que destacan por la riqueza y belleza de sus colecciones de epigrafía con más de diez mil inscripciones conmemorativas, honorarias, funerarias, etc. (Borgognoni *et al.*, 2017)

El museo se compone de diez salas que contienen epigrafía diversa, un museo protohistórico en el que destaca la cultura del Lacio, el claustro de Miguel Ángel y el claustro pequeño de Santa María de los Ángeles en los que se exponen cientos de inscripciones, sarcófagos y esculturas además de un itinerario arqueológico por algunos de los espacios conservados de las antiguas termas que recorre la *natatio* y las aulas VIII, IX, X y XI, destacando entre los elementos que se pueden observar la tumba con dibujos de *via Portuense*.

La sala de presentación nos sorprende con la proyección de un video en el que se aprecia la reconstrucción y la magnificencia que tuvieron las termas en su momento de esplendor. Resulta muy didáctica la maqueta de madera para hacernos una idea de las dimensiones que tuvieron las termas en la antigüedad, además de poder

comparar el estado actual y el originario que tuvieron las diferentes habitaciones que componen el museo. Las siguientes salas se estructuran de modo cronológico, y en algún caso, también temático.

La sala I está dedicada a la escritura es muy interesante ya que recoge diferentes aspectos dedicados a la misma que van desde oficios relacionados con la misma a los soportes de diferentes materiales en los que se plasmaba.

A través de la contemplación de los objetos expuestos en las vitrinas de la sala II podemos conocer la vida cotidiana en la era Arcaica, durante los siglos VIII a V, a. C.

La sala III está ambientada en la mitad de la etapa republicana, siglos IV–III a. C. a través de numerosos objetos pertenecientes a este período, en especial destacan las esculturas en terracota.

La sala IV nos acerca al final de la República, siglos II–I a. C., en especial a través del ámbito de la muerte con una amplia representación de estelas y cipos funerarios en los que quedaron plasmados epitafios de lo más variado.

Resulta muy interesante y didáctico el video de realidad virtual sobre la *via Flaminia* y la villa de Livia que interacciona moviendo las manos y que nos hace sumergirnos de lleno en la historia viva de Roma durante esta época.

La sala V está dedicada a la figura y al culto al emperador a través de la epigrafía y la construcción de edificios religiosos de los que se exponen algunos fragmentos arquitectónicos pro-

venientes de un templo dedicado a Augusto y su mujer Livia reconstruido tras el incendio que sufrió. Se acompaña de un interesantísimo vídeo dedicado a la construcción del templo, a su reconstrucción después del incendio del 64 d. C., a las transformaciones que ha sufrido y a las fases sucesivas por las que ha ido pasando a lo largo de la historia con reproducciones de los dibujos que aparecen en sus paredes.

La sala VI del piso superior se estructura sobre un pasillo y está dedicada a inscripciones sobre el emperador y su familia, con inscripciones alusivas realizadas en diversos materiales: mármoles, tuberías de plomo, sellos de piedra, lucernas, pesas, ánforas, etc. El panel explicativo sobre la estructura social es muy didáctico.

La sala VII está dedicada a la edad Imperial, y en ella se exponen textos epigráficos relativos al ámbito político administrativo. Muy educativos los videos de esta sala sobre el prefecto del pretorio Comodo y la *tabula de Lignes de Bebiani*.

Aledaña a la sala de proyecciones de la planta baja se encuentra un patio a cielo abierto por el que discurre el recorrido arqueológico, en el que está instalada el aula VIII, correspondiente al *frigidarium* y a la *natatio* de las termas. Encontramos piezas expuestas: bañeras de piedra, elementos arquitectónicos, cuya forma original se ha reconstruido utilizando diversos materiales para poder recrearlos y dar la posibilidad al visitante de que pueda imaginar cómo eran originalmente, por ejemplo la del *architravi* o la *Delle portalle de la Certosa*.



Figura 4. Vista parcial claustro grande de Miguel Ángel. Fuente: Fotografía autor

En el aula IX continúa la exposición de elementos arquitectónicos, capiteles en su mayor parte, y sarcófagos en piedra. Impresionantes son las tres tumbas monumentales con forma de casa del aula X, realizadas en piedra, cuyo exterior rústico y poco desbastado contrasta con el interior decorado con pinturas que sobrecogen al contemplarlas por su delicadeza y belleza. Destaca entre ellas, la tumba de la *via Portuense*, con frescos que representan actividades lúdicas. Complemento fundamental para su interpretación son los paneles explicativos. En esta sala se exponen numerosos sepulcros con altorrelieves que también son de destacar. El aula XI era el lugar en el que se conservaba el agua que abastecía a la gran *natatio*. Admirable es el gran mosaico situado en el suelo dedicado a Hércules. En el claustro pequeño de Santa M<sup>a</sup> de los Ángeles se exponen numerosas esculturas e inscripciones acompañadas de vídeos

para entenderlas. Muy didáctico el corte estratigráfico en el patio y las inscripciones de los diferentes emperadores. Las salas de protohistoria acogen numerosos mapas y paneles de gran tamaño que ocupan todo un lateral de la pared con amplia información sobre la cultura del Lacio, así como un video explicativo, una amplia colección de objetos de cada época, estudios demográficos, representaciones sobre la estructura social, economía primaria, etc., que nos dan una amplia visión de este periodo histórico. Resaltar el carácter didáctico y testimonial del documental sobre el hallazgo de la tumba del príncipe, al que se suma la belleza de los objetos expuestos pertenecientes a la misma entre los que encontramos el ajuar funerario del que sobresale un carro completo de dos ruedas de las que se han conservado las partes metálicas. La sala del culto a los dioses resulta misteriosa e inquietante, en especial los hallazgos de la “*Fonte di Anna Perennia*” sacados a la luz en 1999 durante las obras de excavación de un aparcamiento, que despiertan nuestra imaginación. Se trataba de un lugar mágico de culto en el que fueron depositados amuletos, monedas e inscripciones en las que se habían plasmado maldiciones. Soberbios resultan, de igual modo, los hallazgos de la villa *Pamphili* de exvotos, pequeños contenedores mágicos, así como las Aras dedicadas a Mitra, Zeus, santuarios como el de *Gianicho* que no dejarán de sorprendernos. El claustro grande de Miguel Ángel impresiona por sus dimensiones y por el gran número de esculturas, aras funerarias y otros objetos que se encuentran expuestos en él.







**Recursos y elementos didácticos:** Museo muy didáctico e interactivo con destacada utilización de la luz y de las TIC, paneles explicativos, proyecciones y reconstrucciones arquitectónicas. Las salas del museo están muy bien acondicionadas siendo notable la exposición de los objetos, con una iluminación adecuada, y asientos estratégicamente bien distribuidos para poder sentarse a contemplar de un modo relajado y tranquilo los numerosos objetos que se recogen en las vitrinas. Impresionante el museo por la calidad y la cantidad de obras que acoge, por el lugar en el que se encuentra ubicado y por los recursos didácticos que utiliza.

**Posibilidades educativas:** Son tantos, y tan variados los objetos que se recogen en este museo que las posibilidades que se nos presentan a nivel educativos son múltiples. Podemos trabajar a nivel temático muchos campos: las creencias religiosas y los rituales y elementos asociados a ellas, el agua y sus diversas funciones, los diferentes materiales arquitectónicos, la evolución de los medios de transporte, la indumentaria, personajes y acontecimientos a través de las representaciones escultóricas, la decoración personal, etc.

**Propuestas de mejora:** Son pocas las carencias didácticas detectadas en este museo, tan solo, al igual que en la mayor parte de los museos de Roma, es un problema generalizado, la ingente cantidad de objetos que se exponen que hace que en muchos casos se pierda la atención y el interés por lo que se está viendo.

Señalar que algunos de los objetos se encuentran expuestos en el centro del claustro de Miguel Ángel sin ningún tipo de protección lo que hace que se estén deteriorando a causa de las condiciones climáticas.



# Museo Nazionale Romano. Crypta Balbi

La Crypta Balbi se halla en la zona del aislado Campo Marzio en el lugar que ocupó en otro tiempo un patio porticado anexo al teatro que Lucio Cornelio Balbo, que da nombre al museo, y que mandó erigir en el siglo I a. C, junto a una serie de *insulae* (Venditelli, 2017). Las excavaciones que se iniciaron en 1981 han puesto de manifiesto la ocupación y transformación urbana sufrida a lo largo de los siglos en este lugar, desde la antigüedad a la actualidad.

En la primera sala encontramos tres grandes paneles explicativos que nos introducen en el mundo y en la labor que la arqueología lleva a cabo con los restos del pasado. También sirven para ubicarnos en el Campo de Marzio en los siglos VI a I a. C. y nos recrea en el complejo Balbi, insertando en el panel explicativo algunas piezas arqueológicas extraídas en el lugar en el que nos hallamos. Se ha recreado con los restos que se conservaban de una columna y de parte de un capitel utilizando un encofrado metálico la forma de la columna del pórtico.

En la planta baja se recoge la temática referente a la arqueología y la historia de un paisaje urbano.

La sala 2 dispone de dos magníficos paneles explicativos en los que se recoge la producción de cal y de metal que tenía lugar en los hornos que se habían construido en este lugar en el siglo V d. C., así como un capitel

compuesto y fragmentos de material marmóreo utilizados en la producción de cal.

En la sala 4 encontramos una maqueta con la reproducción del solar en el que se encuentra la Crypta Balbi y los límites actuales, así como las diferentes etapas históricas por las que ha pasado. Además para completar la información hay un panel informativo con las fases arqueológicas.

La denominada sala expositiva es muy interesante ya que tiene una amplia información en paneles explicativos en los que además se han insertado vitrinas y material arqueológico en las que se explica con detalle las diferentes fases históricas por las que ha ido pasando el solar, desde el siglo I a la actualidad.

- S. I – III d. C. La Crypta Balbi en los Pórticos Minucia.
- S. IV – VII d. C. Las transformaciones del paisaje.
- S. VIII – X. Santa María *Domine Rose e il Castellum Aureum*.
- S. XI – XIV. La casa de los comerciantes.
- S. XV – XVIII. *La Chiesa de S. Caterina e il conservatori*.
- S. XIX – XX. *L'isolato nell'età Moderna*.

Al fondo de la sala llama nuestra atención una vitrina repleta de cerámica extraída en el lugar a lo largo de los siglos del XI hasta el XVIII.

El museo dispone de un patio o descampando exterior en que se conservan abundantes restos arqueológicos de dife-

rentes construcciones, conservados y excavados, que se pueden visitar. En primer lugar, prácticamente íntegro, se conserva un lavadero de época romana, reutilizado en época medieval, así como los restos arquitectónicos y los frescos de una capilla medieval. Llama la atención el horno para hacer cal del siglo XVI y otro que se encuentra en el interior de la exedra del siglo IX, además del horno para vidrio del siglo V-VI. Tras las columnas de la exedra se conservan los restos de una letrina pública. Junto a ella encontramos restos de varias edificaciones: la habitación de una casa del siglo IV, un mitreo del s. III, restos de casas del S. II, entre ellas un trozo pavimentado de una calzada y partes de un horno del s. VI para cocer pan, todo ello acompañado de sus respectivos paneles informativos. El recorrido resulta muy interesante para conocer la evolución histórica del lugar y hacerse una idea de cómo era la vida cotidiana en los primeros siglos de nuestra era.

Volviendo al interior del edificio, en la 1ª planta, podemos ver un curioso video sobre el culto a Mitra en el mundo romano. Señalar que aunque las salas siguen, como regla general, un orden cronológico, también lo hacen de forma temática, recogiendo temas de interés de la vida cotidiana en los objetos que se exponen en cada una de ellas.

La primera sala está dotada con ocho paneles explicativos, cuatro a cada lado de la pared, sobre: “*La demolizioni, la cucina, le sepolture, la steilla, il mitre*”, en la otra pared: “*sacello*, un nuevo

*quartiere, l'incendio dell'80 e le ricerche*". Todos con imágenes y detalladas explicaciones y en el centro de la sala una vitrina con objetos con su correspondiente panel explicativo.

La segunda planta está dedicada a la historia de Roma desde la antigüedad al medievo.

En la primera sala se recogen numerosos objetos de la vida cotidiana: ánforas procedentes de diversos lugares del Imperio, lucernas, broches de cinturón, etc. Además se recrea un hogar de la cripta Balbi en cuyas cenizas aparecen monedas, huesos, etc.

La siguiente sala acoge elementos de Roma a finales de la antigüedad, como el cementerio urbano, la manutención, el gobierno imperial, la ciudad y la muerte, etc. En esta sala podemos ver espectaculares vitrinas y paneles informativos sobre los objetos expuestos. Digno de mención es la recreación de tumbas de la necrópolis de la exedra de la *Crypta Balbi*.

Pasamos a ver Roma Bizantina en el siglo VII con exposición de monedas, vidrios, elementos de la vida cotidiana y de los oficios, objetos realizados en bronce, peines de hueso, juegos, numerosas vasijas. Otro de los apartados de esta sala está dedicado a las pinturas griegas y orientales de la iglesia de Santa María *in via Lata* y magníficos restos de frescos en estuco con escenas religiosas. Por otro lado, la exposición tiene como elemento principal a Roma y a los gobiernos de los Papas, a la asistencia a los peregrinos y los grafitis que realizaron, a la escultura monumental, elementos relacionados con la iglesia



Figura 5. Panel informativo de una de las vitrinas con diferentes oficios. Fuente: Fotografía autor

y a la economía y vida cotidiana. En esta sala encontramos también una pequeña e interesante maqueta en la que se puede ver la evolución del foro de Nerva desde el s. VI a IX y una vitrina con la cerámica Alto Medieval encontrada en el foro y otros objetos referentes a la actividad productiva.

En los bajos del edificio podemos contemplar cómo era la cripta en edad domiciano. Resulta muy interesante la posibilidad que nos da este museo de conocer la evolución de la construcción en la que está ubicada la cripta y los alrededores de la misma a lo largo del tiempo.

**Recursos y elementos didácticos:** Las salas están organizadas de modo cronológico y temático haciendo un interesante recorrido por los avatares históricos que afectaron al lugar. Resaltan las características didácticas de los paneles que conjugan información, dibujos, croquis, planos, reconstrucciones de algunos elementos arquitectónicos etc., además del servicio de audio guías y vídeos que complementan de forma detallada la información. Dispone de dos salas que se pueden utilizar para impartir conferencias o realizar talleres.

El edificio está bien adaptado interiormente para que personas con discapacidad o movimiento reducido puedan recorrerlo, ya que hay ascensores en todas las plantas, e incluso en el sótano hay rampas que permiten su acceso sin dificultad. No ocurre igual con las excavaciones exteriores en las que se encuentra la parte de la exedra que no están acondicionadas para personas con movilidad reducida.


**Posibilidades educativas:** Dadas las características materiales y de ubicación de este museo podemos cono-

cer la evolución urbanística de un lugar concreto de Roma y las transformaciones físicas que se han producido a lo largo del tiempo.

**Propuestas de mejora:** Al igual que sucede en la mayor parte de los museos de Roma, observamos algo tal vez inevitable en una ciudad cargada de tanta historia, como es el exceso de piezas y elementos expuestos en las vitrinas y aglomeración de ellas en las salas. Sería muy interesante utilizar alguna representación infográfica, en especial en la parte exterior, que nos llevase a recrear cómo era la vida en el pasado.

## Referencias bibliográficas

- Borgognoni, C., Cadario, M., Caruso, C., De Santis, A., Giustozzi, N., Magnani Cianetti, M., e Piranomonte, M. (2017). *Terme di Diocleziano guida*. Milano: Ed. Mondadori Electa.
- Cadario, M. e Giustozzi, N. (2018). *Palazzo Massimo alle terme guida*. Milano: Ed. Mondadori Electa.
- Cestelli Guidi, B. (2007). *Qué ver en los museos de Roma*. Scala/Ats Italia Ed.
- Giustozzi, N., Cadario, M., Cenci, L., Giobbe, C., Rustico, L., e Violante, S. (2017). *Palazzo Altemps guida*. Milano: Ed. Mondadori Electa.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: Ed. Global Print.
- Venditelli, L. (2017). *Crypta Balbi guida*. Milano: Ed. Mondadori Electa.

A man with reddish hair, seen from behind, stands on a dark, craggy rock formation. He is wearing a dark, heavy coat and dark trousers. He holds a long, thin walking stick in his right hand. The landscape is vast and misty, with rolling hills and jagged rock formations in the distance. The sky is a pale, hazy blue, and the overall atmosphere is serene and contemplative.

*La mitad  
de la belleza  
depende del paisaje,  
y la otra mitad  
de la persona  
que lo mira.*

Liu Yutang

# El paisaje cultural del Campus de Cartuja

Una oportunidad para educar en patrimonio en tiempos de Covid-19 a través del proyecto de innovación docente ¿Sabes donde pisas?

Las palabras de Ángel Liceras: «los paisajes constituyen nuestro marco existencial, formamos parte de ellos, lo recreamos, nos identificamos con ellos pero no los conocemos» (Liceras, 2018), nos llevan a reflexionar acerca de cómo percibimos el paisaje y que entendemos por paisaje, ¿comprendemos y conocemos el paisaje de nuestro entorno?, ¿que constituye el paisaje cultural?

Estas cuestiones en el momento actual marcado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, uno de cuyos fines es proteger al planeta, han hecho que el paisaje y su conservación se haya convertido en un tema de interés social que forma parte de nuestra vida cotidiana. Razón por la que dicha conservación se está abordando desde diferentes áreas de conocimiento en consonancia con la creciente preocupación medioambiental.

**María de la Encarnación Cambil Hernández**

En este texto queremos mostrar la importancia de la educación patrimonial, como herramienta clave para la formación integral de las personas, ya que desde ella se considera que sin las personas no hay patrimonio. Abordando su estudio desde la sensibilidad, la creatividad, las emociones y el pensamiento metacognitivo. Pero también como un instrumento muy eficaz para generar vínculos desde la infancia entre las personas y el patrimonio, fomentando la solidaridad, la empatía, la reflexión, la capacidad de conmovernos o de crear. Facultades entre otras que nos hacen más humanos y son las que favorecen que los bienes que constituyen el patrimonio y que conforman el paisaje cultural se llenen de sentido y significado. Logrando que lo cotidiano se convierta en singular y lo insignificante en bello. Haciendo desde la educación patrimonial que lo instrumental se convierta en cultura y porque no,

en arte y patrimonio. Educación que debe comenzar por el paisaje cultural que constituye el entorno cercano ya que solo conociéndolo y comprendiéndolo se valorará, conservará y se generará identidad.

Sin olvidar que el paisaje en el que se desarrolla nuestra vida no es nuestro y tenemos la obligación y responsabilidad de legarlo en las mejores condiciones a las generaciones futuras. Poniendo como ejemplo una experiencia de innovación docente que bajo el título ¿Sabes donde pisas? se ha llevado a cabo en el curso 2020/21 en el marco de la asignatura El Patrimonio Histórico y Cultural y su didáctica que se imparte en el primer curso de Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada cuyo escenario ha sido el paisaje cultural del que forma parte dicha facultad.

## EL CONCEPTO DE PAISAJE

El concepto de paisaje es complejo. Como construcción social ha ido evolucionado a lo largo del tiempo. Realmente el paisaje no es lo que está ante nosotros. Es una realidad que siempre ha existido, pero hasta épocas relativamente cercanas no se ha considerado como algo más que un espacio o un territorio con valor político o económico. En la actualidad es un concepto polisémico cuyo análisis puede abordarse desde muchos puntos de vista y áreas de conocimiento. Tradicionalmente su estudio





se ha abordado centrándose en el «objeto». En la actualidad se sigue haciendo así, pero también desde las personas y su vinculación con las emociones (Santacana y Mestre, 2018).

Los primeros en tomar conciencia del territorio como objeto de contemplación estética capaz de despertar emociones fueron desde la antigüedad los poetas y pintores, los cuales tuvieron la capacidad de otorgar al espacio que se extendía ante sus ojos, otro significado, ante la emoción que habían experimentado con su contemplación. Por tanto podemos decir que el paisaje existe cuando se tiene la voluntad de mirar y dar un sentido estético al espacio (Mijal, 2018).

Analizar la evolución del concepto de paisaje, hasta el momento actual, es un tema que excede el marco de este trabajo. Solo decir que es una noción que surge en China a partir del siglo III. Allí poetas y pintores utilizaron las emociones que provocaban en ellos la contemplación de la naturaleza como medio para comunicar ideas de una forma sutil, utilizando los distintos elementos que componen el paisaje, como la luz, las texturas, los colores, los contrastes, ... de una forma metafórica, otorgándoles valores estéticos que elevaban su espíritu y eran el camino para lograr la unión del hombre con el Tao, equiparable a la unión del hombre con la naturaleza. Baste citar a Xie Lingyun (385-433): *El sentimiento, a través del gusto, crea la belleza*. (Liceras, 2018).

Desde ese momento su concepto ha evolucionado hasta llegar a la actualidad donde el paisaje se entiende como una cons-

trucción social, como un palimpsesto en el cual sobre un paisaje se ha ido superponiendo otro que le ha dado al territorio un sentido distinto según las épocas y circunstancias que han hecho que se perciba de una forma diferente. Lo que ha dado lugar a que su análisis se aborde desde dos perspectivas: la histórico-social donde el paisaje se considera como un producto de la historia y de las relaciones socioeconómicas y la fenomenológica, según a cual el paisaje es una construcción simbólica y social. Desde la educación patrimonial abordaremos su estudio centrándonos en el concepto de «paisaje cultural».

## EL PAISAJE CULTURAL

Es habitual que se utilice de forma indistinta el concepto paisaje y paisaje cultural pero son conceptos que tiene particularidades que los diferencian. Ambos se han ido conformando y evolucionando a lo largo del tiempo. El concepto paisaje alude a dos realidades: una los aspectos físicos que lo componen, organizados según una estructura de hechos no necesariamente materiales y otra intangible que es el sustento de la anterior y que debe ser identificada e interpretada, ya que constituye el mayor valor del paisaje, el identitario del grupo que lo produjo.

Por su parte el concepto de paisaje cultural hace alusión al territorio entendido como identidad a partir de los bienes presentes en él que son el resultado y el testimonio de la acción del

hombre a lo largo de la historia y que por tanto también forma parte de la memoria. (Rainero (2012) p. 4-5). Este concepto surge en la Convención del Patrimonio Mundial, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 1972, en la cual se creó un instrumento internacional único que reconoce y protege el patrimonio natural y cultural de valor universal excepcional. Proporcionando una definición del patrimonio muy innovadora para proteger los paisajes. Pero no será hasta diciembre de 1992 cuando el Comité del Patrimonio Mundial, adoptó las revisiones a los criterios culturales de la Guía Operativa para la implementación de la Convención del Patrimonio Mundial, incorporando la categoría de paisajes culturales.

Decisión con la que esta Convención se transformó en el primer instrumento jurídico internacional para identificar, proteger, conservar y legar a las generaciones futuras los paisajes culturales de valor universal excepcional.

De esta forma el termino «paisaje cultural» se irá imponiendo y utilizando en el ámbito científico. La Unesco en el Artículo 1º de la Convención de año 1972 hacía referencia al paisaje como «las obras combinadas entre el hombre y la naturaleza», clasificándolo como «natural o cultural», quedando excluidos de esta consideración ciertos paisajes.

Pero tras la introducción de la Guía Operativa, implantada en la Convención de 1992, se desarrolló la noción de «paisajes culturales» que la UNESCO definió como: el resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural,

cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad.

Desde esa fecha a la actualidad se ha generado en torno al concepto de paisaje cultural una amplia normativa tanto de carácter internacional como nacional. Respecto a la internacional, destacar la que en 1995 quedó recogida en la Recomendación N° R(95)9 relativa a la Conservación de los Sitios Culturales integrada en las Políticas de Paisaje. Consejo de Europa. En la cual quedaba definido el paisaje como la expresión formal de las múltiples relaciones existentes en un período determinado entre el individuo o la sociedad y un espacio topográficamente definido, cuyo aspecto resulta de la acción en el tiempo de factores naturales y humanos y de su combinación. En dicho texto el concepto de paisaje queda restringido a un espacio determinado y a un tiempo concreto y a pesar de que se hacen referencias al pasado y al presente, no se contemplan explícitamente los procesos que conforman la secuencia diacrónica.

De interés es igualmente, la consideración de que el paisaje reviste una triple dimensión cultural. En primer lugar porque se define y se caracteriza en la observación que un individuo o un grupo social hace de un territorio. En segundo porque pone de manifiesto las relaciones pasadas y presentes de los individuos con su medioambiente y finalmente porque contribuye a la elaboración de culturas, sensibilidades, prácticas, creencias y tradiciones locales.

El texto del Convenio Europeo del Paisaje. Consejo de Europa. Florencia, 2000, aportará interesantes novedades respecto a otros textos normativos precedentes centradas fundamentalmente en la definición de paisaje, el papel de la sociedad, la percepción del paisaje y su consideración como elemento de bienestar. Texto a partir del cual se creará un marco normativo sobre el valor del patrimonio para la sociedad.

Los acuerdos del Consejo de Europa celebrado en Faro (Portugal), en 2005 quedarán recogidos en un documento en el cual quedarán incluidos los aspectos medioambientales resultantes de la interacción en el tiempo de las personas y los lugares. Creándose un convenio marco que reconoce la responsabilidad individual y colectiva hacia el patrimonio cultural y que su conservación y uso sostenible tienen como propósito el desarrollo humano y la calidad de vida. Para lo que deben tomarse medidas en lo concerniente a la aportación del patrimonio cultural en la construcción de una sociedad pacífica y democrática, así cómo, en los procesos de desarrollo sostenible y de fomento de la diversidad cultural. Potenciando la sinergia de competencias entre todos los actores implicados: públicos, institucionales y privados. Aportaciones muy importantes ya que consideran el patrimonio natural y cultural como un factor de desarrollo sostenible.

A nivel nacional señalar la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español. En ella la aproximación al concepto de paisaje se recoge en la figura «sitio histórico», definido como el lugar

o paraje natural vinculado a acontecimientos o recuerdos del pasado, a tradiciones populares, creaciones culturales o de la naturaleza y a obras del hombre, que posean valor histórico, etnológico, paleontológico o antropológico. Igualmente España ratificó lo recogido en el Instrumento de Ratificación del Convenio Europeo del Paisaje de 6 de noviembre de 2007.

Junto a la legislación estatal y autonómica en nuestro país diferentes organismos oficiales también han definido el paisaje. Baste citar el Instituto del Patrimonio Cultural de España que define los paisajes culturales como el resultado de la acción del desarrollo de actividades humanas en un territorio concreto, cuyos componentes identificativos son: el sustrato natural, la acción humana y una actividad desarrollada en relación con la economía, formas de vida, creencias.

El Plan Nacional de Paisaje Cultural, aprobado por el Ministerio de Cultura en el año 2012, define paisaje cultural como el resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad, sin perjuicio de los valores culturales reconocibles en la mayor parte de los paisajes. A efectos de este Plan, se considerarán prioritariamente aquellos paisajes que en función de la definición anterior, son de interés cultural; así como la dimensión paisajística de los bienes culturales, de acuerdo con los objetivos y criterios que se establecen en este documento. El interés



Paisaje cultural del Campus de Cartuja. Universidad de Granada

cultural de estos paisajes no resulta tanto de la belleza del resultado final como del valor intrínseco que poseen desde el punto de vista cultural, con independencia de que puedan constituir – o no – un paisaje perceptible desde la óptica de la subjetividad visual o emocional.

De acuerdo con esta definición podemos decir que la vida de las personas tanto personal como profesional, tiene como escenario un «paisaje cultural» con el que se identifica y que forma parte de su memoria. Paisaje que en muchos casos cambia o se percibe de forma diferente a lo largo de las diferentes etapas vitales. En lo personal guardamos en la memoria momentos o episodios percibidos desde la emoción cuyo escenario ha sido el «paisaje cultural» de ese momento. Una puesta de sol, un amanecer, la visión de una arboleda, imágenes de nuestra ciudad, el mar, o simplemente nuestra calle como lugar de juego durante nuestra infancia. Situaciones que han sido el telón de fondo de hechos significativos en nuestra vida que nos han causado emoción. Sin embargo no es tan habitual emocionarnos

e identificarnos con el paisaje cultural en el que se desarrolla nuestra actividad profesional.

A pesar de que en ocasiones dicho entorno constituya un «paisaje cultural» de gran belleza y riqueza a través del cual podemos conocer la historia del entorno cercano donde se desarrolla nuestra vida, al que pertenecemos y con el que nos identificamos. Esto no es más que la consecuencia de lo que ya señalamos al comienzo de este texto tomando prestada la palabra de Ángel Licerias: «los paisajes constituyen nuestro marco existencial, formamos parte de ellos, lo recreamos, nos identificamos con ellos pero no los conocemos» (Licerias, 2013). Como es el caso del objeto de nuestro estudio: el paisaje cultural del entorno donde se encuentra ubicada la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.



Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada



Excavación del Alfar Romano.(1964). Sotomayor 166b. Fig. 3



Plano de distribución de las aguas de la acequia de Alfacar o de Aynadamar por Granada a finales del siglo XVI-medios s. XVII (autor anónimo).

Fuente: Archivo de la Facultad de Teología de Granada. Compañía de Jesús

## EL PAISAJE CULTURAL DEL ENTORNO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se encuentra ubicada en el Campus de Cartuja, uno de los cinco campus que la Universidad tiene en la ciudad. Se encuentra situada frente al Monasterio de Nuestra Señora de la Asunción conocido por el Real Monasterio de Cartuja que le da nombre al campus. Su territorio conforma un paisaje cultural de gran interés dentro del cual se encuentran tres bienes catalogados BIC (Bien de Interés Cultural): el Monasterio de Cartuja, el Alfar Romano y la Capilla neomudéjar del Colegio Máximo. En dicho paisaje se integran como un todo único, el patrimonio natural, artístico, histórico, arqueológico, etnográfico e inmaterial. El Campus ocupa un territorio conocido como Cerro de Aynadamar, lugar fértil regado por el río Beiro y habitado históricamente desde la prehistoria. Sus características geográficas hicieron que desde la antigüedad fuera uno de los centros neurálgicos de la actividad

Fuente Grande en Alfacar





Vista de la Cartuja de Granada, perteneciente a la colección «Maisons de l'Ordre des Chartreux».

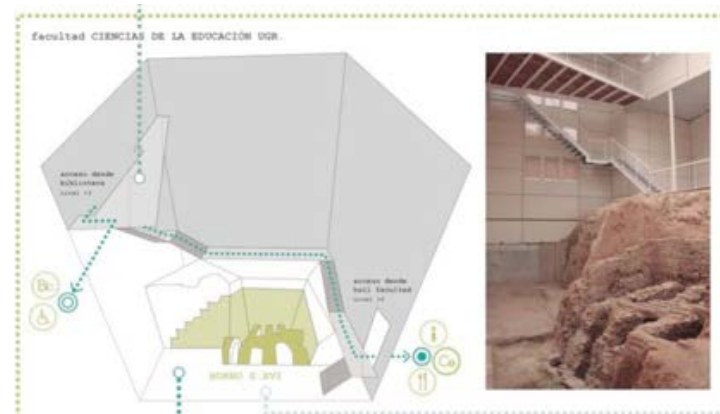
alfarera de Granada, por la riqueza de la arcilla que se extraía del Beiro, como lo demuestra la presencia de los restos de varios hornos y elementos pertenecientes a un alfar romano del que se han excavado las balsas donde se depuraba la arcilla y se han identificado los lugares donde se elaboraban, 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.

Cronistas y viajeros musulmanes y cristianos alabaron este lugar por su fertilidad y belleza. Del periodo zirí (1013-1145) quedan testimonios y bienes relacionados con el sistema hidráulico de la ciudad, como la acequia de Aynadamar, una de las obras de ingeniería hidráulica más importantes realizadas durante nuestra Edad Media que fue construida por los ziríes para llevar el agua desde la Fuente Grande en Alfacar, hasta los diferentes aljibes del Albayzín.

En épocas posteriores se utilizará para conducir, a través de diferentes ramales, el agua a la parte baja de la ciudad. Esta zona también fue elegida por la nobleza nazarí (1232-1492) como lu-

gar de descanso y recreo; conservándose de ese periodo el Albercón del Moro, una enorme cisterna de forma rectangular, realizada con muros de argamasa de «ocho pies de ancho y torres en sus esquinas», 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.

En el siglo XVI en este territorio situado extramuros de la ciudad cristiana se levantó el Monasterio de Cartuja, catalogado como BIC, que ocupaba una amplia extensión de terreno conformado por la unión de diferentes fincas adquiridas a lo largo del tiempo; relacionado con el Monasterio se conserva un horno destinado a la cocción de ladrillos y loza que sirvió posiblemente para elaborar el material necesario para la realización de sus obras.



Horno de la Facultad de Ciencias de la Educación.  
Autora: Rocío España



Alberc3n del Moro, Universidad de Granada



Colegio M3ximo

Tras la Desamortizaci3n el Monasterio y los terrenos de su propiedad pasaron a manos privadas. A finales del siglo XIX los jesuitas compraron parte de las fincas que hab3an pertenecido al Monasterio, concretamente la denominada Cercado Alto de Cartuja y levantaron all3 el Colegio M3ximo, igualmente catalogado como BIC y el observatorio de Cartuja. El resto del terreno fue adquirido por el gobierno a finales de la d3cada de los 60 del siglo XX.

En 1973, la Universidad de Granada, construir3 en ellos el Campus Universitario de Cartuja. Como puede comprobarse el entorno cercano de la Facultad de Ciencias de la Educaci3n conforma un paisaje cultural de gran valor patrimonial, en el que se puede estudiar y analizar conceptos espaciales y temporales y entender toda la historia de la ciudad, al quedar en este espacio restos de los diferentes pueblos que han ocupado su territorio y conformado su identidad; bienes a los que se unen los jardines hist3ricos del Colegio M3ximo, el edificio del observatorio meteorol3gico de la Cartuja y los edificios de las diferentes facultades, muestra muy interesante de la arquitectura contempor3nea y su gran valor paisaj3stico y social. La facultad de Ciencias de la Educaci3n est3



Capilla neo-mud3jar del Colegio M3ximo

situada 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; 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 Facultad.

A pesar de del rico paisaje cultural que rodea la Facultad de Ciencias de la Educación podemos decir que la mayoría de su alumnado que pasa mínimo cuatro años allí mientras realiza sus estudios de Grado y un número elevado del profesorado lo desconocen. Como también es un gran desconocido para el gran público que no conoce su valor patrimonial. La Universidad de Granada consciente de esta situación ha puesto en marcha el Plan Cartuja con el objetivo de acercar el campus a la sociedad e integrarlo dentro de la vida de la ciudad de Granada. Con este fin ha iniciado un serie de actuaciones para poner en valor y visibilizar el paisaje cultural del Campus de Cartuja, que como ya hemos señalado esta compuesto por bienes patrimoniales de diferentes etapas históricas, buscando que dichas actuaciones se incorporen a un proyecto de Campus Saludable, en el que los distintos elementos patrimoniales queden integrados en zonas verdes para uso y disfrute de la comunidad universitaria y de la sociedad en general, transformando el Campus de Cartuja en un entorno más amable y accesible.

# Educar en patrimonio a partir del entorno cercano





**El valor educativo** del entorno es reconocido por didactas y pedagogos. El hombre como ser social se encuentra en contacto permanente con su entorno, dotado de unas características geográficas e históricas concretas que conforman su paisaje cultural, donde los bienes patrimoniales que lo integran juega un papel esencial al formar parte de su vida diaria y estar presentes en el territorio que habita, por lo que es necesario integrarlo en la sociedad y por tanto en la educación. (Cambil y Fernández, 2017).

La Facultad de Ciencias de la Educación forma parte del paisaje cultural del Campus de Cartuja, contexto que ha sido el escenario en el que se ha llevado una experiencia de innovación docente en el marco de la asignatura obligatoria: Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica que se imparte en el primer curso de Grado de Educación Primaria.

La enseñanza aprendizaje de dicha materia presenta dificultades por la propia complejidad del concepto actual de patrimonio. A lo que se suma la escasa educación patrimonial que presenta el alumnado que se evidencia no solo en aquellos alumnos/as que han cursado el bachillerato de ciencia y tecnología o ciencias de la salud, sino también en los que provienen del de humanidades, los cuales identifica el patrimonio con la historia del arte. Hecho que les otorga una visión muy restringida del patrimonio que asimilan en general a actividades de ocio y turismo, así como con elementos monumentales, lo que dificulta una visión global de la materia.

Realidad que hace que los futuros docentes consideren sus contenidos como algo lejano y de difícil comprensión para ellos mismos y para los escolares, por las dificultades que entraña la comprensión de los conceptos espaciales y temporales. A lo que se une el escaso valor que en general el alumnado le otorga a las disciplinas que forman parte del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Con el objetivo de potenciar el interés del alumnado por el patrimonio y su valor social, implementamos un proyecto de innovación educativa titulado ¿Sabes donde pisas? cuya finalidad era educar en patrimonio a partir del entorno cercano. Utilizando como método la educación patrimonial. Disciplina que se ha ido conformando desde los últimos quince años desde la que se estudia y analiza el patrimonio de acuerdo a su concepto actual. Superando la visión «historicista», tradicionalmente centrada en el objeto, es decir, en los bienes a los que la sociedad ha otorgado valor a lo largo del tiempo: la educación patrimonial, que siguiendo a Olaia Fontal se denomina «de objeto a vínculo». (Fontal, Martínez y Cepeda, 2020).

Es evidente que no se puede separar a las personas del patrimonio ya que son las que generan cultura, se relacionan con los bienes, les otorgan valores, los conservan, difunden y gestionan. En esa relación se generan vínculos y en la medida que las personas van creando vínculos con los bienes patrimoniales proyectan sobre ellos valores y se genera comunidad. Valores

que no tienen que ser los mismos para todas las comunidades. En la medida en que se proyecten dichos valores va a depender mucho de la acción educativa, ya que la forma de entender el patrimonio será la que nos lleve a adoptar un modelo de enseñanza u otro.

Abordar el patrimonio desde la educación patrimonial es importante porque la visión historicista del patrimonio siempre habla de lo perdurable, de la cosa, del bien, que podemos denominar, monumentos, pinturas, esculturas, etc. Pero si le añadimos el adjetivo patrimonial estamos hablando de vínculos, porque son las personas las que valoran, conservan y crean.

Si asumimos que la atribución de valores es variable y que detrás de ellos hay criterios. Desde la educación operamos con criterios y eso otorga un poder a la educación que podemos decir que es casi imprescindible para educar en patrimonio. Teniendo presente que los valores que se le atribuyen a los bienes que lo conforman cambian a lo largo del tiempo, porque cada época recoge determinados hilos que incorpora al mapa de la memoria. Muchos de ellos se cortan al desaparecer los restos materiales y documentales que daban cuenta de su existencia. Otros están esperando que se ponga en valor, otros engordan porque se ha investigado mucho sobre ellos, y algunos en ocasiones dejan de interesar (Fontal y Marín- Cepeda, 2018).

En la actualidad parece que la única función es insistir sobre la importancia de valorar y conservar el patrimonio para

legarlo a las generaciones futuras. Pero hay que reflexionar sobre lo que piensan y como sienten las nueva generaciones el patrimonio. Si se piensa en el alumnado que llega a la Universidad a realizar los estudios del Grado de Educación Primaria, la realidad es que un elevado número no tiene un concepto claro sobre el patrimonio cultural. Por esa razón es necesaria una reflexión sobre que se está haciendo desde el ámbito educativo con el patrimonio y hay que preguntarse ¿Qué hilo va a incorporar a la memoria esta generación? ¿Tenemos algo que contar? ¿Qué podemos conseguir desde la educación para que las generaciones actuales quieran engordar esos hilos? La respuesta a estas preguntas es una cuestión compleja. No podemos olvidar que el patrimonio siempre en su momento fue contemporáneo y aunque no exista el hecho o las circunstancias que lo generaron, está presente a través de los restos materiales y documentales y de su valor como patrimonio inmaterial.

Son numerosos los proyectos y practicas innovadoras que se realizan desde la educación patrimonial que cuenta con dos instrumentos en nuestro país que son en la actualidad un referente internacional: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) (Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Cuenca, y Martín, 2015) y el Observatorio de Educación Patrimonial de España (Fontal, 2015), cuya aportación ha sido crear una base de datos en la que se recoge un amplia muestra de programas de educación patrimonial y practicas de inves-

tigación e innovación docente con el objetivo de realizar un inventario, análisis y evaluación de las mismas. En este sentido como ejemplo de ello haremos referencia, como ya hemos señalada, al proyecto de innovación docente ¿Sabes donde pisas? que se ha implementado durante el curso 2020/21.

## Proyecto de innovación docente ¿Sabes donde pisas?

Con el fin de favorecer la educación patrimonial en nuestro alumnado durante el curso 2021 implementamos un proyecto de innovación docente ¿Sabes donde pisas? en el marco de la materia Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica que se imparte en el primer curso de Grado de Educación Primaria. El objetivo general era poner al alumnado en contacto con el patrimonio del entorno cercano a la Facultad de Ciencias de la Educación que conforma como ya hemos señalado un paisaje cultura de gran interés. Con el fin de que conocieran y valoraran dicho patrimonio pero también para favorecer su competencia investigadora y que elaboraran una propuestas sobre uno de los bienes patrimoniales del Campus que fuera extrapolable a cualquier otro contexto.

### Objetivos Específicos

- Conocer el valor educativo del patrimonio cultural.
- Comprender el concepto de vínculo.
- Valorar los elementos patrimoniales del entorno cercano.
- Desarrollar la observación.
- Iniciar al alumnado en la investigación.
- Favorecer el trabajo cooperativo.

### Desarrollo del proyecto

¿Sabes donde pisas? se implementó en el segundo semestre del curso 2020/21. Su desarrollo estuvo marcado por las circunstancias sanitarias determinadas por el COVID-19. Desde finales de febrero hasta la segunda semana de abril las clases tanto teórica como prácticas se llevaron a cabo online. A partir de abril las circunstancias sanitarias permitieron volver a la docencia semi-presencial lo que posibilitó poder llevar el proyecto a cabo. Al ser los seminarios presenciales se pudo visitar los bienes patrimoniales que conforman el paisaje cultural del Campus de Cartuja, respetando en todo momento las medidas de seguridad establecidas por las autoridades sanitarias. Antes de implementar el proyecto se llevó a cabo una DAFO para analizar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que presentaba, cuyos resultados fueron los siguientes:

<p><b>Fortalezas</b></p>	<p><b>Debilidades</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La riqueza patrimonial del paisaje cultural del Campus de Cartuja.</li> <li>• Comprender el concepto de paisaje cultural.</li> <li>• Favorecer la Educación Patrimonial del alumnado.</li> <li>• Que el alumnado valorara el valor educativo del entorno cercano.</li> <li>• Introducir la investigación en los proyectos educativos.</li> <li>• Favorecer la observación.</li> <li>• Facilitar la comprensión del concepto de vínculo y la atribución de valores.</li> <li>• Consolidar un cambio de paradigma en el concepto de patrimonio que tenga a las persona como centro.</li> <li>• Que el alumnado valore la importancia de la conservación del paisaje cultural como un factor de desarrollo sostenible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El escaso interés del alumnado por el patrimonio.</li> <li>• El curso en el que se imparte la materia.</li> <li>• La complejidad del propio concepto de patrimonio.</li> </ul>
<p><b>Amenazas</b></p>	<p><b>Oportunidades</b></p>
<p><b>La situación sanitaria provocada por el COVID-19.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riqueza patrimonial del entorno.</li> <li>• Oportunidad de poner al alumnado en contacto directo con el patrimonio.</li> <li>• Facilidad de acceso.</li> <li>• Posibilidad de extrapolar la experiencia a otros contextos.</li> <li>• Conocer la historia y el patrimonio que contiene el territorio en el que se encuentra la Facultad de Ciencias de la Educación.</li> <li>• Oportunidad de conocer a través de los bienes patrimoniales del paisaje cultural en el que se encuentra la facultad la evolución histórica de la ciudad de Granada desde la prehistoria a la actualidad.</li> </ul>

El analisis Dafo mostró que las fortalezas y oportunidades del proyecto eran mayores que las debilidades y las amenazas.

# ¿Sabes donde pisas?

## Fases del proyecto y participantes

El proyecto se ha desarrollado en cinco fases, en la parte práctica de la asignatura Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica y en él han participado 63 estudiantes, organizados en tres seminarios de 21 alumnos/as cada uno.

Fases del proyecto	
<b>1<sup>a</sup> fase</b>	<p>Se llevó a cabo en dos sesiones de dos horas durante las clases teóricas.</p> <p><b>En la primera</b> se pasó un cuestionario para conocer que tipo de bachillerato había realizado el alumnado y cual era su percepción a cerca del patrimonio. Se presentó el proyecto y se le dio información tanto teórica, como audiovisual, de la forma en la que íbamos a abordar los contenidos de la asignatura desde la Educación Patrimonial.</p> <p><b>La segunda sesión</b> consistió en la realización de una práctica. El objetivo era que el alumnado comprendiera en concepto de vínculo y como a partir de él, otorgamos valores a objetos que adquieren valor patrimonial al formar parte de nuestra identidad. Vínculos en los que tienen mucha importancia las emociones. Para ello les propusimos que cada alumno/a seleccionara de su patrimonio personal un objeto que podía pertenecer a cualquier época de su vida y del que no quisieran desprenderse. Les pedimos que nos contarán la razón por la cual lo apreciaban. El resultado de la práctica fue muy emocionante ya que entorno a objetos como muñecos, peluches, libros, postales, cartas, entradas de cine, pulseras, instrumentos musicales, lugares, flores, etc. surgieron sesenta y tres historias llenas de emoción. Cada uno entregó su relato a través de Prado. Dado lo emotivas y bonitas que eran las historias, se pensó que era importante que las compartieran con el resto de los compañeros y compañeras de clase. Con este fin cada alumno/a preparo una infografía con su objeto personal que compartió en clase con el resto de sus compañeros/as. El objetivo que nos habíamos propuesto se logró y el alumnado entendió que el significado del objeto a las personas y el concepto de vínculo.</p>

<p><b>2ª fase</b></p>	<p>Igualmente contó con dos sesiones de dos horas y se llevó a cabo en gran grupo. En esta ocasión se les pidió que seleccionar un objeto perteneciente a su familia que investigaran su historia y descubrieran que lo vinculaba a ella y que valores le atribuían. El objetivo era afianzar el concepto de vínculo, iniciarlos en la investigación y favorecer el aprendizaje de los concepto espaciales y temporales. Al igual que en la primera fase en esta se logró en objetivo y todos elaboraron la historia del objeto y los vínculos que su familia tenía con él lo que lo convertía en parte de su patrimonio y por tanto de su identidad y su memoria. Pero además de favorecer la competencia investigadora, se les inició en la catalogación y cada uno hizo una ficha catálogo del objeto seleccionado.</p>
<p><b>3º fase</b></p>	<p>Se llevó a cabo de forma presencial en las sesiones de seminarios. El objetivo era favorecer su capacidad de observación y que valoraran el patrimonio de su entorno cercano, en este caso el Campus de Cartuja. Se llevó a cabo en tres sesiones de una hora. En la primera se les pasó un cuestionario cuyo fin en era saber si tenían algún conocimiento del entorno de la su Facultad y se estableció un debate sobre que conocían de su propio entorno cercano a nivel patrimonial. Las respuestas del cuestionario nos mostraron que tenían un desconocimiento del lugar en el que iban a pasar una parte importante de su vida. Razón por la cual en la segunda sesión se proyectaron varios videos en los que se explicaba el Plan Director del Campus de Cartuja que ha puesto en marcha la Universidad de Granada para poner en valor su paisaje cultural del Campus de Cartuja. En la tercera se llevó a cabo una visita a los bienes patrimoniales del Campus.</p>
<p><b>4º fase</b></p>	<p>Tras la visita al Campus se inició la cuarta fase del proyecto. En ella el alumnado se organizó en grupos de cinco alumnos, en total 12 grupos. Cada grupo debía seleccionar uno de los bienes patrimoniales presentes en el Campus y elaborar un trabajo en grupo que debía tener los siguientes apartados: descripción del marco geográfico; periodo histórico; función inicial que tenía dicho bien; tipo de patrimonio; permanencia de elementos de matrimonio inmaterial relacionados, si es que la hubiera y usos que ha tenido y tiene en la actualidad. El trabajo podía ser un itinerario didáctico (Liceras, 2018) o una webquest. El objetivo era favorecer el trabajo cooperativo, desarrollar las competencias sociales y cívicas y de conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender y la competencia digital. Trabajo que debía ser extrapolable a cualquier otro entorno y que cada grupo debía exponer en clase. Esta fase fue la que requirió más tiempo y se llevó a cabo en las sesiones de seminarios durante todo el mes de mayo.</p>
<p><b>5º fase</b></p>	<p>Exposición de los trabajos</p>



Mirador de Cartuja

## Resultados

Cada grupo seleccionó un bien patrimonial del Campus de Cartuja. El resultado ha sido: dos trabajos sobre el Alfar Romano (BIC); dos sobre el horno del siglo XVI que se encuentra en la Facultad de Ciencias de la Educación; dos sobre el Albercón del Moro; dos sobre el Colegio Máximo (BIC) dos sobre el Observatorio de Cartuja y dos sobre el Monasterio de Cartuja (BIC). De ellos solo cuatro han sido Webquest.

La evaluación se llevó a cabo tanto por el profesorado como por el alumnado. Para ello se les facilitó una rubrica en la que tenían que tener presentes en su evaluación los siguientes ítem: fundamentación teórica, contextualización, expresión oral, expresión corporal y capacidad de síntesis. Además cada grupo realizo su propia autoevaluación.

Finalmente para analizar los resultados del proyecto pasamos al alumnado un cuestionario que tenía como objetivo analizar la percepción que tenía del patrimonio como materia educativa. Respuestas como estas: «he aprendido mucho»; «tengo otra percepción del patrimonio»; «mi grupo y yo hemos trabajado mucho, no ha sido fácil pero nos hecho reflexionar sobre la vinculación emocional con el patrimonio»; «he comprendido lo importante que es observar»; «no había pesado las posibilidades que ofrece el entorno cercano»; «cuando vengan mis padres les enseñare el Campus»..., nos muestran que a pesar de las dificultades que entraña la enseñanza aprendizaje de la materia y las circunstancias del Covid-19, desde la innovación se puede lograr que el alumnado logre el aprendizaje significativo.

## CONCLUSIÓN

Como conclusión decir a pesar de las dificultades propias de la materia y del curso en el que se imparte, el resultado ha sido satisfactorio. La innovación ha consistido en iniciar al alumnado en la investigación sobre el patrimonio a partir de su entorno cercano, aprovechando la riqueza del paisaje cultural del Campus de Cartuja, que por su cercanía nos ha permitido acercarnos a pie a cada uno de los bienes que lo conforman. Que el alumnado entrara en contacto directo con el patrimonio, tomando conciencia de la importancia que tienen observar el entorno cercano y educar en patrimonio a partir de los bienes presentes en el territorio donde realizan su formación y forma parte de su historia personal y de su memoria. Con el objetivo de que lo conozcan, lo valoren y se identifique con él. Para que una vez interiorizado este conocimiento, sepan educar en, para y desde el patrimonio, a los escolares que en un futuro tengan a su cargo y aprovechar las oportunidades que siempre y en cualquier lugar presenta el patrimonio tanto cultural como natural.

## Referencias bibliográficas

AA.VV. (2017). Crónica de un paisaje. Descubriendo el Campus de Cartuja. Granada: Universidad.

- Cambil Hernández, M. E. y Fernández Paradas, A. R. (2017) El concepto actual de patrimonio cultural. En Cambil Hernandez, M. E. y Tudela Sancho, A. (Coord.). *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, (pp. 27-46). Madrid. Pirámide
- Fontal Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 30, 3, 483-500.
- Fontal Merillas, O.; Martínez Rodríguez, M. y Cepeda Ortega, J. (2020). La significación social del patrimonio. Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, vol. 49, 1.
- Fontal Merillas, O.; Ibañez Etxberria, A., Cuenca López, J. M. y Martín García, L. (2015). El Plan Nacional de Educación y Patrimonio crea la Red Internacional de Educación Patrimonial. *PH. Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 87, 24-25.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Liceras Ruiz, A. (2013). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Editorial GEU.
- Liceras Ruiz A. (2018). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 4, pp. 26-39.
- Liceras Ruiz, A. (2018). Visiones del paisaje desde las Ciencias Sociales. Lectión Magistral curso 2018/2019.
- Mijal Orihuela, M. (2018). Nociones de “paisaje” y “paisaje cultural”. Un estado de la cuestión. *Revista Pensum*, 4, 44-56.
- Rainiero, C. (2012). Registro y re-valorización del paisaje de la producción en el área metropolitana de Rosario. El caso del Ferrocarril Oeste. *Revista Labor & Engenho*, 6(1),1-25.
- Santacana Mestre, J. y Martínez Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194-209.







# La didáctica de la cultura andaluza, perspectivas teóricas y curriculares

Antonio Rafael Fernández Paradas

Uno de los objetivos principales de las etapas educativas inferiores, es que el alumnado reciba una formación holística que le permita desarrollarse como ciudadano. En esta formación, se incluye el respeto a los valores identitarios y culturales propios. En nuestro caso como andaluces que somos debemos considerar nuestra cultura como una manera de ver la vida y de vivirla, donde nosotros, como pueblo, somos el fruto de un proceso histórico, donde hemos desarrollado una vida, con sus procesos de adaptación al medio natural y sus necesidades. Por todo ello, es necesario, al igual que defendemos la educación en Andalucía, también tenemos que defender nuestra cultura e identidad en el sistema educativo. Al respecto de esta cuestión, menciona Hijano del Río, que “queremos que el alumnado se encuentre integrado

y reconocido en un sistema educativo, que respeta y defiende sus señas de identidad [...]. Cuando en la escuela los estudiantes conocen los vínculos culturales con sus semejantes, estamos educando en la solidaridad y en el respeto al resto de manifestaciones culturales del ser humano. Y esa finalidad se cumple también con la cultura andaluza [...]. No hablamos, por tanto, de crear grupos aislados que vivan de espaldas los unos con los otros, todo lo contrario: pretendemos educar personas que, con el conocimiento de sí mismos y de su realidad más inmediata, sepan apreciar a los demás e integrarse en una sociedad abierta al futuro” (Hijano del Río, 2000).

La enseñanza de la cultura andaluza, de su acervo identitario y su gigantesco espesor histórico, con sus múltiples peculiaridades y tradiciones, tiene que tener por objetivo explicar

y comprender la realidad social y cultural andaluza en los centros escolares. Como tal, es objeto de inclusión curricular desde el Decreto 193/1984<sup>1</sup>, BOJA de 3 de Julio, con el que se inicia el camino de la cultura andaluza hacia nuestras escuelas. Con respecto a la enseñanza de la cultura andaluza, la cuestión no está exenta de problemas, ya que existen disconformidades sobre su inclusión. Sobre esta cuestión, se ha mencionado que “la Cultura Andaluza quedó ahí, en la práctica, como un añadido o apéndice a todo lo que se venía estudiando hasta entonces. Las dificultades de integración eran muy grandes, pero, por lo mismo, quedaba cada vez más claro la necesidad de plantear desde nuevas bases el estudio de nuestra cultura”<sup>2</sup>. Poco después, con la aprobación de la LOGSE, la cultura andaluza queda plenamente integrada y desarrollada en el currículo. En el primer artículo de esta ley se manifiesta que el Sistema Educativo Español está configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentado en respecto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley orgánica 8/1985, reguladora del derecho a la Educación, y se orientará a la consecución, entre otros, de los fines siguientes:

- La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.<sup>3</sup>

En el artículo segundo, se enumeran los principios sobre los que se desarrollará la enseñanza de la cultura:

- El respeto a todas las culturas.
- La relación con el entorno social, económico y cultural.

A partir de este momento, será una constante en todos los decretos educativos elaborados por el gobierno andaluz incluir “la necesidad de trabajar los contenidos vinculados a las tradiciones populares y a la cultura andaluza como materia transversal, delimitando el referente próximo de su contexto social”. La legislación educativa andaluza, hace un continuo hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con sus costumbres, forma de expresarse, manifestaciones artísticas del entorno y así poder desarrollar actitudes de valor y respeto hacia su cultura. Dentó de la importancia que tiene la cultura

---

1 “Donde se aprueba el temario y los objetivos generales a los que habrán de ceñirse las programaciones experimentales sobre Cultura Andaluza, en educación primaria”. En *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* [en línea]. [Consulta: 14/11/2017]. Extraído de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1984/74/7>

2 Cultura andaluza [en línea]. [Consulta: 14/11/2017]. Extraído de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41008507/helvia/sitio/upload/CulturaAndaluza.pdf>

3 LOGSE [en línea]. [Consulta: 14/11/2017]. Extraído de: <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

andaluza, especialmente las fiestas y tradiciones como desarrollo de los modelos identitarios en los contextos educativos, cabe destacar el importante papel que tienen y que se le otorga a los elementos patrimoniales andaluces.

A pesar de la importancia que tienen tanto el patrimonio andaluz como la cultura andaluza, su inclusión curricular, no fue, ni es, un camino de rosas. Desde su incorporación con LOGSE, la Cultura Andaluza pasó a ser un eje transversal, un apéndice del sistema educativo, siendo un recurso a disposición del docente, para usarlo si lo ve oportuno. Al ser un eje transversal, la cultura andaluza como tal no tiene un planteamiento didáctico, va encaminada a la aportación de materiales, recursos, ideas. Es por ello que se comprende como un contenido global y esencial en las aulas, asociado a la globalidad de conocimientos. Como nos muestra González-Lucini, los contenidos transversales tienen tres características predominantes: “Los contenidos no aparecen asociados a ningún área de conocimiento, sino a todas ellas [...]. Las cuestiones o problemas que integran los contenidos transversales tienen una importante significación social [...]. El alumno o alumna no sólo debe tener la oportunidad de plantearse y analizar cuestiones sociales, sino sobre todo que llegue a adquirir determinadas actitudes y comportamientos basados en valores libremente asumidos” (González-Lucini, 1994). Si partimos de los objetivos generales de etapa de Educación Primaria, vemos que “se hace referencia al entorno natural y

social andaluz, al patrimonio natural y cultural, al respeto a la diversidad cultural y a las peculiaridades del habla andaluza” (Cuenca López, 2002). Observando estos objetivos generales nos damos cuenta que en todas las áreas se contempla el tratamiento de nuestra cultura.

La cultura andaluza es aquella que hemos heredado y sobre la que construimos los cimientos de nuestra civilización, que es cuna de la propia civilización europea. En ella se incluye, los legados artísticos y patrimoniales, las fiestas y tradiciones, el habla, y los ritos, también los paisajes. La suma del conjunto de todas estas manifestaciones conforman los valores identitarios del pueblo andaluz. Sólo mediante su correcta enseñanza y proyección curricular podremos garantizar conservar los valores identitarios que nos propios.

#### CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPALES REPRESENTACIONES DE LA CULTURA ANDALUZA

La cultura andaluza y los valores identitarios andaluces forman parte de pluralidad cultural española. Durante mucho tiempo, la imagen de España se ha entendido como la propia de Andalucía, con todos sus aciertos, y todos sus estereotipos. “Ha sido el folklore uno de los aspectos más denotados de la cultura Andaluza por cuanto hacía referencia a los tópicos.

A la vez y con el paso del tiempo, paradójicamente, nuestro folklora andaluz ha servido como identidad de lo español en el extranjero, antes incluso que nuestros monumentos” (Moreno y Mateos, 2005, p. 16).

Al respecto de esta cuestión, Cordovilla Muñoz, ha puesto de manifiesto que “Cuando hablamos de una cultura española expresamos que existen unos factores comunes al comportamiento de los individuos que forman parte de España. Y cuando hablamos de una cultura andaluza, o vasca o de cualquier otra Comunidad, estamos expresando que dentro de esa cultura española existen unos grupos que tienen unos rasgos diferenciados” (Cordovilla Muñoz, 2009).

La configuración de los rasgos identitarios andaluces, como independientes de aquellos propios de España, hay que entenderlos como un proceso histórico en el que se han ido incorporando paulatinamente. “Al hablar de cultura andaluza, debemos [...] hacer referencia a la identidad de un pueblo forjada por todos los condicionantes que ha experimentado en su historia: desde su posición geográfica, pasando por el contacto de otros pueblos y hasta los sentimientos, actitudes y valores que desembocan en un folklora y una manera autónoma de comportamientos ante la vida” (Moreno y Mateos, 2005, p. 12). Durante este proceso histórico la cultura andaluza se ha ido viendo enriquecida con diferentes influencias, teniendo una especial importancia las aportaciones que dejaron los árabes en la tierra.

La cultura andaluza tiene un amplio racionamiento internacional, y cada vez son más los patrimonios materiales o inmateriales que son reconocidos por la UNESCO. Uno de los hitos más importantes en el reconocimiento de los valores identitarios andaluces fue la declaración del flamenco como patrimonio inmaterial de la humanidad en 2010, siendo esta una expresión del arte andaluz transmitido por medio del cantante y baile. También, en 2012 se declararon las fiestas de “los patios de Córdoba” donde las familias decoran los patios comunes especialmente con plantas florales para después presentarlos a concurso. (Gusch Marí, 2017, pp. 205-207). Posteriormente se han ido produciendo nuevas declaraciones, tales como, el arte de la cal en Morón de la Frontera o los tambores de Baena.

Entre las manifestaciones culturales de Andalucía podemos destacar las ferias, entre las cuales hemos de subrayar “La Feria de Abril”, celebrada en Sevilla, donde llegan habitantes de todo el mundo y se reúnen en un espacio denominado Real, un lugar que está lleno de casetas por donde se pasean jinetes y coches de caballos. En el mismo periodo de tiempo se celebran “los toros” en la Plaza de la Maestranza. En esta ciudad y en Málaga podemos encontrar la máxima representación de la “Semana Santa” andaluza, que destaca especialmente por la conmemoración de la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesús de Nazaret mediante tronos, pasos y saetas acompañado de nazarenos los cuales llevan una vesti-

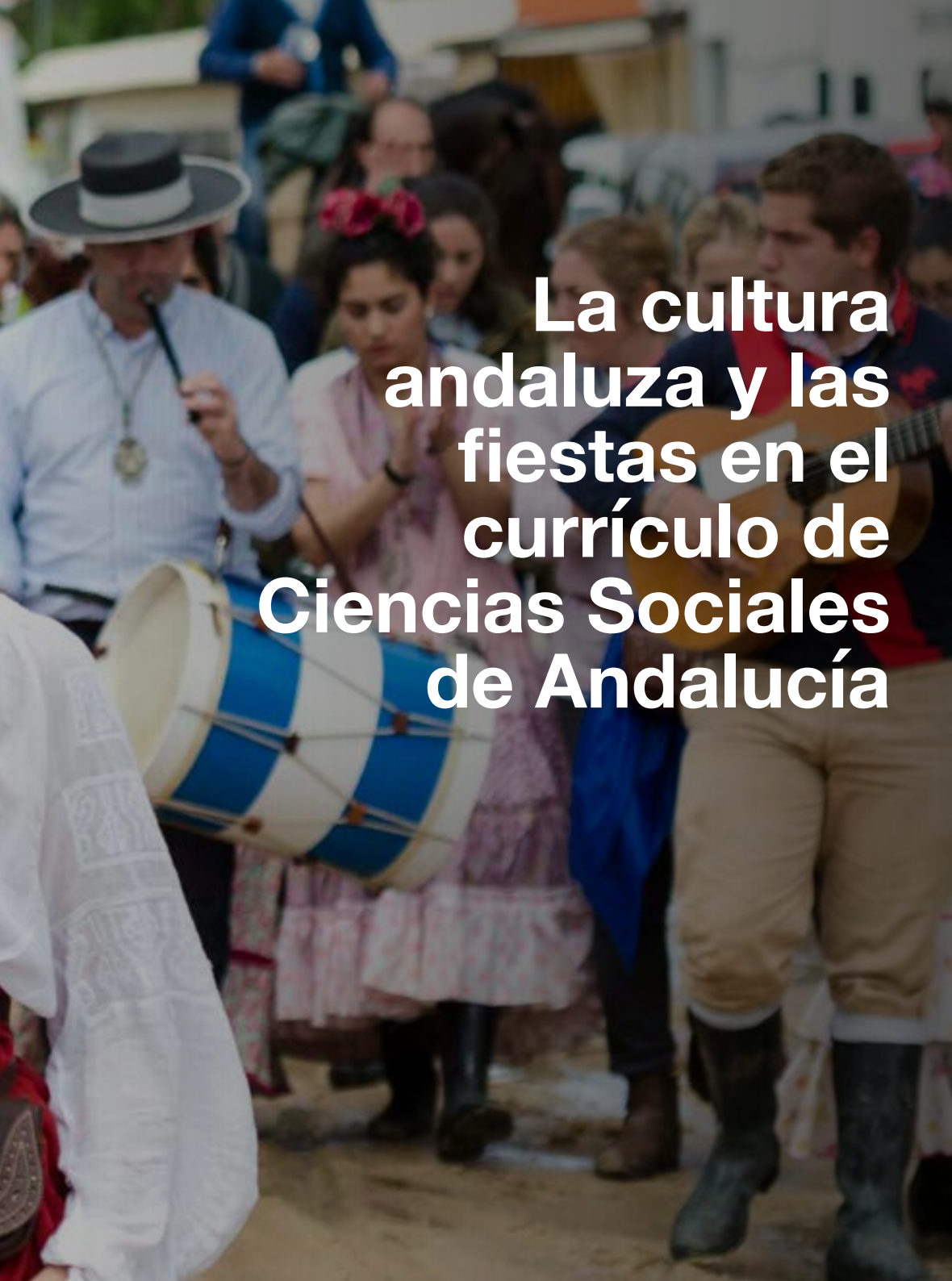


Fig. 2. La Semana Santa en Andalucía configura uno de los valores identitarios más importantes de la Comunidad. En la foto, los pasos procesionales de la Virgen de la Soledad y de los Dolores de Antequera. Fuente: autor.

menta muy particular. Durante la Semana Santa se celebra en Ríogordo la conocida como “El Paso”, en la que se reúnen actores escenificando la pasión y muerte de Jesús. Esta ceremonia es considerada Fiesta de Interés Turístico Nacional. Otra representación cultural con bastante impacto es la “Feria del Caballo de Jerez”, declarada de Interés Turístico Internacional, y propuesta como Patrimonio Cultural Inmaterial de España. Además, en la misma provincia se celebra El Carnaval de Cádiz también declarado como Fiesta de Interés Turístico Internacional. Éste se celebra en enero y febrero en el Gran Teatro Falla llevando a cabo el Concurso de Agrupaciones del Carnaval. La “Romería de El Rocío” es una de las fiestas más conocidas debido a la enorme peregrinación que realiza la gente en honor a la Virgen del Rocío celebrada el lunes de Pentecostés, consiste en la realización de un recorrido desde la hermandad de Almonte a la ermita de El Rocío. Además de las fiestas ya mencionadas, tiene una gran influencia “Invención de la Santa Cruz” también conocida como Cruz de Mayo o Fiesta de las Cruces es una fiesta en la que se celebra el culto a la Cruz de Cristo. Un acto celebrado en toda España, pero con una mayor influencia en Andalucía; por su perímetro costero, es la “Noche de San Juan” la cual era inicialmente un festejo pagano que celebraba la llegada del verano en el hemisferio norte, más tarde pasó a ser una fiesta cristiana por el nacimiento de San Juan Bautista.







# La cultura andaluza y las fiestas en el currículo de Ciencias Sociales de Andalucía

Aunque a priori la representación de la cultura andaluza en el currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria de Andalucía<sup>4</sup>, para ampliamente recogida, la realidad pone de manifiesto, que si bien, aparecen en multitud de ocasiones referencias a la cultura andaluza, la identidad andaluza o el patrimonio andaluz, se trata de reseñas genéricas, y habitualmente vacías ya que en muchos casos, se tratan de “propósitos”. La presencia de estas cuestiones en los contenidos curriculares obligatorios, pasar por ser una realidad mínima.

## Bloques currículum

La configuración actual del currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria se distribuye a lo largo cuatro grandes bloques en los que se desarrollo los aspectos principales del área. El bloque 1 trata los contenidos comunes, en este bloque se habla de las técnicas de trabajo y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En el bloque dos se hablan del universo, de la geografía del entorno tanto en Andalucía como

---

<sup>4</sup> Andalucía, España. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 23 de marzo de 2015, núm. 60, pp. 73-142.

en España, y todo lo que corresponde con la geografía como el clima, paisaje, el ciclo del agua, etc. La última parte de este bloque y la que más nos interesa a nosotros para el desarrollo de esta actividad, es la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales. El bloque tres se centra en la sociedad, en los distintos grupos sociales y cuál es su papel en la sociedad, lo que aportan y cómo influyen para el mundo (algo que para nuestra actividad de fiestas es fundamental). Y por último en el bloque cuatro se destaca la huella del tiempo es decir cómo van repercutiendo los distintos acontecimientos a las sociedades futuras, y como va evolucionando la sociedad tras las grandes etapas históricas de la humanidad.

### **Orientaciones metodológicas**

Las orientaciones metodológicas que aparecen en el currículum de Educación Primaria, aplicables en todas las áreas de conocimiento incluido la de las Ciencias Sociales, apuestan por una pedagogía orientada a la atención individual, un correcto tratamiento de la diversidad cultural, social y sexual, así como una educación equitativa donde se fomente el trabajo cooperativo y el desarrollo individual e independiente. Se establecerán actividades que practiquen el respeto y la convivencia dentro de la diversidad. Además, se proporciona una guía para alcanzar el bienestar vital.

La metodología aplicada también marca una serie de recursos de los que podemos valernos a la hora de explicar el contenido seleccionado; estos recursos variarían según el tema que se vaya a exponer.

En el currículum se hace especial énfasis en la enseñanza y aprendizaje mediante gráficos y mapas de la evolución histórica de la humanidad, mostrando mediante estos los diferentes acontecimientos y cambios históricos surgidos a través del tiempo. Con la enseñanza-aprendizaje de estos conceptos, además de la adquisición del propio conocimiento dicho, se tiene como objetivo generar en los alumnos y alumnas una iniciativa hacia el descubrimiento y búsqueda de los mismos y fomentar el respeto en relación con los distintos tipos de patrimonio.

### **Contribución del área a las competencias clave**

En el apartado del currículum “Contribución del área a las competencias clave”, se realiza una reflexión sobre el carácter integrador de las Ciencias Sociales y como con ella se pueden desarrollar la mayoría de las competencias clave. Como, por ejemplo, en las *competencias sociales y cívicas* se hace mención a las relaciones entre la sociedad y entre nuestro entorno (incluyendo su organización), en la *competencia matemática* se interesa por la solución de problemas cotidianos, la *competencia digital*, que

se ha convertido en una competencia primordial e imprescindible en la actualidad, o *la competencia en comunicación lingüística* que se centra en mejorar nuestra comunicación y capacidad de síntesis.

Cabe destacar la *competencia conciencia y expresiones culturales* para nuestro trabajo, ya que a lo largo del mismo desarrollaremos la presencia de la cultura andaluza, el patrimonio, las tradiciones y el arte andaluz.

Por medio de esta competencia se pretende familiarizar al alumnado con el entorno social y cultural andaluz, desarrollado un corpus identitario, que le permita tomar conciencia de la importancia de los rasgos diferenciadores de la cultura andaluza, así como de su patrimonio material e inmaterial.

### **Objetivos del área de Ciencias Sociales**

Para el área de Ciencias Sociales, se incluyen un total de 10 objetivos. Son los siguientes:

- 0. CS. 1.** Promover el trabajo cooperativo y el trabajo particular, estimular la motivación intrínseca y favorecer la capacidad de estructurar y administrar ideas y programas en relación con el contexto informal.
- 0. CS. 2.** Adquirir herramientas para posibilitar la obtención y aplicación de la información, fomentar el diálogo y

practicar las capacidades y habilidades asimiladas a través de diferentes formatos de ejercicios y actividades didácticas.

**0. CS. 3.** Comprender el sentido democrático, fomentar la tolerancia a la diversidad identitaria cultural, social, de género y sexual y desarrollar una actitud pacífica y mediadora ante posibles conflictos dentro de la comunidad o del hogar.

**0. CS. 4.** Aprender sobre el medio ambiente en general y en particular de España, Andalucía y la Unión Europea, detectar posibles conflictos de carácter ambiental y llevar a la reflexión sobre soluciones al respecto y una adecuada administración de los recursos naturales. Para ello, se emplearán herramientas adecuadas y específicas que posibiliten la recogida de datos.

**0. CS. 5.** Apreciar, a través de la iniciativa hacia su mantenimiento y protección, el patrimonio cultural y el natural, en general y específicos de España y Andalucía. A su vez, conducir hacia un comportamiento adecuado con el medio ambiente, un uso responsable que conlleve la reducción de conductas dañinas para el mismo.

**0. CS. 6.** Comprender el sistema político y social, y su distribución sobre el territorio mediante instituciones y órganos gubernamentales además de las funciones de cada uno de estos, de la Unión Europea, España y Andalucía. También, se señala el cumplimiento y respeto de los deberes y derechos recogidos en el Estatuto de Autonomía para Andalucía y la Constitución Española.

**0. CS. 7.** Reconocer a Andalucía como el punto de convergencia de una gran variedad de culturas. Analizar las características propias de cada civilización y estimar las distintas expresiones culturales y diferentes formas lingüísticas con las que convivimos.

**0. CS. 8.** Comprender la estructura económica y de producción del país, la comunidad autónoma y Europa para determinar actitudes positivas ante el consumo y el gasto moderado por medio del conocimiento de las propiedades de los sectores que forman la estructura.

**0. CS. 9.** Aprender la línea temporal e historicidad de España y Andalucía y saber ubicar las diferentes etapas y acontecimientos en su marco histórico así como sus singularidades. Por añadidura, este aprendizaje debe servir como base para crear y establecer unas particularidades sociales colectivas que determinen la identidad cultural de cada población.

**0. CS. 10.** Suscitar hacia el saber de la propia historia del territorio andaluz, de España y Europa en general; apreciar el valor memorable de la herencia arquitectónica y artística y demás objetos procedentes de la antigüedad. Promover la deferencia y el compromiso de cuidado y miramiento por la permanencia del patrimonio cultural.

Por medio de estos 10 objetivos se configura el ideario de los contenidos de Ciencias Sociales a enseñar en educación primaria. Por su parte, la cultura andaluza queda expresamente

reflejada en los objetivos 0. CS. 5, 0. CS. 7, 0. CS. 9 y 0. CS. 10. De manera individualizada, cada uno de estos objetivos utilizan los términos “cultura” y “patrimonio” aludiendo a aspectos diferentes.

El objetivo 0. CS. 5 emplea el término “patrimonio” y lo categoriza como natural y como cultural, de manera que el término “cultura” también aparece dentro del objetivo pero ligado al concepto de patrimonio. Si analizamos minuciosamente el objetivo detectamos que se centra más en la figura natural, pero no obstante, no especifica a que elementos específicos de ambas categorías de patrimonio se refiere, sino, que se debe comprender de ante mano el significado global de los conceptos para poder deducirlo. Este uso de los términos “patrimonio” y “cultura” podemos calificarlos como “vacíos” ya que no que especifican su punto de referencia.

Sin embargo, el resto de objetivos destacados sólo empujan el término “cultura” y cada uno lo enfoca hacia una perspectiva diferente:

Los objetivos 0. CS. 7 y 0. CS. 9 utilizan el concepto de cultura para referirse a las características propias de la identidad de cada pueblo o grupo social. Alterando la enumeración, el objetivo 0. CS. 9 se centra en el proceso de construcción de la identidad cultural y valora cada uno de los factores que intervienen en dicho proceso; mientras, el objetivo 0. CS. 7 tiene como finalidad el respeto a la gran variabilidad de identidades culturales que existen y conviven, que son el resultado de lo que se

expresa en el otro objetivo. Por consiguiente, a diferencia del objetivo 0. CS. 5, los puntos 0. CS. 7 y 0. CS. 9 sí clarifican a que se refieren con el uso del término “cultura”.

Por otra parte, en el objetivo 0. CS. 10 se recogen las dos perspectivas desde las que parte el concepto de cultura en los objetivos 0. CS. 7 y 0. CS. 9, pero además, emplea el término como sinónimo de patrimonio histórico.

### **Mapa de desempeño del área de Ciencias Sociales**

Vistos anteriormente los objetivos propuestos para el área de Ciencias Sociales, cabe detenerse a continuación en los criterios de evaluación mencionados en el desarrollo curricular relacionadas con la cultura andaluza y el patrimonio andaluz. Los objetivos a trabajar son: O. CS. 5, O. CS. 7, O. CS. 9, O. CS. 10.

En el primer ciclo los criterios que vamos a tener en cuenta para este proyecto son los siguientes:

**CE.1.5.** Conocer que el aire es un elemento imprescindible para la vida y describir de forma sencilla el tiempo atmosférico a través de sensaciones corporales (frío, calor, humedad, sequedad) reconociendo los principales fenómenos meteorológicos e identificando sus manifestaciones más

relevantes. Valorar la importancia del agua y diferenciar algunas características de rocas o minerales del entorno.

**CE.1.6.** Tomar conciencia de los derechos y deberes necesarios para la convivencia positiva en el entorno familiar y municipal, valorando las instituciones locales y describiendo algunas particularidades culturales, sociales, y lingüísticas del contexto familiar y local.

**CE.1.9.** Mostrar interés por los hechos ocurridos en el pasado, los personajes y restos históricos relevantes, partiendo de su historia personal y familiar, recopilando información de su vida cotidiana, identificando nociones temporales que expresan duración, sucesión y simultaneidad de hechos, utilizando, observando y explicando unidades de medida temporales básicas (calendario, día, semana, mes, año, fechas significativas).

**CE.1.10.** Reconocer y valorar la herencia cultural de la localidad y de la familia. Apreciar y disfrutar con la contemplación de obras artísticas de autores andaluces entre otros, de manera lúdica y divertida, y reconocer la finalidad y el papel de los museos.

Al respecto de los contenidos, cabe mencionar que estos presentan una naturaleza genérica y que por tanto requieren adaptarlos para poder trabajar con ellos la cultura andaluza. Dentro de los 10 objetivos, el que realizar una mención más directa a la cultura andaluza, será precisamente el último.

Entre los criterios de evaluación propios del Segundo Ciclo debemos destacar los criterios CE. 2. 6, CE. 2. 7, CE. 2. 11 y CE. 2. 12 que hacen especial mención a la cultural y al patrimonio. En ellos se expone lo siguiente:

**CE. 2. 6.** Identificar y conocer las tres piezas claves que configuran el funcionamiento global de la sociedad, y en especial, en España. Conocer el ordenamiento jurídico de carácter democrático procedente del Estatuto de Autonomía y de la Constitución Española, comprender el sistema de funcionamiento de las distintas instituciones y organismos gubernamentales así como su estructura jerárquica y las propiedades de cada uno de estos niveles, y apreciar la diversidad a través del respeto.

**CE. 2. 7.** Aprender las características de los dos tipos de población: rural o urbana. Y a su vez, comprender el concepto de éxodo rural y conocer los distintos movimientos migratorios que se producen dentro del propio país. Además, estudiar el avance de la población andaluza y española hasta la actualidad analizando los aspectos sociales, geográficos y culturales.

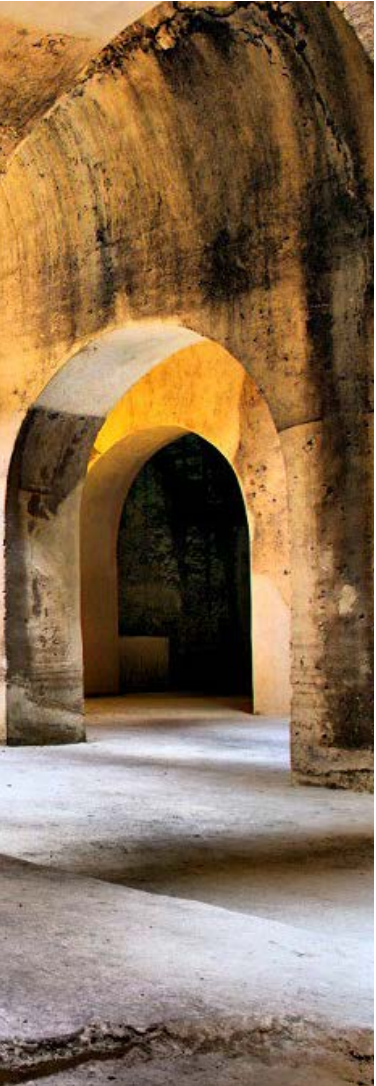
**CE. 2. 11.** Situar cronológicamente los acontecimientos históricos que más han marcado la evolución de la localidad concreta y, en general, de Andalucía. El proceso histórico debe ser vinculado con aspectos del entorno próximo y se tiene que ser comprendida y valorada la identidad cultural que ha construido y el legado histórico que ha dejado. Esto conlleva un comportamiento adecuado en relación con el patrimonio cultural material e inmaterial enfocado a la conservación y protección.

**CE. 2. 12.** Ser conscientes de la importancia de la herencia cultural – en todas sus manifestaciones, es decir, artística, fiestas, costumbres, etc. – y su apreciación, y de los museos como medio de conservación y por su carácter conmemorativo.

Estos criterios se aplican paralelamente a los objetivos propios de la cultura, que como hemos podido ver, son los objetivos 0. CS. 5, 0. CS. 7, 0. CS. 9 y 0. CS. 10.



Fig. 3. Aljibe de Granada. El agua y la gestión de la misma han dejado importantes patrimonio histórico-artísticos a lo largo del territorio andaluz. Fuente: <https://www.navartur.es/ideas-y-propuestas/granada-la-ruta-de-los-aljibes-del-albaicin.htm>



Vistos el conjunto de los objetivos, podemos establecer como conclusión las referencias, directas o indirectas, al fomento del respeto y la protección para la conservación de la cultura y su legado. Los cuatro criterios portan la misma relevancia, sin que uno destaque más por la carga que pueda llevar, todos tratan la cultura desde una perspectiva específica, que sumándolas, conforman el cuadro de la integración cultural en la sociedad.

Los criterios de evaluación correspondientes al tercer ciclo que están relacionados con los temas a tratar en dicha investigación, es decir, la cultura y el patrimonio y los posibles contenidos relacionados con estos conceptos, son los mostrados a continuación:

“**CE.7.** Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos.”

“**CE.10.** Desarrollar actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, así como el hábito de asumir nuevos roles en una sociedad en continuo cambio.”

“**CE.3.8** Comprender los principales conceptos demográficos y su relación con los factores geográficos, sociales, económicos o culturales distinguiendo los principales rasgos de la población andaluza, española y europea, explicando su evolución y su distribución demográfica, representándola gráficamente y describir los movimientos migratorios de la población en España.”

“**CE.3.12.** Explicar las características de cada tiempo histórico y los acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, ordenando y localizando temporalmente algunos hechos históricos y relevantes de la historia de España y Andalucía, para adquirir una perspectiva global de su evolución, situándolos en las diferentes etapas, usando diferentes técnicas y explicando diferentes aspectos relacionados con la forma de vida, los acontecimientos y las manifestaciones históricas, artísticas y culturales y describiendo su influencia en los valores y datos de la sociedad española y andaluza actual”

“**CE.3.13.** Desarrollar la curiosidad por conocer formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia, como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar, valorando la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende, mostrando una actitud de respeto a su entorno y cultura, apreciando la herencia cultural y patrimonial de Andalucía.”

Como podemos comprobar, estos criterios tienen como finalidad que el alumnado trabaje desde distintas perspectivas los contenidos culturales y sociales, valorando la huella identitaria que nos han proporcionado y lo ricos que nos hace la diversidad cultural y el intercambio intercultural.



# Desarrollo curricular del área de Ciencias Sociales

## Primer ciclo

A este primer ciclo, corresponden los cursos primero y segundo de Educación Primaria, con alumnos comprendidos entre los seis y los ocho años. El primero y los restantes ciclos, se componen de cuatro bloques de contenidos cuya intitulación es siempre la misma, pero va cambiando su desarrollo.

### BLOQUE 1: "CONTENIDOS COMUNES"

El primero de los cuatro bloques, está configurado por un total de 8 lecciones. Cada una de ellas reúne unos objetivos comunes, pero para la presente investigación vamos a destacar las lecciones que hacen alusión a la cultura, el patrimonio o las fiestas de Andalucía. Estas son las siguientes:

**1.5.** *Fomento de técnicas de animación a la lectura de textos de divulgación de las Ciencias sociales (de carácter social, geográfico e histórico y de la cultura andaluza)*, cuyos objetivos correspondientes a esta lección son: O. CS. 2, O. CS. 3. Esta lección es importante para nosotros ya que hace alusión a la lectura de textos de ciencias sociales en los diferentes ámbitos de la materia, pero hacien-



do referencia a la cultura andaluza. Hemos de destacar el hecho de enfocar las distintas fiestas de nuestra cultura en la asignatura de ciencias sociales, como de una fiesta sacar lo que nos interesa (el espacio físico; el espacio temporal que ocupa, sus inicios, etc.; la tradición que se sigue; de donde surge esta fiesta).

**1.7.** *Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante. La convivencia en Andalucía.* Cuyos objetivos pertenecientes a esta lección son: O. CS. 2, O. CS. 3. Esta lección es fundamental para el desempeño de este proyecto ya que hace alusión a la convivencia en Andalucía. Vamos a destacar la importancia de las relaciones que desarrollamos en la sociedad como una repercusión importante en el desarrollo de las fiestas y de la cultura andaluza. Hemos de tener en cuenta el papel que ha jugado el ser humano en la historia, y como a consecuencia de sus actos se dan este tipo de tradiciones de las que hoy día celebramos con gran índole.

## BLOQUE 2: “EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS”

El segundo bloque de este ciclo esta conformado por seis lecciones. De total de lecciones, son las siguientes en la que se realizan alusiones a la cultura andaluza:

**2.1.** *El agua: Propiedades y estados. El ciclo del agua. Lugares donde aparece. Usos.* Cuyos objetivos son: O. CS. 2, O. CS. 5. Queremos reseñar la importancia para nosotros de esta lección. La importancia del agua en la sociedad, además de ser un elemento vital, da pie a diversas fiestas y tradiciones dentro de la cultura andaluza y también culturas internacionales. Un ejemplo de cultura andaluza podría ser la fiesta del agua de Lanjarón (Granada) o el propio bautismo como elemento imprescindible de la cultura cristiana.

**2.2.** *El medio natural y el ser humano. El medio rural y urbano andaluz.* Cuyos objetivos son: O. CS. 1, O. CS. 5. Es de gran importancia para nosotros esta lección ya que queremos dejar clara las diferentes culturas de Andalucía según la zona. Como varía la forma de vida según la ubicación y según el entorno en el que se integra el individuo, es decir, si es más próximo a los grupos sociales propios de las ciudades o de los medios rurales. Puesto que los hábitos y costumbres rutinarias llegan a integrarse en la cultura propia del lugar, pues forman parte de sus particularidades identitarias.

**2.3.** *El paisaje natural: montaña y costa. Paisajes andaluces.* Cuyos objetivos son: O. CS. 5, O. CS. 3. Se trata de un contenido especialmente importante, donde se pone de manifiesto la importancia de los paisajes naturales andaluces y sus importancias patrimoniales. La importancia de los paisajes es vital para comprender la propia cultura e identidad andaluza, ya que ofrecen una amplia lectura sobre los desarrollos de los modos de vida.



Fig. 4. El poeta antequerano José Antonio Muñoz Rojas. La construcción de una historia de la cultura andaluza basada en personajes, supone visibilizar a algunos e invisibilizar a otros.

### BLOQUE 3: “VIVIR EN SOCIEDAD”

El tercer bloque del primer ciclo, está conformado por seis lecciones. El bloque tres está compuesto por seis lecciones. A lo largo de las lecciones se trabajan una serie de objetivos comunes. En lo que respecta a la cultura andaluza, cabe mencionar los siguientes:

- 3.1.** *La localidad: el Ayuntamiento y los servicios públicos.*
- 3.2.** *El municipio.*
- 3.3.** *Manifestaciones culturales populares de la cultura andaluza y sus expresiones más significativas, haciendo hincapié en el flamenco como patrimonio de la humanidad.*

Estas tres lecciones son importantes ya que ponen de manifiesto la importancia de la cultura geográfica, es decir, como el espacio geográfico condiciona el hecho cultural.

Dentro de las tres lecciones, cabe mencionar la tercera, y el papel que se le otorga al flamenco como Patrimonio de la Humanidad y uno de los valores identitarios de Andalucía. Con respecto a esta cuestión, cabe destacarse la ausencia de referencias a otros patrimonios de la humanidad declarados en Andalucía. Los objetivos pertenecientes a estas tres lecciones de este bloque son: O. CS. 6, O. CS. 7.

### BLOQUE 4: “LAS HUELLAS DEL TIEMPO”

- 4.4.** *Restos del pasado: cuidado y conservación.*
- 4.5.** *Personajes de la Historia. Personajes andaluces*

Dentro del conjunto de lecciones que conforman el bloque, nos interesan los puntos 4.4 y 4.5, y sus relaciones con el objeto de estudio. Por un lado la lección cuatro relativa a los restos del pasado es algo que afecta de forma directa a las fiestas y la cultura andaluza ya que el pasado afecta directamente a la actualidad y como el hecho de acciones que parecían irrelevantes en el pasado tienen un gran peso en la actualidad, tal como para ser motivo de celebración cultural. La cuestión de los personajes andaluces, si bien es de suma importancia, cabe de reseñar que trata de una visión positivista de la cultura andaluza. Los objetivos pertenecientes a estas dos lecciones de este último bloque son: O. CS. 5, O. CS. 9, O. CS. 10.

## Segundo ciclo

Al segundo ciclo de educación primaria, corresponden los cursos de tercero y cuarto. Como hemos mencionado anteriormente, los títulos de los bloques se vuelven a repetir, pero mostrando un contenido diferenciado.

### BLOQUE 1: “CONTENIDOS COMUNES”

En este primer bloque de contenido encontramos trece lecciones y cada una de ellas reúne uno o varios objetivos comunes. La relación entre los apartados relacionados con la cultura y los objetivos del área de las Ciencias Sociales son:

**1.8.** *Fomento de técnicas de animación a la lectura de textos de divulgación de las ciencias sociales (de carácter social, geográfico e histórico).* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 3. La cultura, como anteriormente hemos comentado, también puede emplearse cuando nos referimos a la imagen de un grupo social o comunidad. En este caso, centrándonos primero en el objetivo, se expresa explícitamente el tipo de actitud que se debe fomentar en referencia a dicha imagen. Por el otro lado, a través del propósito de la lección 1.8 se adquiere más conocimiento al respecto y esto contribuye a una mayor aceptación, y por consiguiente, un mayor grado de respeto.

**1.10.** *Uso y utilización correcta de diversos materiales con los que se trabajan.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 3. En este caso, el tema 1.10 está relacionado con el 1.8, es decir, comparten objetivo porque la finalidad de ambos comparte la misma meta. El 1.8 consiste en orientar hacia la búsqueda e investigación de información y documentos de ese carácter, y el punto 1.10 se base en el buen tratamiento y la correcta aplicación de dicha información. Un ejemplo de un mal uso de la información sería exponerla en un tono burlesco y ofensivo o utilizando conclusiones o deducciones despectivas.

**1.12.** *Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 3. En este sentido, el objetivo está aún más ligado con el tema. Ambos se centran en la aceptación y la instauración de un clima equilibrado y agradable en la coexistencia de las distintas identidades, evitando el conflicto y actuando en la rectificación del mismo en el caso de que se produzca. En resumidas cuentas, las dos partes enfocan la cultura como un hecho integrado en la sociedad y que genera la necesidad de fomentar el acuerdo y concordancia entre las prácticas y diferentes maneras de entender el entorno.

**1.13.** *Sensibilidad, sentido crítico en el análisis y el compromiso en relación con la búsqueda de las mejores alternativas para progresar y desarrollarnos.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 3. El tema 1.13 junto con el objetivo O. CS. 3 recogen las perspectivas desde las que se ha enfocado el concepto de cultura en

los temas mencionados anteriormente. Este conjunto de metas queda claramente señalado en el propio título de la lección.

Como resumen del bloque primero – incluyendo los temas no detallados – son una introducción a métodos de estudio mediante diferentes estrategias y técnicas de aprendizaje e investigación, aplicables a todos los aspectos y contenidos que se verán más adelante.

## BLOQUE 2: “EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS”

El segundo bloque reúne ocho lecciones, de las cuales las que están orientadas a la cultura son las siguientes:

**2.1.** *El tiempo atmosférico y sus factores. Caracterización del tiempo atmosférico: nubes, viento, precipitaciones y temperatura. La meteorología y las estaciones del año. Las estaciones meteorológicas: instrumentos meteorológicos y sus utilidades.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 5.

**2.2.** *La predicción del tiempo atmosférico.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 5.

**2.3.** *Mapas del tiempo. Símbolos convencionales. La atmósfera.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 5. Los temas 2.1, 2.2 y 2.3 incluyen el concepto de “patrimonio”. No en sus títulos pero sí en uno de sus objetivos, concretamente el O. CS. 5, se recoge uno de los usos del término <<patrimonio>>. En este caso, tomando como base los contenidos de las leccio-

nes se incluye un matiz importante que consiste en el cuidado ambiental, por lo que podemos intuir que el objetivo en este caso hace mayor referencia a la naturaleza. Ya en su estructura introduce los términos “patrimonio natural y cultural”, pero como hemos dicho anteriormente en la conclusión del punto 2. Objetivos del Área de Ciencias Sociales, es un uso “vacío” pues carece de elementos concretos a los que aludir.

En conjunto, valorando todas las lecciones que configuran el bloque, tratan los diferentes elementos meteorológicos, las cuestiones atmosféricas, la distribución geográfica de los ríos españoles y andaluces, el reparto territorial y el impacto de la actividad humana sobre él y la utilidad de los recursos naturales y sus fuentes y las propiedades de los mismos. Entre los objetivos cabe destacar el punto O. CS. 5, es el único que alude explícitamente al patrimonio cultural y natural de Andalucía, y cómo podemos observar en la enumeración anterior, aparece en los temas 2.1, 2.2 y 2.3.

## BLOQUE 3: “VIVIR EN SOCIEDAD”

En el bloque presente encontramos diez lecciones, y sus objetivos son:

**3.1.** *Los municipios. Territorio y población municipal.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 7.

**3.3.** *Comunidades autónomas, ciudades autónomas y provincias que forman España y Andalucía.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 7.

**3.4.** *La población en el territorio. Criterios de clasificación.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 7. Si relacionamos el contenido del objetivo con los temas 3.1, 3.3 y 3.4 extraemos una perspectiva en la cual el foco de atención se posa en la distribución y los límites territoriales y su población característica. Desde una postura cultural, las demarcaciones territoriales forman pequeñas áreas dentro de una mayor, como pueden ser, por ejemplo, los municipios que están dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía, lo que contribuye a que cada colectivo social residente en dicha zona acotada configure su propio modo de vida a través de costumbres, hábitos, fiestas personalizadas, incluso construyan su propia lengua variable de la estatal.

**3.9.** *El comercio. El turismo. El transporte y las comunicaciones.* El Objetivo perteneciente a esta lección es: O. CS. 8. En este tema en particular, el objetivo no menciona la cultura ni el patrimonio, sin embargo, del contenido de la lección podemos seleccionar un apartado que está dirigido al turismo. De esta selección, destacamos la relevancia que porta la toma de conciencia de la existencia de otras formas de vida y modos de entender el medio que nos rodea y el valor del conocimiento del legado cultural que el proceso de convergencia de culturas cercanas a nuestro entorno nos ha dejado, y que gracias a ella, noso-

tros participamos y vivimos de unos modos de vida e ideas y conceptos determinados. A todo esto debemos añadir, que dicha configuración tiene un carácter dinámico por el continuo contacto que, gracias a los medios de transportes – que facilitan la migración – y los medios de comunicación – cobrando importancia la globalización y las nuevas tecnológicas de la información – tenemos con grupos sociales y colectivos de diversas índoles.

En resumen, el bloque tres trata los aspectos referentes a la distribución territorial española y andaluza junto con la explicación y conocimiento de los conceptos demográficos, los tipos de población particulares de la región y su actividad laboral y de producción, y la organización y funcionamiento de los organismos oficiales. En los objetivos, hayamos el punto O. CS. 7 que aborda la tradición andaluza desde su historicidad cultural. Dicha finalidad la observamos en los apartados 3.1, 3.3 y 3.4, además, como hemos destacado en la explicación anterior, encontramos un tema en el que se dedica un pequeños apartado a la cultura y la sociedad, el tema 3.9.

#### BLOQUE 4: “LAS HUELLAS DEL TIEMPO”

El bloque cuatro responde al último bloque del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y en él encontramos tan solo cuatro lecciones, todas orientadas a la cultura y el patrimonio.

**4.1.** *El tiempo histórico y su medida.* Los Objetivos pertenecientes a esta lección son: 0. CS. 5, 0. CS. 9, 0. CS. 10.

**4.2.** *Las edades de la historia. Duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo.* Los Objetivos pertenecientes a esta lección son: 0. CS. 5, 0. CS. 9, 0. CS. 10.

**4.3.** *La Prehistoria. Edad de Piedra (Paleolítico y Neolítico) Edad de los Metales. Datación y características de la vida, invenciones significativas. Manifestaciones culturales, artísticas y arquitectónicas de la Prehistoria. El hombre de Orce y su pasado como hecho relevante para la ciencia y Andalucía.* Los Objetivos pertenecientes a esta lección son: 0. CS. 5, 0. CS. 9, 0. CS. 10.

**4.4.** *La Edad Antigua. Características. Formas de vida, actividades económicas y producciones de los seres humanos de la Edad Antigua. La Romanización. El legado cultural romano.* Los Objetivos pertenecientes a esta lección son: 0. CS. 5, 0. CS. 9, 0. CS. 10.

En síntesis, el bloque cuatro es el que se centra explícitamente en la cultura y su desarrollo a lo largo del tiempo. Ofrece una perspectiva general de la historia, pero también, hace énfasis de la historia concreta de Andalucía. Por otra parte, al tratar todas las lecciones sobre la historia y la cultura, sus objetivos están enfocados a alcanzar fines en torno a la conservación, protección y aprecio hacia las diversas manifestaciones culturales, por lo que cabe destacar los objetivos 0. CS. 5, 0. CS. 9 y 0. CS. 10.

## Tercer ciclo

El Tercer Ciclo de Educación Primaria corresponde a los cursos quinto y sexto. Los contenidos específicos de las Ciencias Sociales de Tercer Ciclo aparecen divididos por bloques, concretamente en cuatro bloques de contenidos diferenciados, dentro de los cuales, se incluyen una serie de aspectos diferentes en función del grupo en el que estemos situados. Cada uno de los temas que forman el bloque correspondiente a su temática reúne uno o varios objetivos comunes.

La clasificación de temas por bloques es la siguiente:

### BLOQUE 1: "CONTENIDOS COMUNES"

En este primer bloque de contenidos encontramos trece temas, que como indica el título de este bloque, son comunes entre los distintos ciclos, y cada uno de ellos tiene uno o varios objetivos comunes.

No vamos a centrarnos en los temas que componen este primer bloque, ya que no hacen referencia al tema central de esta investigación (cultura y patrimonio); si no que este bloque se centra en proporcionar estrategias para el estudio, como la recogida de información, el uso de las TIC o estrategias para la resolución de conflictos entre otras.

## BLOQUE 2: “EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS”

Este bloque se compone por diez temas, cuya temática se centra en los cuatro primeros temas en el universo, el sistema solar y sus componentes, los tres siguientes temas en la Tierra, sus capas y su representación, los dos sucesivos basan su contenido en la diversidad paisajística y los climas, y finalmente los problemas ambientales.

Por lo tanto, como ha sucedido con el bloque anterior, no nos centraremos en este bloque ya que no está relacionado con los contenidos que queremos tratar en el proyecto.

## BLOQUE 3: “VIVIR EN SOCIEDAD”

En cuanto al bloque tres, está formado por cuatro temas, de los cuales prestaremos atención al primero ya que entre sus apartados acoge la temática señalada, mientras que los otros tres temas que conforman este bloque están basados en la educación vial, la demografía y los sectores de producción y sus subapartados de esta temática.

“**3.1.** *Principales manifestaciones culturales de España y populares de la cultura. El flamenco como patrimonio de la humanidad. Paisajes andaluces como patrimonio de los territorios que forman Andalucía y el Estado español.*” El Objetivo perteneciente a esta lección es: 0. CS. 7. Este es

el tema en el que nos vamos a centrar. Está dividido en tres subapartados los cuales hacen referencia a la cultura y el patrimonio. En el primero de ellos, “Principales manifestaciones culturales de España y populares de la cultura”, se utiliza el término manifestaciones culturales para referirse a las diversas fiestas que conforman la identidad cultural de los diferentes lugares de España, en este caso centrándose en las más conocidas del país. En el segundo subapartado, “El flamenco como patrimonio de la humanidad”, se concreta mucho el tema a tratar; en este caso es como un baile representa tanto la personalidad de una comunidad que se ha decidido nombrarle patrimonio de la humanidad para que pueda y deba ser conservado. Y finalmente, “Paisajes andaluces como patrimonio de los territorios que forman Andalucía y el Estado español”, este subapartado contiene todos los territorios y por lo tanto los paisajes que los conforman que han sido considerados patrimonio; haciendo el término, en este caso también, referencia a la necesidad y deber de conservar dichos paisajes por la importancia identitaria que significan.

## BLOQUE 4: “LAS HUELLAS DEL TIEMPO”

El bloque cuatro se divide en cuatro temas en los que la cultura, el patrimonio y las identidades populares quedan muy marcados en todo su contenido, como veremos a continuación. Los Objetivos pertenecientes a esta lección son: 0. CS. 5, 0. CS. 9, 0. CS. 10.

“**4.1.** *La Edad Media. Reinos peninsulares. Las invasiones germánicas y el reino visigodo. Al-Ándalus: evolución política, economía, organización social, tradiciones, religión, cultura, ciencias y arte. Su legado cultural. Los reinos cristianos: su origen y proceso de formación, la Reconquista y la repoblación, la organización social, el Camino de Santiago, arte y cultura.*”

“**4.2.** *La convivencia de las tres culturas: musulmana, judía y cristiana. La Edad Moderna: La Monarquía Hispánica. El Reinado de los Reyes Católicos: la unión dinástica, la conquista de Granada, la expulsión de los judíos, el descubrimiento de América. El auge de la monarquía hispánica en el siglo XVI durante los reinados de Carlos I y Felipe II; la organización del Imperio; los problemas internos y externos. La decadencia del imperio en el siglo XVII. Renacimiento y Barroco: las grandes figuras del Siglo de Oro. La Guerra de Sucesión y el tratado de Utrecht. La Ilustración. El Despotismo Ilustrado de Carlos III. Goya y su tiempo. Personajes andaluces.*”

“**4.3.** *España en la Edad Contemporánea: el siglo XIX. La Guerra de la Independencia y la labor de las Cortes de Cádiz (1808-1813). La evolución política: desde el reinado de Fernando VII hasta la regencia de María Cristina (1814-1902). Las transformaciones económicas y sociales del siglo. Sisarte y cultura de la España del siglo XIX. España en la Edad Contemporánea: los siglos XX y XXI. El reinado de Alfonso XIII y la dictadura de Primo de Rivera (1902-1931). La Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939). La dictadura de Franco (1939-1975). La transición a la democracia y la Constitución de 1978. Nuestra historia reciente. La organización política de la España actual.*”

“**4.4.** *España en la Unión Europea. Arte y cultura de Andalucía y de España de los siglos XX y XXI.*”

El análisis de estos datos, ofrece importantes conclusiones. En primer lugar, cabe mencionar que la palabra cultura suele ir acompañada del término “arte”, y no por ejemplo del término “patrimonio”, que es mucho amplio y recoge en su seno una gran variedad de bienes, incluidos los artísticos. En Segundo lugar, cabe destacar la importancia que se le da convivencia de diferentes culturas, y la riqueza cultural que esto conlleva. En tercer lugar, es importante el contenido 4.4., ya centra la importancia de las aportaciones de Andalucía en los siglos XX y XXI. En resto de los casos, sólo en el amplio punto 4.2., que abarca desde la Edad Media hasta finales del siglo XVIII, se incluye una coetilla similar: “personajes andaluces”. El análisis realizado ha puesto de manifiesto el papel y lugar que ocupa la cultura andaluza en los tres ciclos que caponen el currículum de Ciencias Sociales de Educación primaria de Andalucía, siendo esta mas desarrollada en los contenidos de los bloques tres y cuatro. Por su parte, se trata de una finalidad mencionada expresamente en los objetivos 0. CS. 5, 0. CS. 7, 0.CS. 9 y 0. CS. 10. En determinadas ocasiones, hemos podido comprobar que los términos “patrimonio” y “cultura” carecen de fundamento en su determinación, pero en otros casos, sus particularidades están bien definidas. Asimismo, cabe destacar, que el concepto de patrimonio también se emplea a la hora de designar los elementos naturales que nos rodea, o mejor dicho, la naturaleza. Cuando se establece la protección de esta, en el mismo objetivo, se recoge también el cuidado de la herencia cultural que puede ser histórica o social, material o inmaterial.



## Referencias bibliográficas

- Afan de Rivera, A. J. (1987). *Fiestas Populares de Granada*. Granada: Ediciones Albaida.
- Andalucía, España. Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* [en línea], 8 de agosto de 2007, núm. 156, Pp. 16 [Consulta: 9 noviembre 2017] Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/boletin.156.pdf>
- Andalucía, España. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 23 de marzo de 2015, núm. 60, pp. 73-142
- Cordovilla Muñoz, A. (2009). El concepto de la cultura Andaluza. *Cultura andaluza en la educación primaria*. Granada: Godel.
- Cuenca López, J. M. (2002). *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cultura andaluza [en línea]. [Consulta: 14/11/2017]. Extraído de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41008507/helvia/sitio/upload/CulturaAndaluza.pdf>
- Escalera Reyes, J. (1997). La fiesta como patrimonio. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 5, 21, 53-58.
- Estepa Giménez, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-106.
- Fernández Paradas, A. R. (2018). *Una fiesta, miles de historias: cultura andaluza con valor educativo, síntesis histórica, curricular y didáctica*. Granada: Editorial Técnica Avicam.
- Fernández Paradas, A. R. (Coord.) (2018). *Didáctica de las Semana Santa. Pedagogías para la colectividad*. Ecuador: Abyayala. Universidad Politécnica Salesiana.
- González-Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya.
- Guasch Marí, Y. El patrimonio inmaterial, una realidad viva: la vivencia personal y la memoria colectiva. *Educación y patrimonio cultural: Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 205-208). Madrid: Ediciones Pirámide, 2017.
- Hijano del Río, M. (2000). *La cultura andaluza en la escuela. Cultura y política educativa*. Málaga: Ed. Sarriá, 2000.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Cultura andaluza. Sevilla: A.G. Novograf, 189 p. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41008507/helvia/sitio/upload/CulturaAndaluza.pdf>
- LOGSE [en línea]. [Consulta: 14/11/2017]. Extraído de: <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>
- Moreno, M. del C. y Mateos Moreno, D. (2005). La cultura andaluza y el folklore, núcleo integrador del currículum de las ciencias sociales en educación infantil y primaria (pp. 11-16). *Las Ciencias Sociales y la cultura andaluza*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez Galiano, P. y Flores Galiano, P. (2005). “Tocando de la realidad”. Reflexiones y sugerencias en el patrimonio cultural andaluz. *Las Ciencias Sociales y la cultura andaluza* (pp. 31-40). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1999). Cultura andaluza, peligrosamente dual. *PH: Boletín del Instituto del Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27, 106-109.
- Rodríguez Becerra, S. (1999). La cultura andaluza ante el siglo XXI. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27, 100-101.
- VV.AA. *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Andalucía: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2013.



# Imaginarios culturales y callejero. La construcción de identidades en espacios-frontera. Ceuta

Ramón Galindo Morales y Guadalupe Romero-Sánchez

La toponimia del callejero de una ciudad, junto a las conmemoraciones, la estatuaria, las festividades, la simbología, las tradiciones y/o costumbres, las manifestaciones religiosas, los lugares histórico-artísticos, las actividades económicas o la gastronomía, constituyen componentes, elementos o factores, que configuran y condicionan imaginarios culturales de un pueblo, identidades de un colectivo de personas que habitan, comparten y construyen un territorio, con un mayor o menor grado de convivencia, coexistencia o integración.

El poder político, concretado en el gobierno de la ciudad, en la actualidad y desde la reinstauración de la democracia en nuestro país, sustentado en una representación-elección democrática, dando más o menos protagonismo a la ciudadanía, es responsable, en gran medida, de establecer estas señas de identidad que conforman ese imaginario e identidad histórico-cul-

tural, condicionando, también, en cierto sentido, el patrimonio de un pueblo, especialmente en su perspectiva inmaterial. De los distintos componentes señalados, el callejero, su toponimia, es uno de los más relevantes, visibles e influyentes en lo que planteamos. De alguna manera, reconstruye una determinada lectura del pasado, una forma de interpretarlo y de preservarlo, de establecer el pasado que tenemos presente, decidiendo qué debe recordarse como ciudad, qué personajes, acontecimientos históricos, lugares, festividades, tradiciones o colectivos, hay que rescatar del pasado y mantenerlos en el presente. El callejero representa una determinada forma de pensar la ciudad, de reflejar determinadas señas de identidad y reforzar imaginarios culturales.

Trabajar con la toponimia del callejero también es una forma de luchar contra el olvido, poner en valor la memoria histórica (despolitizando el término) y desarrollar el concepto de cultu-

ra histórica, estableciendo relaciones con aspectos históricos y otros ámbitos de la sociedad, la política, la economía, la cultura, el arte, el patrimonio o las creencias religiosas.

Con este trabajo queremos aportar conocimiento que invite a la reflexión sobre cómo la toponimia del callejero, establecida, fundamentalmente, como hemos señalado, desde el poder político de turno, potenciando acontecimientos, personajes o lugares de la memoria, destacando unas etapas históricas, pero también otros ámbitos de los establecidos más arriba, en detrimento de otras y de otros, condiciona y contribuye a la construcción colectiva de una cierta identidad histórico-cultural.

Queremos poner de relieve cómo la toponimia de las calles puede constituir, además, una manifestación de su patrimonio, en su tipología inmaterial, así como de los elementos destruidos o desaparecidos. Defendemos la necesidad de diversificar los estudios culturales de la ciudad, atendiendo a la versatilidad del patrimonio, implícita en su definición, atendiendo a otros elementos menos presentes y visibles.

A partir de todo lo expuesto, el objetivo general que pretendemos es analizar cómo se va configurando un imaginario de ciudad, una identidad histórico-cultural, un patrimonio a preservar, a través del callejero. Las conclusiones de esta investigación contribuirán a que la ciudadanía tome conciencia de estos aspectos tan relevantes, con el objeto de que en el futuro también participen de las modificaciones o cambios realizados sobre el nomenclátor de su ciudad.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-DISCIPLINARES: IMAGINARIOS CULTURALES Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

El callejero urbano, como objeto de estudio, cuenta con cierta tradición historiográfica en el campo de la investigación científica, teniendo hoy plena vigencia debido a su gran versatilidad. En este sentido, los títulos abarcan desde los estudios recopilatorios o enciclopédicos que se rastrean desde principios del siglo XIX y que aún tienen eco en publicaciones más recientes, hasta la gran variedad disciplinar de su estudio existente hoy, en los que derivan estudios de género, de patrimonio, de geografía, sociología, turismo, identidad, memoria, cultura histórica, entre otros, y que fueron analizados con anterioridad (Galindo Morales y Romero-Sánchez, 2021a).

En este sentido, y atendiendo al cariz de este trabajo, queremos abordar las relaciones entre la nomenclatura del callejero, la configuración de imaginarios culturales y la construcción de identidades. En territorios caracterizados como espacios-frontera, que es el caso de Ceuta, estas cuestiones entendemos que adquieren una especial relevancia, pudiendo constituir, el callejero, un condicionante a contemplar entre otros posibles como quedó evidenciado en el apartado anterior.

Existen numerosos estudios, desde diferentes perspectivas, referidos a los imaginarios culturales, a la construcción de identidades, teniendo su origen y sus planteamientos fundamentales

en la Antropología, pero diversificándose con aproximaciones y aportaciones de otras Ciencias Sociales (Ciencias Políticas, Sociología o Ciencias de la Educación) y de las Humanidades (la Filosofía, básicamente, pero también desde la creación literaria o el cine). Dos trabajos clásicos y pioneros, en la segunda mitad del siglo XIX, de Matthew Arnold, “Cultura y anarquía” y de E. Bunnet Taylor, “Cultura primitiva”, abrieron un ámbito científico que no ha parado de crecer, muy especialmente en las últimas décadas, al amparo de una globalización, unos movimientos migratorios y un desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

En nuestro trabajo utilizamos referencias recientes que están estrechamente relacionadas con lo que pretendemos trabajar: Kwame A. Appiah (2019), aborda cuestiones sobre la tendencia reciente a establecer unas formas de identidad compartidas, sustitutivas de lo que, hasta mediados del siglo XX, había sido una manera individual y personal de entender la identidad, ésta pasa a tener un carácter social, que se pretende que sea compartida y aplicable a un determinado colectivo de personas, aspectos como creencias, género, país, raza o clase, adquieren especial relevancia; otra idea destacada en relación con nuestro trabajo es la configuración del concepto de “occidente europeo”, en oposición al ámbito islámico.

Victoria Camps (2017) plantea reflexiones muy interesantes que pueden ayudar a comprender nuestro callejero, defendiendo la importancia de establecer unas relaciones respetuosas e

integradoras entre Europa y el islam, cuestionando una cierta arrogancia del pensamiento occidental hacia la aceptación de diferencias provenientes de otros ámbitos culturales.

Amín Maalouf (2019) alerta sobre las tensiones identitarias, que sufren un agravamiento constante y generalizado, y que afecta en la actualidad a todas las sociedades, caracterizando el ambiente del planeta. En este contexto, señala que la confesionalidad se cita continuamente en los discursos identitarios y resulta muy eficaz para afincar en la mente de los correligionarios una clara diferencia entre “nosotros” y “los demás”, pero pocas veces supone un factor de cohesión, siendo especialmente relevante cuando se trata de las grandes religiones planetarias. Apuesta por un entendimiento, un diálogo basados en la empatía y el reconocimiento mutuo.

Francis Fukuyama (2019) reflexiona sobre cómo en los últimos años las demandas identitarias han marcado la agenda de la política mundial; conceptos como nación, religión, raza, género, etnia o clase, han ocultado una noción más amplia e inclusiva de quiénes somos: por encima de todos ellos, ciudadanos; alerta sobre el auge de políticas supremacistas y chovinistas, asociadas a un sentimiento anti inmigratorio. Apuesta por construir una política que profundice en la democracia, con el denominador común de una idea identitaria integradora e inclusiva.

En lo que se refiere a Ceuta, existen distintos estudios en los que nos apoyamos: Ramón Galindo (2011) considera esta ciudad como un paradigma de espacio-frontera, como un laboratorio y

observatorio privilegiado para todo lo relativo a la construcción de imaginarios culturales y la configuración de identidades; en Ceuta, la visión del “otro” se identifica bien con el “musulmán” o con el “cristiano”, dependiendo de la supuesta identidad o imaginario cultural en que nos posicionemos. Carlos Rontomé (2012) teoriza, a partir de una tesis doctoral, sobre Ceuta, convivencia y conflicto en una sociedad multiétnica, señalando que las características de su población convierten a la ciudad en un territorio idóneo para estudiar la integración de la población de religión musulmana, con formas culturales y tradiciones distintas a lo occidental en la sociedad española. El último trabajo que contemplamos es el de Alicia Fernández (2019), en el que aborda el esfuerzo de distintas generaciones de políticos españoles por reforzar la españolidad de Ceuta (junto con la de Melilla), estudiando el nacionalismo español en sus calles, su tenacidad y pluralidad en marcas iconográficas y textuales. En ninguno de estos trabajos se aborda la cuestión de las relaciones entre el callejero y la configuración de imaginarios e identidades culturales, pero sí se recogen planteamientos que son de nuestro interés. Nuestro trabajo entendemos que es innovador; queremos aproximarnos a distintos interrogantes: ¿refleja el callejero de Ceuta la diversidad cultural de la ciudad? ¿Se tiene en cuenta la riqueza de su pasado histórico?, ¿podemos decir que tiene un sentido inclusivo o, por el contrario, pretende reafirmar unas señas de identidad, un imaginario cultural de un determinado grupo minimizando o excluyendo a otro?





# Ceuta, Ciudad Espacio- Frontera

Hay una serie de características físico-naturales, demográficas, económicas, geo-políticas e histórico-culturales, que contribuyen a que Ceuta pueda y deba ser considerada una ciudad espacio-frontera. Del conjunto de características señaladas, hay unas que es importante destacar en la contextualización de nuestro trabajo, nos referimos a las que tienen que ver con los ámbitos histórico-cultural, demográfico y geoestratégico.

Desde una perspectiva histórico-cultural, Ceuta ha sido y es una ciudad muy diversa. Históricamente, hay determinados periodos que consideramos preciso destacar, por cuanto influyen de una forma importante en la construcción de imaginarios culturales e identidades, Ramón Galindo (2011), los concreta, aplicando una historia regresiva: de la Guerra de África (1859) a la actualidad, el proceso de castellanización-españolización de la ciudad (1580-1668), la incorporación de Ceuta a la corona portuguesa (1415-1580) y el largo período de dominación árabe-islámica (709-1415); con anterioridad, Ceuta fue lugar de paso de distintos pueblos (fenicios, griegos, cartagineses, romanos, visigodos o bizantinos). Culturalmente, en la ciudad habitan dos grandes grupos culturales, cuantitativamente muy equilibrados, el europeo-occidental, muy mayoritario en la administración y otros ámbitos profesionales como la docencia, sanidad, cuerpos y fuerzas de seguridad del estado o las profesiones liberales, y el magrebí-islámico, cuyo crecimiento ha sido muy elevado desde la década de los años ochenta del pasado siglo y que destacan en el comercio y otras



actividades del sector servicios, como la restauración; existen otros dos grupos culturales dignos de señalar, el hebreo y el hindú, cuantitativamente muy minoritarios pero simbólica y cualitativamente relevantes.

Demográficamente, Ceuta es un espacio-frontera entre dos modelos muy diferentes, al norte, en el conjunto del estado español, un modelo caracterizado por el envejecimiento de la población, compartido con otros países del entorno de la Unión Europea, al sur, un modelo caracterizado por la explosión demográfica y la superpoblación, que caracteriza a Marruecos y otros del entorno africano (Magreb y África subsahariana). Nuestra ciudad es un territorio marcado por la inmigración, lugar de paso desde distintos países africanos al “dorado” europeo. El importante crecimiento de la población de origen magrebí-islámico, en las últimas décadas, es otro factor demográfico muy relevante, además de socio-cultural y económico. Geo-políticamente, la ciudad ocupa la orilla sur del Estrecho

de Gibraltar, nudo gordiano de comunicaciones marítimas y espacio en el que convergen intereses internacionales de grandes potencias como Francia (antigua potencia colonial de la zona), Gran Bretaña (que ejerce la soberanía sobre el Peñón de Gibraltar desde el Tratado de Utrecht de 1713) o Estados Unidos. Desde su independencia en 1956, el Reino de Marruecos reivindica Ceuta, junto a Melilla, como parte integrante de su soberanía territorial. El estado español disfruta de un régimen democrático consolidado, situación política compartida por los países del entorno europeo; al sur, el vecino Reino de Marruecos, junto a otros países magrebíes y subsaharianos, tienen un largo camino democrático por recorrer.

La convergencia de las distintas consideraciones que hemos apuntado entendemos que influyen y condicionan el trabajo que presentamos, convirtiendo a Ceuta en un objeto de estudio singular, fundamentalmente en relación con cuestiones identitarias.







# El callejero de Ceuta. Análisis estadístico y resultados

## Metodología

Para analizar el caso de Ceuta nos hemos centrado en su casco histórico, comprendido entre el Monte Hacho, en la zona este, y las Murallas Reales, en el oeste. Las razones que nos han llevado a analizar en primer lugar este espacio son muy diversas pero principalmente han venido motivadas por tratarse de la zona con mayor tránsito y significación para sus habitantes, por localizarse en ella los barrios tradicionales, por tener una imagen más cuidada hacia la ciudadanía, y por tener su callejero mayor historia, potenciándose a través de ellos elementos de identidad histórica y de memoria que son fácilmente reconocibles, como desglosaremos a continuación, aunque estos aspectos también son identificables en otros elementos como la amplia variedad de esculturas públicas de carácter conmemorativo que pueblan sus avenidas y plazas, al igual que en otra serie de símbolos, costumbres, conmemoraciones o tradiciones asentadas en la ciudad.

La metodología para la clasificación de las calles que hemos adoptado es muy similar a la que Sánchez Marcos en 2002 aplicó para el estudio de los casos de Madrid y Barcelona y que Sánchez Costa continuaría en 2009. En ella, los vectores utilizados fueron:

geografía física (GF), geografía política (GP), personajes históricos (PH), valores (V), y otros (O). En los PH diferenció 5 subtipos: familia real (PHR), políticos o gobernantes (PHP), militares (PHM), civiles del mundo de la ciencia, cultura y economía (PHC), santoral, advocaciones y jerarquía eclesiástica (PHE). Otra categoría fue la profundidad histórica relativa a las épocas de referencia (edad antigua, media, moderna y contemporánea). La última categoría tenía perfil identitario basado en la geografía y la política, en ella diferenció 6 sub-categorías: la comunidad política estricta (Catalunya / Castilla, respectivamente); los territorios de las antiguas Coronas (catalana-aragonesa y castellana); el conjunto de la actual España; Europa, excluida España; el mundo hispánico extra-europeo; y otros países. (Sánchez Marcos, F. 2002).

En nuestro caso, al hacer el estudio del callejero ceutí nos centramos fundamentalmente en el mensaje, pues su complejidad permite realizar un estudio de profundidad, relacionándolo a posteriori con el resto de elementos del sistema comunicativo indicados. El nomenclátor lo hemos discriminado en función de su naturaleza (avenida, plaza, calle, etc.) para después establecer una serie de tipologías y sub-categorías que nos permiten analizarlo con mayor detalle siguiendo la metodología de clasificación expuesta anteriormente que se ha adaptado atendiendo a la realidad del caso ceutí.

## **Análisis estadístico y resultados**

Los resultados obtenidos por tipología muestran como casi 2/3 del callejero ceutí está dedicado al recuerdo de algunos de sus personajes ilustres, pues 96 de las 150 calles evocan su memoria, lo que en cifras totales supone un 64% del total. Le siguen muy de lejos el resto de categorías pues tan solo un 8% tienen que ver con la Fe y con la Geografía, un 7% con el Patrimonio y un 6% con los Hechos y conmemoraciones. El 6% restante se refiere a otros casos que o bien no han sido identificados (caso de la calle Diamante) o tienen que ver con aspectos relativos a valores (como la Plaza de la Paz), de difícil categorización.

Centrándonos en la tipología de personajes ilustres, la sub-categoría de género nos revela que de las 96 calles reseñadas 87 tienen que ver con personajes masculinos y 9 con femeninos, lo que hace un porcentaje del 59% frente al 6% del total del callejero. Al resto de tipologías no se le ha podido aplicar la categoría de género constituyendo un 35% del total.

Un dato significativo es el análisis de los sectores a los que pertenecieron los personajes representados en las calles del centro de Ceuta pues nos aportan datos muy interesantes.

Un 31% del callejero homenajea a militares siendo el grupo más numeroso, mayoritariamente generales y tenientes aunque también alférez, alto comisarios, contraalmirantes, almirantes y cartógrafos que nacieron o trabajaron en la ciudad entre los siglos XVIII y XX. La categoría de “Sociedad” es

la segunda en importancia, seguida muy de cerca de la “Política” con un 19% y 16% respectivamente. En “Sociedad”, engrosada en los últimos años como posteriormente se verá, se incluyen a docentes de todos los niveles educativos, a médicos, cofrades, procuradores, empresarios o sindicalistas, por citar algunos ejemplos. Una excepción será la calle dedicada a Agustina de Aragón, heroína del siglo XIX fallecida en Ceuta. En el ámbito político los alcaldes serán los más representados aunque no serán los únicos como veremos posteriormente. En cultura, con un 9% de significación, se encuentra un geógrafo y dos cartógrafos civiles, dos poetas, un literato, una periodista y un arquitecto. En el ámbito religioso, integrado por un 5% de los personajes ilustres, mencionamos la calle dedicada al Papa Juan Pablo II, al Deán Navarro Acuña y a dos sacerdotes, el Padre Bernabé Perpén y el Padre Muñoz de Arenillas, completan su nómina la calle dedicada a Beatriz da Silva. En varios, con un 2% se incluyen personajes que sobresalieron en dos o más categorías y son de difícil clasificación como son Echegaray y Eduardo Pérez Ortiz. Finalmente, con un elevado 17%, las nombres de calles en las que, bien por la carencia del nombre completo pues en muchas solo se referencia un único apellido como García, Mendoza o Fernández, o bien por la antigüedad de su denominación no hemos podido encontrar la referencia al personaje representado. Si seguimos analizando esta tipología veremos cómo el 67% de estos nombres corresponden a personajes que vivieron en el si-

glo XX, al que se le une casi un 21% de personas que vivieron mayoritariamente en el siglo XIX (para ser más exactos entre fines del siglo XVIII y principios del XX).

Ello nos demuestra el abrumador peso de la historia reciente o contemporánea en el nomenclátor de la ciudad, elementos que se explican desde muchos factores diferentes, por un lado, y volviendo a la clasificación por sector expuesta anteriormente, por el peso de presencia militar en Ceuta y por la historia bélica característica de este siglo tan convulso y que nos remitiría al Protectorado español en Marruecos, a la Guerra de Marruecos, a la Segunda República, al Golpe de Estado o a la etapa Franquista; enlazado a lo anterior estaría la historia política que discurre en paralelo a estos hechos históricos, al que se une el período democrático, quedando en el callejero una amplia nómina de alcaldes, concejales o diputados representativos; otra de las razones a tener en cuenta es la tendencia cada vez más señalada en las ciudades actuales de reconocer en su espacio urbano la labor de personajes de la sociedad que, ajenos a la política, se ganaron el respeto o admiración de sus vecinos, este es el caso de una gran parte de los personajes incorporados al callejero en los últimos tiempos como son el empresario y cofrade Eduardo Gallardo, el artista Pepe Serón, el profesor Manuel Morales, el periodista y profesor Juan Díaz o la doctora Antonia Castillo, por citar algunos ejemplos. Muy atrás queda la representación de otras etapas históricas de la ciudad en relación a los personajes ilustres. De la Edad

Moderna se establece en torno a un 8% su representación, mientras que de la Edad Media únicamente reseñamos un 4%, de otras épocas anteriores no hay referencias. Del siglo XII hay un personaje destacado que es al-Idrisi, geógrafo oriundo de la ciudad que vivió en el período almorávide, a él se le reconoce una calle y una plaza. Del siglo XV únicamente se rinde homenaje al Rey Juan I de Portugal, quien anexionó Ceuta a la corona portuguesa terminando así su período islámico. Del siglo XV contamos con la referencia a Pedro de Meneses, primer gobernador portugués de Ceuta; a Beatriz de Silva, religiosa católica portuguesa fundadora de la Orden de la Inmaculada Concepción, y a Cristóbal Colón. De los siglos XVI y XVII encontramos al poeta Camoens; al novelista, poeta y dramaturgo Miguel de Cervantes y al almirante Marqués de Santa Cruz.

Atendiendo a otras tipologías *Geografía* y *Fe* ocupaban el segundo orden por clasificación. En lo relativo a la representación de elementos geográficos 2/3 son de carácter político frente al 1/3 que se refiere a elementos físicos. Por su parte para la categoría de *Fe* no hemos considerado necesario realizar ninguna discriminación pues todos los elementos reseñados tienen que ver con la religión católica, contándose entre ellas calles como “Nuestra Señora del Mayor Dolor”, “De África” o “Santa María de Gracia” que, a diferencia de otros trabajos desarrollados en otras ciudades no los hemos integrado en la categoría *Personajes*, en pro de una mayor claridad.



Con respecto a *Hechos y conmemoraciones* esta tipología representa el 6% del total del callejero. De ella, un 45% se refiere a aspectos de carácter militar como son las calles “Compañía de Mar”, “Ingenieros” o “La Legión”, que homenajean y representan a colectivos. Un 22% se relaciona con la realeza a través de la denominación genérica de “Real” o “De los Reyes”. El mismo porcentaje tiene que ver con hechos de naturaleza política “Independencia” o “Constitución”. El 11% restante se refiere a aspectos que tienen que ver con la religión aunque debemos precisar que hay un elemento que hemos incluido en esta sección que no está confirmado su origen como es la calle “Mártires” que también puede tener una lectura militar, política o social que no hemos podido contrastar.

En la tipología de patrimonio un 73% hace alusión a elementos de carácter inmaterial que o bien se refieren a inmuebles que hoy día no se conservan por diversas razones o tienen que ver con prácticas de diferentes ámbitos sociales ya desaparecidas. En ellas se incluyen calles con la siguiente denominación: “De las balsas”, “Escuelas prácticas”, “Molino”, “Juego de Bolos”, “Poblado Marino”, “Maestranza” o “Rampa de Abastos”. El patrimonio defensivo y monumental, aunque cuenta con un alto porcentaje, el 36%, tan solo están conformados por tres vías. De carácter defensivo son las denominadas “Fuerte de San Amaro” (que referencia un pequeño fuerte de artillería de costa ubicado en la zona norte de la península de la Almina o del Hacho) y “Cortadura del Valle” (que aunque puede tratarse también de un accidente

geográfico en este caso hace alusión a un sistema defensivo que marcaba el límite oriental del recinto de la Almina), datados ambos en el siglo XVIII y declarados Bien de Interés Cultural. La calle restante denominada Alhambra es, sin duda, un homenaje a tan insigne ciudad nazarí de Granada, cuyos sultanes dominaron en diferentes períodos la ciudad de Ceuta.

Haciendo una lectura de los distintos resultados obtenidos, desde una perspectiva cultural, apreciamos cómo la que podemos denominar como cultura europea-occidental, cotidianamente llamada “cultura cristiana” es abrumadoramente mayoritaria; la que denominamos cultura magrebí-islámica, cultura musulmana, cotidianamente hablando, cuenta con una calle/plaza referida a un personaje ilustre, un geógrafo del siglo XII (Al-Idrisi), referenciado en la placa de la calle/plaza como Edrissi, señalando, a este respecto, que este mismo nombre corresponde a un centro educativo de Ceuta. La cultura judía cuenta con dos referentes en el nomenclátor del callejero estudiado (Plaza Menahem Gabizón y Calle Moisés Benhamú Benzaquén); sobre la cultura hindú no hemos encontrado ninguna referencia en el nomenclátor. En el apartado referido al ámbito religioso, a la Fe, no hemos encontrado ninguna referencia, en la zona estudiada, referida a la religión musulmana, que profesa un amplio colectivo de la ciudad, lo mismo puede decirse de la religión judía y de la hindú, minoritarias cuantitativamente, pero con relevancia cualitativa en nuestra ciudad en cuanto comunidades culturales.

## CONCLUSIONES

El análisis de los resultados del estudio del nomenclátor del callejero de Ceuta, de la zona centro, pone de manifiesto una serie de conclusiones relevantes en relación con los objetivos de nuestro estudio. Es conveniente relacionar las mismas con las establecidas en un trabajo anterior (Galindo Morales y Romero-Sánchez, 2021b), en ellas, señalábamos que el nomenclátor de un callejero puede ser una fuente fundamental para aproximarnos a cómo se configura el imaginario histórico y cultural de una ciudad, qué pasado se quiere que continúe presente, utilizando al callejero para ello, fruto de las decisiones adoptadas desde el poder político-institucional de cada momento. En esta investigación profundizamos en la construcción de imaginarios e identidades culturales, asumiendo que la utilización del pasado histórico tiene una relevancia importante. Concretamos una serie de conclusiones:

- La nomenclatura del callejero puede considerarse como un factor que contribuye a configurar un imaginario cultural, una identidad. Este hecho se aprecia, de forma muy clara, en el caso de la zona centro de Ceuta, en la que el imaginario cultural y la identidad a reforzar se corresponden con lo que podemos caracterizar como universo europeo-occidental, cotidianamente conocido como cultura cristiana, minimizando elementos o referencias propias

de otros universos culturales, especialmente uno próximo a lo magrebí-islámico, la “cultura musulmana”, pero también aplicable a la “cultura judía” o a la “hindú”.

- La caracterización geo-política de la ciudad, con la proximidad a Marruecos como elemento fundamental, país que mantiene una reivindicación constante, desde su independencia, sobre la soberanía de Ceuta, consideramos que condiciona e influye, de forma importante, la nomenclatura del callejero, utilizando éste como componente destacado en la configuración de un imaginario cultural, de una identidad colectiva, que se integre en el universo europeo-occidental, reforzando la vinculación con España.
- El estudio está centrado, como se ha indicado, en la zona centro de la ciudad, territorio tradicionalmente ocupado por población perteneciente al grupo que hemos denominado europeo-occidental, este hecho, unido a la delimitación del caso histórico en el mismo, puede explicar que el callejero refleje, de forma muy relevante, nombres que corresponden a ese imaginario cultural. No obstante, debemos advertir que en las últimas décadas se ha ido asentando, en la zona, población perteneciente al colectivo magrebí-islámico, sin que, por el momento, este hecho se vea reflejado en el callejero, en la denominación de nuevas calles que se han ido incorporando al urbanismo de la zona, más bien al contrario, las nuevas denominaciones vienen a reforzar los planteamientos anteriores.

- El callejero de la zona estudiada no refleja un planteamiento acorde con la diversidad cultural de la ciudad, con los grupos de población que la habitan, tampoco con su pasado histórico (Galindo y Romero-Sánchez, en prensa). Como hemos comprobado en el trabajo estadístico desarrollado, un porcentaje abrumador de los resultados del análisis del callejero se corresponde con el imaginario cultural europeo-occidental, una identidad que mira al norte, a su vinculación con el estado español y a un pasado histórico que refuerza esta pertenencia, excluyendo o no tomando en consideración denominaciones que guarden relación con lo magrebí-islámico.
- Si bien la presencia cuantitativamente importante de la población de origen magrebí es relativamente reciente, pudiéndose situar a partir de la década de los años 80 del siglo pasado, población que no ha dejado de aumentar desde entonces, equiparándose, prácticamente, a la población de origen europeo-occidental, el pasado histórico de la ciudad sí cuenta con un largo período de vinculación a una cultura árabe-islámica, los siete siglos que van desde el año 709 hasta 1415, la ciudad formó parte de los territorios de *Dar al-Islam*. Este largo período histórico tampoco se ve reflejado en el nomenclátor del callejero. El aumento de población de origen magrebí-islámico no se ha traducido en una presencia de nombres, asociados a este grupo, en el callejero, al menos en la zona centro, estudiada en este trabajo.
- Si queremos trabajar por la construcción de un imaginario y una identidad cultural acorde con la composición de la población y su pasado histórico, el nomenclátor del callejero debe ser el resultado de un diálogo entre distintas formas de pensar un territorio, en este caso, una ciudad, Ceuta, con una tradición histórica plural y una configuración cultural también diversa.
- Sería conveniente complementar este estudio con otro que contemple el análisis del callejero de otras zonas de la ciudad, fundamentalmente de la gran mayoría de barriadas, ubicadas en el conocido como Campo Exterior, más allá de las Puertas del Campo, zona en la que la ciudad no ha parado de crecer, urbanística y demográficamente, mucho, en las últimas décadas y cuyo arranque podemos situar a partir del segundo tercio del siglo XX. Es en las distintas barriadas del Campo Exterior en las que se concentra la mayor parte de la población de origen magrebí-islámico de la ciudad, especialmente en las zonas más próximas a los límites fronterizos con Marruecos.
- Igualmente, sería adecuado complementarlo con otro trabajo que tome en consideración otros elementos que consideramos configuradores de la identidad e imaginario cultural, tales como la estatuaria, festividades, conmemoraciones, símbolos, lugares histórico-artísticos, costumbres, tradiciones o, incluso, gastronomía. Estos estudios complementarios podrían arrojar resultados muy intere-

santes en relación con lo que estamos trabajando, reforzando las actuales conclusiones o matizándolas.

- Es necesario profundizar en estudios de esta naturaleza, de carácter marcadamente interdisciplinar, estableciendo relaciones entre nomenclatura del callejero y configuración cultural e identitaria. En este sentido, entendemos que el trabajo que presentamos tiene un carácter innovador, contribuyendo a llenar un vacío, abriendo puertas y apuntando líneas de investigación a seguir.
- Por último, señalar que estudios como el que presentamos pueden servir de referentes al poder político-institucional a la hora de tomar decisiones sobre la nomenclatura del callejero, desde un respeto a la diversidad de sensibilidades culturales e identitarias presentes en el territorio, contribuyendo a reforzar, con este modo de proceder, la identificación de la ciudadanía con la ciudad que habita, sintiéndose partícipe de un proyecto en continua construcción.

## Referencias bibliográficas

- Appiah, K.A. (2019). *Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura*. Barcelona: Taurus.
- Camps, V. Europa y el Islam. En M. Seguró y D. Innerarity (eds.) *¿Dónde vas, Europa?* (pp. 203-216). Barcelona: Herder Editorial.
- Fernández García, A. (2019): El nacionalismo español en las calles de Ceuta y Melilla. *Crisol*, n° 5: 259-289.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Barcelona: Deusto.
- Galindo Morales, R. (2011). Educar en la frontera: una experiencia desde Ceuta y desde la enseñanza de las ciencias sociales. En: F. Benlabbah, S. Montenegro y N. Benayad, (Coords.). *Repensar las fronteras. Culturas: continuidades y diferencias África-Europa-América Latina* (pp. 67-91). Rabat: Instituto de Estudios Hispano-Lusos y Universidad Nacional de Rosario.
- Galindo Morales, R. y Romero-Sánchez, G. (2021a). Caminos de ida y vuelta. El callejero como objeto de investigación. Análisis historiográfico. Valencia: Tirant lo Blanch, en prensa.
- Galindo Morales, R. y Romero-Sánchez, G. (2021b). El callejero como objeto de estudio histórico-patrimonial y recurso didáctico. El caso de Ceuta. En: A.R. Fernández Paradas y M. Fernández Paradas (Coords.). Valencia: Tirant lo Blanch, en prensa.
- Maalouf, A. (2019). *El naufragio de las civilizaciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rontomé Romero, C. (2012). *Ceuta, convivencia y conflicto en una sociedad multiétnica*. Ceuta: Centro universitario UNED.
- Sánchez Costa, F. (2009). Cultura histórica y nombres de calles. Aproximación al nomenclátor contemporáneo de Madrid y Barcelona. *Memoria y Civilización*, 12: 232-233.
- Sánchez Marcos, F. (2002). Enrevenant sur le identités et les noms des rues en Espagne. Le cas de Barcelone. En: Ch. AMALVI (Ed.). *Une passion? Histoire. Histoire(s), Mémoire(s) et l'Europe* (pp. 339-349). Toulouse: Privat.
- Villada Paredes, F. (2009). (Coord.): *Historia de Ceuta. De los orígenes al año 2000*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes-Ciudad Autónoma.







# Ángel Liceras: Bosquejo de sus aportaciones científicas a la Didáctica de las Ciencias Sociales

Antonio Luis García Ruiz

Qué perspectiva tan privilegiada tenemos los profesores – ya jubilados – gracias a nuestra larga experiencia y a nuestra variada trayectoria, en distintos niveles educativos, así como en los diversos cargos y facetas de la actividad docente e investigadora en la vida universitaria. Es decir, lo referido al alto valor de la experiencia y a la conocida sabiduría de la práctica, junto con la enorme satisfacción del deber cumplido. Más todavía, sabiendo que hemos puesto todo nuestro interés, todas nuestras capacidades y todo nuestro compromiso con la sociedad, que con sus tributos costea nuestro trabajo y con la universidad pública, en nuestro caso la de Granada, a la que hemos servido, la que nos importa mucho y la que nos duele como propia. Aquí, con estas premisas, en este no suficientemente dibujado contexto, es donde, en mi opinión, se sitúa la actividad y el

desarrollo profesional de nuestro compañero y amigo, el Profesor Doctor Ángel Liceras Ruiz. Por ello, hoy, ya liberado del encorsetamiento, de la rutina universitaria y creo que con una visión más libre, precisa y real de los hechos, quiero poner en relieve su gran labor investigadora, con este breve bosquejo del conjunto de su obra.

Ahora, surge mi primera consideración y mi primera pregunta. ¡Qué envidia tan sana siento por los profesores compañeros de Geografía, Historia, Historia de Arte y otras disciplinas sociales! Pero ¿a qué se debe dicha envidia? La respuesta la conocemos todos. Las citadas ciencias, nuestras disciplinas de referencia, en las que nos hemos formado y de las que debemos mostrar y demostrar a nuestro alumnado, sus contenidos, sus valores y sus mejores formas de enseñanza y de aprendizaje, son disciplinas de larga trayectoria, de prolongada tradición, tanto científica,



Carl Ritter (1779-1859) ocupó la primera Cátedra de Geografía en la Universidad de Berlín, desde 1820 hasta su fallecimiento

como docente (la primera cátedra de Geografía la ocupó Karl Ritter en Berlín en el año 1820, hace ya más de doscientos años). Ello nos indica que se trata de disciplinas plenamente consolidadas, delimitadas, fundadas en leyes, teorías y principios, en todos sus ámbitos: epistemológico, científico, docente, aplicado, etc. Además cuentan con sus respectivas y consideradas comunidades de científicos y una gran magnitud de recursos bibliográficos, tecnológicos, argumentativos y discursivos en casi todos sus postulados; junto con una presencia en los programas de estudio y en instituciones con valiosa influencia en la sociedad.

Sin embargo, en nuestra apreciada de Didáctica de las Ciencias Sociales, además de estar insuficientemente valorada, no ocurre lo mismo, sino lo contrario: está casi todo por hacer. Y

digo casi todo, porque desde el año 1984, cuando aparecimos en el B.O.E. los veinte y cinco primeros profesores del área, hasta la actualidad, se ha avanzado bastante; muchísimo, diría yo, si tenemos en cuenta que nuestro punto de partida era equivalente a cero. Dicho avance, también entendido desde un espectro amplio y muy tolerante. ¡Bienvenido sea todo trabajo, que tenga un mínimo de interés educativo y que haya sido realizado con una básica o mínima metodología! No andamos tan sobrados, como para despreciar nada, ni a nadie, y, sobre todo, cuando dicho desprecio, se atiene a criterios extra científicos o políticos, que es justamente cuando sí se pierde todo tipo de rigor investigador. Si la valoración de un artículo o de un libro, depende del poder del autor o del grupo al que pertenece, y no del rigor intrínseco de su contenido o del interés de sus aportaciones; entonces estamos perdidos, no llegaremos a ninguna parte; pero, lamentablemente, esto es lo más frecuente. Aparte de ello, en nuestro caso, es justo reconocer el importante papel desarrollado por la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, que alguien tuvo la idea de crear, y en la que han destacado especialmente los Congresos, que anualmente se vienen celebrando, con considerable éxito. También el Grupo de Didáctica de la AGE, menos numeroso que el anterior, ha mantenido y potenciado la revista *Didáctica Geográfica* y ha realizado congresos bianuales de alto interés.

Tendremos que seguir buscando el camino de la ciencia, del diálogo, de la sabiduría, del verdadero conocimiento. ¡Cual

grande y valioso es que alguien, con buena intención, te apunte, te indique o incluso te reproche, tus fallos, tus equivocaciones o tus errores, para poder corregirlos, rectificar y avanzar en el conocimiento, en la verdad, en tu mensaje, en tus acciones y en tus pensamientos! Esto es de agradecer y no de reprobar a nadie. En la universidad, seguimos estando necesitados de debates, de diálogos abiertos y sinceros, en torno a cuestiones importantes para nuestros alumnos y nuestra investigación; pero sin condicionamientos, ni estrechamientos, ni miramientos, ni posturo científico, que puede ser tan penoso, como el de la televisión. Se echa en falta eso que se dice comúnmente “un mano a mano”, un careo entre dos o más colegas, sobre temas científicos o didácticos, en un plano pleno de igualdad, de libertad, de respeto, sin etiquetas de ningún tipo y dispuestos a aceptar y rectificar en todos los equívocos. Aunque este careo o intercambio de interpretaciones, sí produce entre los colaboradores más cercanos, en proyectos, en trabajos en equipo, etc.

#### BREVE REFERENCIA AL CURRÍCULUM PROFESIONAL DEL PROFESOR LICERAS

Como todos los compañeros sabemos, Ángel es maestro, licenciado y doctor en Geografía. Muy joven comenzó a ejercer su trabajo, como de Profesor de E.G.B. y a lo largo de varios años, en un colegio del Polígono de Cartuja, uno de los ba-

rrios nuevos, más extenso y conocido de Granada. Hacia el año 1987 entró como profesor contratado en nuestro Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Tras unos años de trabajo intenso en las clases – muy numerosas y con diversidad de asignaturas – en la realización de su tesis doctoral, con el profesor Manuel Sáenz, y en la iniciación a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, obtuvo la plaza de Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ha sido Secretario del Departamento, durante varios años, miembro de la Junta de Centro y ha participado en las Comisiones del Departamento, en tribunales de selectividad, tesis doctorales, tribunales de oposiciones de profesorado universitario, etc.

Entrando ya en sus investigaciones y en su producción científica, diremos que en concordancia con su desarrollo personal y profesional, ya señalado, hemos de distinguir dos etapas claras y diferentes: la primera de ellas dedicada a la Geografía Humana – tesina y tesis doctoral, sobre el cultivo del olivar en la provincia de Granada – ambas publicadas por la UGR, junto con algún otro trabajo, también de Geografía, y una segunda etapa, más duradera, más extensa e intensa, a la que ha dedicado la mayor parte de su trabajo y de sus aportaciones a la ciencia. Todo ello, sin desmerecer lo hecho en la primera etapa. Para obtener una visión de conjunto, a continuación voy a citar, en este esbozo de su trabajo, por orden de importancia o de mayor a menor producción,

siempre según mi opinión, los principales temas o líneas de investigación desarrolladas por el profesor Liceras Ruiz, que después iré exponiendo a lo largo de este capítulo. Qué decir de la dificultad que ello implica, al tratarse de un área embrionaria y con un campo tremendamente amplio y muy diversificado:

- a) Las dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales: dos libros, varios artículos y comunicaciones en congresos y jornadas.
- b) Investigaciones diversas sobre Didáctica del Paisaje: cuatro libros, capítulos de libros, artículos, ponencias, comunicaciones, etc.
- c) Los medios de comunicación, en la enseñanza de las Ciencias Sociales: varios artículos, comunicaciones y ponencias en congresos.
- d) La motivación en la enseñanza de las Ciencias Sociales: varios artículos en revistas científicas.
- e) Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: varios artículos, también relacionados con la observación del paisaje.

Aparte de estas cinco líneas de trabajo citadas, tiene otros muchos artículos y trabajos diversos: sobre contenidos, interculturalidad, desarrollo psicológico, aprendizaje informar, patrimonio, etc.

## LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

He anotado este tema como el principal de la producción científica del profesor Liceras, y no por la extensión del mismo, sino más bien, por su interés y originalidad. Sobre el paisaje y su aprendizaje, hay mucho hecho, pero sobre las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales, hay mucho menos y casi todo suyo, pero sólo él nos podrá sacar de nuestra duda. Tanto ha sido así que, en mi opinión, se ha convertido en el único especialista del tema en el área. Se trata también de un tema importante y muy necesario para la enseñanza real de las Ciencias Sociales en las etapas de Primaria y Secundaria. Cuestión que considero loable, si tenemos en cuenta que lamentablemente, buena parte de la investigación educativa universitaria, tiene interés y repercusión cero, entre los profesores que cada día imparten Ciencias Sociales en centros públicos o privados de Andalucía o del resto de España. Aparte de ello, el tema ha quedado, más que justificado por el propio Liceras (2000); el fracaso escolar, es una de las cuestiones que más preocupan al gobierno y a la sociedad española. El porcentaje del mismo en nuestro país (26,7%), es casi cinco puntos más que el de la media europea (22%). Pero dicho fracaso es debido, en buena parte, a las dificultades de aprendizaje, que no se han sabido o podido superar. Analizar y caracterizar las dificultades de aprendizaje de las



Ciencias Sociales y diagnosticar el tratamiento requerido por las mismas, ha sido la gran aportación del doctor Licerias: “Desde el punto de vista de las Didácticas Específicas, tratar la D.A. supone considerar dos campos de conocimiento: el de los contenidos disciplinares y el que atiende al proceso de construcción mental de los alumnos” (2000:14) Aquí también responde Zabalza (2002:73) en el mismo sentido:” en el buen equilibrio de ambos subsistemas (disciplina y formación), reside justamente la función didáctica”. Tampoco Titone (1981:79) citado por Licerias se sale del argumento: “el intento más decisivo y al mismo tiempo más significativo de fundar científicamente la metodología didáctica, ha consistido, ante todo, en poner de manifiesto la estructura lógica y, al mismo tiempo, la dinámica psicológico subyacente en el aprendizaje de cada materia”.

Los objetivos generales de esta línea investigadora, los podemos resumir en los siguientes:

- a) Abundar en el tema, proporcionando herramientas, soluciones y llamando la atención sobre las D. A. del área y de las disciplinas de la misma, para paliar el fracaso escolar en Primaria y Secundaria.
- b) Cubrir este campo de análisis y de estudio, tanto para estudiantes universitarios, como para profesores en ejercicio.
- c) Plantear un campo de investigación educativa y de ciencias sociales para ahondar en el mismo y alumbrar conocimientos.
- d) Facilitar modelos, planteamientos y reflexiones para profesores de cualquier etapa o nivel y para investigadores, interesados en el tema.

Estos objetivos han sido ampliamente tratados y aceptablemente conseguidos, en la amplitud de trabajos del profesor Licerias.

## EL PAISAJE GEOGRÁFICO, SU ENSEÑANZA Y SU VALOR EDUCATIVO

Aparte de muchos artículos, capítulos de libros, comunicaciones, etc. el profesor Licerás, tiene publicados dos libros: *Observar e Interpretar el Paisaje* (2003) y *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento* (2013), ambos publicados por la Editorial GEU de Granada, y, como podemos ver, referidos a la enseñanza y al estudio didáctico del paisaje. Después de haberlos releído, me he quedado gratamente sorprendido, porque abarcan casi todo lo que se ha dicho y se puede decir acerca del estudio didáctico del paisaje. Por tratar de resumirlo en grandes apartados, sólo voy a citar los siguientes: el origen y el concepto de paisaje, su valor formativo o educativo, los elementos (bióticos, abióticos y antrópicos) que componen el paisaje, los factores que lo condicionan, la estructura que lo sostiene, los procesos que lo regulan, su constitución y alimentación dinámicas, los métodos para observarlo, los recursos para conocerlo y cuantificarlo, las formas de percibirlo, las maneras de sentirlo, los gozos y las sombras, los placeres estéticos de su contemplación, sus aromas, sus dolores, sus sabores, sus sentimientos, su lírica y su lirismo, etc. Todo ello sin citar una abundancia de documentos, fichas, fotos, guiones, materiales, técnicas, etc. elaborados por él mismo y muy adecuados para el estudio completo en los distintos niveles educativos.

Para comprender mejor el valor de estos trabajos, recorro a algunas de las citas del propio autor y de otros, citados por él.

La capacidad de síntesis no es privilegio de ningún especialista, surge como resultado de una preparación intelectual que va más allá de la propia especialidad para abarcar el universo de las cosas y la comprensión de cada cosa como un Universo (Milton, 1990:114). Los procesos representan las dinámicas no visibles del paisaje, porque se basan en combinaciones e interrelaciones de carácter sincrónico y diacrónico, impulsadas por factores que actúan modificando los elementos del paisaje tanto cuantitativa como cualitativamente. (García, 1996:123). El concepto de paisaje encierra una morfología territorial, y además contiene ideas, imágenes, una cobertura cultural y vivencial... los hombres también sueñan con los sitios que viven y de ello nace el espíritu de los lugares (Martínez de Pisón, 2002:56)

Acercarse al paisaje se convierte así en una experiencia espiritual, estética y moral, en la que las personas pueden llegar a descubrir la disposición y la armonía que representa la naturaleza y el lugar que ellas mismas ocupan en su seno (Licerás, 2003:77). Acaso nada tan bello, tan emotivo, tan sugerente, como Granada al atardecer, al ocultarse el sol tras la sierra de Parapanda... al perfilarse limpiamente sobre el cielo azul los contornos precisos del paisaje. Granada entera se cubre de una luz rosada que matiza las cosas, embellecen los jardines y suaviza los agudos contrastes de las montañas. (Bosque, 1962: 218)

Un paisaje se siente, se respira, antes de contemplarlo (Loiseau y otros, 1993:4). El bosque mediterráneo es inestable y frágil, proclive a su destrucción irreversible ya que las condiciones cli-



máticas actuales no son propicias en casi ninguna parte de su área de implantación y la acción multiseccular y abusiva de los hombres (pastores, agricultores, carboneros, leñadores, etc.). (Floristán, 1988:183)

## LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La capacidad y la necesidad de comunicación de los seres humanos, ha sido reconocida desde las primeras culturas. Pero fue Aristóteles en obra Política, quien mejor reconoce la dimensión social de la persona y consecuentemente la necesidad de vivir en sociedad. Considera al hombre como el más social de todos los seres de la Tierra, al estar dotado de un medio propio de comunicación, que ha ido creciendo y desarrollándose a lo largo del tiempo, aunque con variadas formas: nos estamos refiriendo al habla, a la palabra, al lenguaje, que nos hace únicos y diferentes del resto de los animales. La aparición de la escritura y de las leyes escritas en la Edad Antigua (Código de Hammurabi 1750 a. C.) y de la imprenta (Gutenberg 1563), fueron los mayores avances en la comunicación lingüística. La llegada de la prensa, la radio y la televisión en los siglos XIX y XX, junto con la implantación plena de las Redes Sociales en el siglo XXI, han sido la culminación de la comunicación; ya no sólo de masas, sino también personal e individualizada, privada y

pública, continua y contundente. Ya no somos Homo Sapiens, ni Homo Mobilis, sino también Hombre Acuciado.

Ángel Liceras ha desarrollado otra extensa línea de investigación, sobre el estudio de los Medios de Comunicación en la escuela; en la Educación Primaria y Secundaria. En ella destaca el importantísimo papel de los mismos en la formación de niños y adolescentes; cuestión que inevitablemente, han de abordar maestros y profesores. Entiende como Educación Informar EI, la que emana de los Medios de Comunicación de Masas, muy distinta de la Educación Formar EF que se imparte en Colegios y Centros de Enseñanza. Apunta que la EI puede ser buena o mala, formativa o nociva; si bien, personalmente creo que la primera está cada día menos presente, mientras que la segunda crece cada vez más. Argumenta y muestra razones convincentes, a favor de la fuerte influencia y preponderancia de los Medios de Comunicación, especialmente la Televisión, en las acciones, en la conducta y en los valores de niños, adolescentes y jóvenes.

Si a todo ello, añadimos que los niños superan las tres horas diarias, sentados delante del televisor o del ordenador, viendo series violentas y nada educativas, podremos comprobar sus efectos. A diferencia de la Educación Formar, que obedece a los contenidos disciplinares oficiales y responde a los valores cívicos y formativos de la ciudadanía, la EI, no obedece a los intereses generales, ni a las necesidades sociales, sino a los intereses particulares, ya sean económicos o políticos de unos pocos. En función y siempre con la meta de aumentar la audiencia y mejorar los resultados,

buscan y fomentan la bien llamada telebasura, recalando en los ámbitos más íntimos, más personales, más inconfesables y violentos, nunca soñados. La crueldad, los malos modos, la pornografía, las escenas más violentas, etc. están presentes en todas las cadenas y en hasta en las horas de mayor audiencia infantil. La presencia de tipos y estereotipos, amorales y con conductas miserables, que se ejemplifican como modelos a imitar, cierra el broche y completan el concepto de telebasura.

La solución a la telebasura, que amenaza a estas generaciones, no pasa por prescindir del televisor, sino por enseñar a los chicos a utilizarlo de forma inteligente, con criterio, no para ser esclavos de la tele, sino para aprender a entretenerse de forma sana con ella. (Ferreros, 2005:139)

Se persigue una alfabetización cultural, que ayude a los alumnos a comprender de dónde viene las ideas, cómo y por qué llegamos hasta ellas. (Postman, 1999:78)

## LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN EL CASO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La motivación en todas las etapas y niveles de enseñanza es tan necesaria, como importante. Va vinculada con la atención, con la curiosidad y con el interés por aprender, por conocer y por saber el cómo y el porqué de las cosas, los hechos, el medio y las personas que nos rodean. Si no hay motivación, si no hay

interés, si no hay un mínimo de voluntad de aprender y entender, por parte del alumnado, no hay nada que hacer, resulta casi imposible avanzar o progresar en el conocimiento. Por mucho esfuerzo que haga el profesor, por bien que explique la materia, por buenos recursos que emplee, por atractivo que haga el proceso de enseñanza/aprendizaje, etc. nada se puede aprender. De ahí, que en todo tipo de aprendizaje, en todo tipo de estudio o de trabajo, sea imprescindible la motivación. Si el mejor profesor es con el que más aprenden sus alumnos, tendrá que ser también el más motiva, el que más convence de su materia. La motivación es una variable vital, que debemos usar como antídoto contra el desánimo, el desaliento, la desesperación o la injusticia.

La motivación emana de nuestro interior, de nuestro temperamento; pero también puede generarse desde fuera, desde el exterior, desde el contexto escolar, o desde el ambiente del aula, creado por el profesor o profesores del centro. Por todo ello, dice Licerás (1995:15) “La motivación, es un factor primordial, para que el proceso de enseñanza/aprendizaje se realice de forma provechosa y placentera” Igualmente indica que “La motivación resulta una premisa fundamental para el trabajo y para el estudio de cualquier disciplina, especialmente de las Ciencias Sociales” (1996:37) También analiza en otro de sus artículos, la amplia gama de factores, tanto internos, como externos al discente, que contribuyen a mantener la atención, el interés y la motivación por el aprendizaje del mismo. Para todo ello, sigue argumentando, el acercamiento de los alumnos de niveles

básicos a los contenidos de Geografía, con un nuevo enfoque metodológico, que potencie los procesos de aprendizaje significativo, ha de partir de los hechos cercanos, conocidos y reales, porque generan mayor motivación y mejor aprendizaje.

## LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las excursiones, los viajes de estudios, los trabajos de campo, los itinerarios didácticos, las salidas escolares, las visitas de estudio, etc. desde la escuela a la universidad, fueron impulsadas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Fundada en el año 1876, en ella trabajaron o colaboraron grandes intelectuales españoles y extranjeros, introduciendo en nuestro país, los últimos avances científicos y pedagógicos de la época, que aumentaron la luz de la cultura española. Con todo ello, podríamos añadir otro concepto nuevo a los citados anteriormente, al que hemos denominado “inmersión ambiental.” Es decir, lo equivalente a una visita o penetración en espacio o ambiente determinado, en un conjunto cultural, monumental o paisajístico, de uno o varios profesores, con sus respectivos alumnos, con la intención de estudiarlo, conocerlo, comprenderlo, vivirlo y sentirlo con emoción y goce estético.

El profesor Liceras (2017:125 y siguientes) habla del paisaje cultural, en el que incluye aspectos tales como la herencia, la memoria, la identidad, el patrimonio, los valores históricos, estéticos y emo-

cionales, etc. Cita al geógrafo Sauer y su trabajo *La morfología del paisaje* (1925) en el que aparece, por primera vez, el concepto de “paisaje cultural”, como producto social y resultado de los tres grandes factores modificadores del paisaje: el paisaje físico y natural, el hombre y los grupos sociales de cada lugar, que subsisten y modifican al primero, y el paisaje cultural compuesto por la huella de la interacción, entre los dos anteriores. Cita, entre otros muchos, el llamado “Convenio de Granada”, firmado en nuestra ciudad en el año 1985, por los países miembros del Consejo de Europa, y en el que se comprometían en una política común para preservar y salvaguardar el patrimonio arquitectónico de Europa. En referencia a las excursiones e itinerarios didácticos, A. Liceras nos dice: “Enseñar el paisaje y su patrimonio, requiere abordar como recurso didáctico fundamental, las excursiones y salidas escolares, con carácter vivencial, experimental y participativo, propiciando a la vez un aprendizaje por descubrimiento. Entre los objetivos de los itinerarios y prácticas de campo, cita los siguientes: (2017:130):

- Dotar de instrumentos conceptuales y metodológicos para el conocimiento, la comprensión y el disfrute del paisaje.
- Desarrollar la capacidad de observación, el análisis y la interpretación del paisaje.
- Propiciar el pensamiento crítico y creativo.
- Reconocer los principales valores naturales, culturales y patrimoniales del entorno propio.

Entre los recursos que ayudan a la observación y estudio del paisaje, cita los siguientes: (2017:131):

- La realización de dibujos y croquis.
- La cumplimentación de fichas de observación.
- El uso de instrumentos de observación y medida: prismáticos, altímetro, grabadora, cámara fotográfica, termómetro, brújula, barómetro, etc.
- Consulta de archivos.
- Material cartográfico: mapas topográficos, mapas de cultivos, planos.
- Sistemas de teledetección o prospección remota.
- Textos literarios e históricos.

## CONCLUSIONES

Previamente a tratar de sintetizar la extensa obra del Doctor Liceras, quiero insistir en una aclaración muy necesaria. La importancia del contexto en la vida, en todos los hechos físicos o humanos, resulta siempre fundamental, porque en él está el origen y la explicación de los mismos. Nada existe, ni se puede entender fuera de contexto; conocer las circunstancias y los contextos, nos permite comprender y explicar los fenómenos, los hechos y las personas.

Particular importancia tiene esta consideración en las áreas de conocimiento, recién creadas, como la Didáctica de las Ciencias Sociales. Evaluar o juzgar con los mismos criterios, como

está ocurriendo, una disciplina con más de doscientos años, con otra de creación reciente, resulta, además de una enorme torpeza, una deshonestidad imperdonable.

- En el caso de Didáctica de las Ciencias Sociales, comenzamos a investigar en ella, sin ningún modelo a seguir, sin referente alguno, sin destino, ni camino; dando palos de ciego, tanteando la realidad para encontrar la salida. Todo al tiempo que realizábamos nuestras tesis en otras disciplinas, en otros Departamentos.
- Ahora, sí podremos entender la variedad de temas en los que ha trabajado el profesor Liceras, que, como hombre de su tiempo e investigador de su área, ha tenido que redescubrir, hasta encontrar los temas que más le han interesado, recogidos en este capítulo.
- Las Dificultades de Aprendizaje de las Ciencias Sociales, es el tema que más ampliamente ha investigado. Justifica suficientemente su importancia y sustenta su contenido, sus características y los modelos de tratamiento, para su solución.
- No es menor el conjunto de su trabajo, referido al estudio, el aprendizaje y la enseñanza de paisaje. Los objetivos son los más adecuados, conceptualmente lo dice todo, la metodología planteada (observación directa y aprendizaje por descubrimiento) es la correcta, las técnicas de estudio también, así como los recursos necesarios. Su innovación está también en el nuevo enfoque del paisaje cultural de Sauer, insistiendo en los aspectos emocionales y estéticos.

- Los Medios de Comunicación en la actualidad, constituyen el gran desafío y los grandes competidores para profesores y educadores. El doctor Licerias, que es tan educador, como profesor e investigador, le preocupa sobre manera. Apoyado en otros autores, distingue entre educación formar e informar, apunta a los estereotipos anti educativos de la televisión y opta no por no verla, sino por una educación constructiva y crítica para ver la televisión.
- La Motivación del Aprendizaje en Ciencias Sociales, constituye otro de los temas educativos más básicos de la actualidad; porque además el pasotismo y la falta de auténtico interés por las cosas, es una de las características más preocupantes de nuestra sociedad. La situación se complica en toda la enseñanza y aún más en materias, que aparentemente no tienen utilidad, como es el caso de las Ciencias Sociales. Tras analizar exhaustivamente dicho problema, el profesor Licerias propone toda una serie de recursos y técnicas para motivar a los muchachos.
- Finalmente, en alusión a los Itinerarios Didácticos, los estudia y plantea como la mejor forma, el mejor método, el más recurrido, etc. en el aprendizaje del paisaje, en la enseñanza de la Geografía, de la Historia, de la Historia del Arte y de otras muchas materias. Por todo ello lo entiende como imprescindible y ofrece argumentos y recursos más que suficientes para llevarlos a cabo.

En síntesis, podemos afirmar que el profesor Ángel Licerias, ha llevado a cabo, durante sus años experiencia e investigación, una tarea continua, constante y discreta, que en su conjunto supone una destacada e importante aportación a nuestra área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que aquí he tratado de constatar y poner en relieve, si bien ya es conocida por todos los miembros del área. Muchas gracias y muchas felicidades por ello, compañero y amigo Ángel.

### Referencias bibliográficas

- García, A.L. (1996). Criterios didácticos para la observación y comprensión del paisaje. *Actas III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. pp. 287-294.
- Licerias, Á. (1993). Los Itinerarios Didácticos en la enseñanza de la Geografía. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 6 pp.141-166.
- Licerias, Á. (1996). La motivación y el curriculum de Ciencias Sociales. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 52/53 pp. 92-97.
- Licerias, Á. (2000). Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Licerias, Á. (2003). Observar e interpretar el paisaje. *Estrategias didácticas*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Licerias, Á. (2007). Educación informar de los medios de comunicación social y formación del profesorado. En AA. VV. *Humanidades y Ciencias. Aspectos Disciplinarios y Didácticos*. (pp. 197-215) Granada. Atrio.
- Licerias, Á. (2017). Patrimonio y paisaje. En Cambil, M.A. y Tudela, A. *Educación y patrimonio cultural*. (pp. 119-133) Madrid. Pirámide.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Sauer, C. (1925). *The morphology of landscape*. University of California. *Publications in Geography* 2 (pp. 19-54).
- Zabalza, M.A. (2002). *Enseñanza universitaria*. Madrid. Narcea.



# La huella glaciar de Sierra Nevada, elemento identitario del paisaje de cumbres.

## Dos casos significativos: el circo de Río Seco y Las Tomas

*Al Profesor Ángel Licerias,  
buen amigo, estudioso del paisaje y  
conocedor de Sierra Nevada. Con afecto.*

**Antonio Gómez Ortiz**

Sierra Nevada forma parte de las cordilleras Béticas. Conforman un robusto macizo de origen alpino instalado en el SE de la Península Ibérica (37°N/3°W), cercano al mar Mediterráneo. Regionalmente se distribuye en dirección oeste-este, entre las provincias de Granada y Almería, mostrando nítida delimitación espacial. Su fachada meridional declina hacia el surco del río Guadalfeo, depresión de Ugijar y surco del río Andarax. En su conjunto todos ellos la separan de las sierras de Lújar, Contraviesa y Gádor. La fachada norte y extremo occidental de la Sierra declina hacia la Vega de Granada y la depresión de Guadix-Baza. En cuanto a su prolongación oriental, a partir del Picón de Jeres (3094 m) los cordales cimeros de Sierra Nevada (>3.200 m) pierden altura progresivamente en dirección hacia el surco del río Nacimiento y desierto de Tabernas, ya en tierras almerien-

ses. La Sierra mantiene una longitud de 78 km, de este a oeste y una anchura máxima de 37 km, de norte a sur. Dista del mar Mediterráneo 35 km, como valor medio. Conforman el macizo más elevado de la península Ibérica, con altitudes medias superiores a los 3.300 m en el sector Alcazaba-Veleta (Mulhacén, 3.482 m; Veleta, 3.389 m; Alcazaba, 3.366 m).

Del territorio andaluz Sierra Nevada es una montaña con identidad singular, sobre todo por el valor patrimonial de sus paisajes naturales y culturales (Gómez Ortiz et al., 2013). Los primeros tienden a instalarse en cumbres, mayoritariamente superados los 2.500 m de altitud y se distinguen por su rica geodiversidad y biodiversidad. Los segundos, caracterizados por la predominancia de la actuación secular del hombre en la naturaleza, reflejo de su historia y culturas, con reflejo preferente en la arquitectura de las poblaciones y en los usos tradicionales de la tierra. La

originalidad de unos y otros paisajes otorgan a Sierra Nevada valores únicos en el conjunto de las montañas andaluzas por lo que resulta ineludible su preservación. Por tales motivos, los tramos más elevados de Sierra Nevada y aquellos otros colindantes y cercanos a las poblaciones, entre otras distinciones, están declarados como Parque Nacional (1999) y Parque Natural (1989), respectivamente, amparados en la figura legal de Espacio Natural Protegido de Sierra Nevada (2011).

En el conjunto de paisajes naturales, que son los que en esta ocasión más interesan, sobresalen los repartidos entre ambas vertientes de los cordales cimeros del macizo, desde el cerro de Trevélez (2.877 m) hasta el cerro del Caballo (3.011 m), donde las altitudes sobrepasan los 3.000 m. Fue en este dominio culminante, conformado en su mayoría por micasquitos muy tectonizados, donde el glaciario cuaternario labró sus relieves y formas de modelado más significativas, otorgando al conjunto del paisaje originalidad relevante, reflejo de la evolución reciente de la historia geológica de esta parte oriental del Mediterráneo. En diferentes ocasiones ya nos hemos referido al glaciario de Sierra Nevada (Gómez Ortiz, 1999; 2002; Gómez Ortiz et al. 2015, etc.), en este caso, además, se resaltarán la relevancia científica que poseen las formas de relieve construidas, lo que realza la singularidad y valor patrimonial del paisaje (Gómez Ortiz et al., 2012a). Para ello, después de trazar las líneas maestras del glaciario nevadense, se analizarán dos casos representativos del alto Poqueira-Naute: el circo de Río Seco y el sector de Las Tomas.



Hoya del Mulhacén. Foto: Pauline Lozano



# Particularidad de la huella glaciar en Sierra Nevada

El glaciario en las montañas andaluzas quedó recluido en las cumbres de la Sierra, pues las elevadas altitudes y volumen orográfico del macizo, en particular, así lo permitieron durante los periodos fríos del Cuaternario, ante todo a lo largo de las últimas glaciaciones. La acción glaciaria se instaló, sobre todo, en el extremo más occidental de la Sierra, generando modificaciones en el relieve preexistente. Por imperativo de la fijación latitudinal de Sierra Nevada ( $37^{\circ}$  LN), los sistemas glaciares instalados se comportaron como glaciares de montañas áridas, más próximos en dinámica y resultados morfológicos a los sistemas que invadieron los tramos más elevados del Atlas que aquellos otros instalados en los Pirineos y Alpes. Su acción morfológica quedó recluida en altura, pues pronto las masas de hielo entraron en proceso de fusión, apenas sobrepasaron el límite de nieves permanentes (ELA), que quedó establecido durante la Última Glaciación (LGM) en los 2.300-2.500 m, según orientaciones (Messerli, 1965).

## **La impronta glaciar en cumbres como rasgo geomorfológico definidor**

La impronta glaciar desarrollada en Sierra Nevada creó un paisaje geomorfológico singular, único en este sector del suroeste de la península Ibérica (Gómez Ortiz et al., 2013). A partir del cerro de Trevélez (2.877 m), en dirección este y hasta el

cerro del Chullo (2.609 m), la acción erosiva de las masas glaciares tendió a menguar y a recluirse en cabecera de barrancos donde se generaron nichos glacionivales, ante todo, en la fachada del Marquesado del Zenete (Casas Morales, 1943).

Los sistemas glaciares en la Sierra permanecieron siempre subordinados al relieve preglaciar, acomodándose a la red de barrancos principales. Se orientaron en dirección dominante norte, oeste y sur, de acuerdo con la disposición de las cabeceras y trayectos de ejes colectores. Todas estas circunstancias morfotopográficas determinaron que los diferentes aparatos glaciares mantuvieran una marcada compartimentación: ajustes en cabecera, reclusión en sus propios valles y fijación en altura, escasos collados de transfluencia entre circos y contadas coalescencias de lenguas glaciares en valles. La longitud alcanzada por las lenguas glaciares fue modesta, apenas llegaron a los 11 km, en el mejor de los casos.

El reparto espacial de los principales tipos de glaciares fue radial a partir del cordal de cumbres máximas. En cara norte, sobresalieron las unidades de la Hoya de la Mora, San Juan, sistema del Genil (unidades de Guarnón, Valdeinferno, Valdecasillas y Vacares) y unidades de Vadillo, Maitena y Alhorí. En cara sur, destacaron el sistema de Lanjarón, unidades de Río Chico, Cornavaca, Lagunillos y Nevero, sistema del Poqueira-Naute (unidades del Veleta, Río Seco y Mulhacén) y sistema de Trevélez (unidades de Goterón, Buitrera, Bacaes, Juntillas, Peñón del Puerto y las Albardas). En cara oeste, las

unidades de Dúrcal, sistema del Dílar (unidades del Cartujo y Fraile de Capileira) y unidad de Monachil. En cara este, el sistema de Siete Lagunas-Peñón Negro. En total 28 glaciares de diferente complejidad y dimensiones. No parece probable que Sierra Nevada pudiera haber albergado pequeños glaciares de casquete o plataforma en sus planicies somitales (p.e. Picón de Jeres, Las Albardas, Lanjarón, Allana del Mulhacén), al menos durante el máximo avance de la Última Glaciación (LGM, *Last Glacial Maximum*). Sin embargo, estas altiplanicies sí pudieron evolucionar como superficies de crioplanación con *permafrost* interno y figuras geométricas en superficie, como sucedió en el collado de los Machos (3.310 m). En cuanto a la cronología absoluta del glaciario de Sierra Nevada dataciones recientes de superficies rocosas glaciadas a partir de técnicas cosmogénicas (isótopos <sup>36</sup>Cl y <sup>10</sup>Be) proponen la existencia de los dos últimos ciclos glaciares (Riss y Würm, en terminología alpina), periodo Holoceno y Pequeña Edad del Hielo (PEH). La mayor información temporal que se posee corresponde a la Última Glaciación (Würm) y, en particular, a sus periodos Oldest Dryas y Younger Drías. Los registros más antiguos, de la penúltima glaciación, se instalan en el sector de Las Tomas, en la cabecera del valle del Poqueira-Naute y pertenecen a un fragmento de morrena lateral (134,7 ka, 1 ka= 1.000 años) (Palacios et al., 2019). Acerca de los registros más recientes, instalados en cuencos de circos y conformados en un medio morfoclimático paraglaciar, se fijan en los 6,4 ka

y corresponden a lóbulos arqueados de glaciares rocosos instalados en el Cascajar del Cartujo, en la cabecera del valle del Dílar (Palacios et al., 2019). Restos aún más recientes, ahora históricos, coinciden en el Corral del Veleta, en las pequeñas morrenas formadas durante la PEH (Gómez Ortiz et al., 2018; Palacios et al., 2019).

### **Relieves glaciares en cabeceras de barrancos y altos valles adyacentes**

La morfología glacial más relevante de Sierra Nevada coincidió en las cabeceras de los barrancos y altos valles contiguos. Sin duda, la multivariedad de formas y modelados es la nota más relevante y genuina del paisaje, al tiempo que refleja los últimos acontecimientos paleoambientales de la evolución geológica del macizo.

Las cabeceras de barrancos durante las glaciaciones se transformaron en circos glaciares al amparo de los cordales cimeros, desde donde las masas de hielos almacenadas fluyeron hacia los valles, de acuerdo con la pendiente. En cara norte sobresalen los circos de las unidades de los sistemas del Genil (Guarnón, Valdeinferno, Valdecasillas) instalados entre los tajos del Campanario y el Espolón de la Alcazaba (Figura 1). En cara sur, destacan los del sistema Poqueira-Naute, fijados en las cabeceras de los valles del Veleta, Río Seco y Mulhacén.

También resalta el sistema de Trevélez, con sus unidades del Goterón, Buitrera y Juntillas. Igualmente aquel otro sistema de Lanjarón, destacando la unidad del Caballo. Y por lo que respecta a los sistemas glaciares orientados hacia el oeste, sobresalen Dílar y Monachil, cuyas cabeceras, en el ámbito de la laguna de las Yeguas, entraron en coalescencia.



Figura 1. Glaciares en fachada norte de Sierra Nevada (de derecha a izquierda: Guarnón, Valdeinferno y Valdecasillas). (Google Earth, 2019)

Las morfologías dominantes en los circos son erosivas y se asocian al trabajo mecánico de los hielos, en particular a los procesos de crioclastia del roquedo. Se resuelven en depresiones cóncavas abiertas al valle, limitadas por abruptas pendientes colmadas por acumulaciones de gelifractos de origen reciente en sus zonas más bajas. La superficie de muchos circos alberga cubetas de sobreexcavación convertidas en lagos, en ocasiones bordeadas por pastizales (“borreguiles”). Su origen generalmente respon-

de a razones estructurales por imperativo de la carga subglaciar que erosiona el roquedo, de acuerdo con la red de fracturas que secciona el substrato. Así sucede en los parajes de la laguna de las Yeguas, grande de Río Seco, Aguas Verdes, las Cabras, Juntillas, la Mosca, Larga, Lavaderos de la Reina, Calderetas, etc. También la estructura del substrato ha propiciado desniveles en la base de los circos creando escalones y repisas, muchos de ellos con huellas de pulimento glaciar, como sucede en el Goterón, Vasares del Veleta, Corral del Veleta, Río Seco, etc.

Por lo que respecta a los bordes entre circos hay que subrayar la sucesión de crestas divisorias que delimitan sus dominios espaciales, como distingue el prolongado cordal entre el picacho del Mulhacén (3.482 m) y picacho del Veleta (3.389 m), incluyendo pináculos, a manera de *hörn*, en cumbres máximas, tal es el caso del puntal de la Caldera (3.226 m), picacho del Veleta (3.389 m), etc. En menor medida abundan los portillos entre cabeceras. Este último hecho explica que, en contados casos, el retroceso de las paredes de los circos propiciara coalescencia entre ellos. La casi totalidad de los circos se mantuvieron encerrados en sus cajas albergando diferentes generaciones de glaciares rocosos, testigos de los últimos episodios fríos de la glaciación cuaternaria en Sierra Nevada, como se manifiesta en el Cascajar Negro o del Cartujo, en la cabecera de Dílar.

En cuanto a los valles adyacentes a los circos la forma de relieve erosiva más significativa es el modelado en U que presentan las vertientes, cuya construcción hay que asociarla al trabajo

mecánico de fricción y desgaste de las masas glaciares sobre el roquedo en su desplazamiento hacia zonas bajas. Los mejores ejemplos se instalan en fachada sur. Del conjunto de ellos, el caso más significativo, por su prolongado desarrollo (más de 4 km), coincide en el valle de Lanjarón, desde su cabecera hasta la vertical del cerro del Caballo (3.011 m). También resulta relevante el modelado en U del valle del Veleta, el más nítido de la Sierra, con desarrollo a partir de la laguna de Aguas Verdes hasta la hombrera colgada del entorno de la lagunilla de las Cabras. En fachada norte igualmente se repite este modelado en los valles, aunque ahora en tramos cortos debido a las fuertes pendientes de la montaña, por ejemplo en los cauces de los barrancos de Valdecasillas y Valdeinfierno. Sólo escapa a estas circunstancias el caso del Guarnón, en su tramo medio, a partir de las Chorreras del Guarnón. En los sistemas de glaciares colgados en laderas, por su menor entidad y despegue del valle colector (p.e. Alhorí, Hoya de la Mora, Siete Lagunas-Peñón Negro) el modelado en U no se generó.

Las formas de relieve deposicionales en los altos valles glaciados de la Sierra son las morrenas (mezcolanza de bloques de diferente calibre, arenas y gravas débilmente compactados). Se resuelven en segmentos alomados más o menos alargados instalados en cauces de valles, en su fondo o adosados a vertientes. Su presencia y morfología se asocia al abandono de carga arrastrada por los hielos glaciares a lo largo del tiempo. Algunos valles presentan diferentes generaciones de morrenas.

En menor medida también existen morrenas instaladas en el ámbito de los circos. La casi totalidad de los depósitos morrénicos de Sierra Nevada se asocian a la Última Glaciación, según dataciones absolutas recientes.


Los depósitos morrénicos en los valles de la Sierra escasean. La razón de ello es la eficacia de la erosión de vertientes acaecida inmediatamente después de la deglaciación de los valles. Sin embargo, aún perduran restos de gran valor morfológico y significado paleoambiental. El más representativo complejo morrénico se inscribe en la cuenca del Poqueira-Naute, en la confluencia de los valles de Río Seco y Mulhacén, en el sector de Las Tomas, donde perduran restos pertenecientes a la penúltima y última glaciación, como veremos oportunamente (Figura 2).

De menor entidad resultan los testimonios de morrenas en los valles de Dílar y Monachil. En Dílar, en su margen izquierdo, puede reseguirse un tramo lateral alineado en los parajes de la laguna de la Mula y los Prados de las Monjas. En el valle de Monachil, en su margen derecho, también hay restos de morrenas, apenas superada la urbanización de Pradollano. En este caso se trata de un segmento fronto-lateral, cuyo extremo, instalado a 1.950 m de altitud, alcanza el cauce, La antigüedad otorgada a este segmento es de 19,6 ka (Gómez Ortiz et al., 2012). Por último, resaltar también los depósitos morrénicos en el valle de San Juan, en particular los instalados en los Borreguiles de San Juan (cota media, 2.250 m) donde coinciden en el amplio lecho del cauce diferentes generaciones escalonadas



Figura 2. Amalgama de morrenas en la confluencia de los valles de Río Seco y Mulhacén

en el tiempo. (Gómez Ortiz et al., 2012b; Palacios et al., 2016). Por lo que se refiere a las morrenas abandonadas en vertientes o lomas, procedentes de circos que quedaron colgados en cumbres, destacan las del glaciar de Siete Lagunas-Peñón Negro. De entre ellas sobresale el alineamiento de 1,5 km de longitud de la morrena lateral derecha, orientada a lo largo del barranco Culo de Perro cuyo frente quedó fijado en torno a los 2.200 m. De menor desarrollo pero perfecta conservación destacan las laterales y frontales de la Hoya de la Mora, así como aquellas otras fronto-laterales del pequeño circo del Alhorí, por debajo del Picón de Jeres (3.088 m) y puntal de Juntillas (3.143 m).



# El ejemplo del Alto Poqueira-Naute. Dos casos significativos: circo de Río Seco y Las Tomas

Panorama de cumbres (Mulhacén - Puntal de la Caldera - Loma Pelada)

La mitad oriental de la cuenca del Poqueira, canalizada por el Naute y fijada en fachada meridional de la Sierra, aglutina un conjunto de valles glaciares de gran significado paleoambiental y geomorfológico. Se trata de tres glaciares contiguos tipo alpino, orientados en dirección sur y dispuestos de oeste a este: Veleta, Río Seco y Mulhacén. Las formas de relieve labradas en ellos son de las más representativas y mejor conservadas del glaciario nevadense, lo que otorga al paisaje particular interés científico. Los tres glaciares fijan sus circos bajo la crestería cimera que enlaza el picacho del Veleta (3.389 m) y el del Mulhacén (3.482 m). Sus valles confluyen en la Hoya del Capitán, a 1.900 m. de altitud, tras haber cubierto una distancia media cada uno de ellos de 4,5 km. Estos tres valles glaciares albergan conjuntos de relieves de interés geomorfológico particular y alcance paleoambiental significativo en el conjunto del glaciario de Sierra Nevada. En esta ocasión y por su transcendencia científica en la historia del glaciario de la Sierra interesan dos sectores: el circo de Río Seco y el de Las Tomas (Figura 3). El primero, por sus formas de relieve y modelados, aparte de sus pastizales (“borreguiles”) y pequeñas cuencas lagunares, tan escasos en la Sierra. El segundo, Las Tomas, por el conjunto de morrenas que lo distingue y la cronología absoluta de ellas, incluyendo los registros más antiguos de Sierra Nevada.



Figura 3. Glaciares en fachada sur de Sierra Nevada (de derecha a izquierda): Mulhacén, Río Seco y Veleta (Google Earth, 2019)

### **Circo de Río Seco**

La demarcación espacial del conjunto del glaciar de Río Seco quedó inserta en el valle de su mismo nombre, que mantiene trayecto generalizado N-S. A occidente el conjunto del valle es contiguo al del Veleta y a oriente al del Mulhacén. Con este último confluye aguas en los 2.250 m, tras un recorrido de 4,2 km. El glaciar de Río Seco fijó circo en cabecera de valle, en cumbres máximas, quedando enmarcado al norte, por los Crestones de Río Seco (cotas >3.100 m), que son límites con el circo de Valdeinfierno, integrante del sistema glaciar del Genil. Al oeste, por los Raspones de Río Seco (>2.700 m), divisorios con el valle del Veleta, y al este, por el extremo norte del cordal de Loma Pelada (pico de Loma Pelada, 3.183 m y puntal de

Laguna Larga, 3.182 m), que lo aísla de la laguna de la Caldera, ésta en el vecino circo del Mulhacén. El límite sur del circo de Río Seco resulta impreciso pues se confunde con su valle glaciar (Figura 4). Se trata de un circo de perímetro ovalado, caja ancha y de 192,54 ha de superficie. Su base ligeramente inclinada y dispuesta en dos niveles por un escalón tectónico, cubre 920 m de longitud en sentido oeste-este y 850 m de norte-sur. El contacto de la base con sus rebordes limítrofes se resuelve en paredes empinadas rematadas por cresterías, particularmente en su límite occidental, en cuyo extremo norte se abre un portillo que facilitó el contacto de los hielos almacenados en el circo con sus límites de Valdeinfierno y Veleta, sobre todo, durante la máxima expansión de la Última Glaciación.



Figura 4. Visión panorámica del circo de Río Seco desde los Raspones de Río Seco. Al fondo, la unidad del Mulhacén (Ideal, 2018 y M.S Calle)

Las formas de relieve glaciar del circo de Río Seco son mayoritariamente erosivas favorecidas por la estructura del roquedo y la densa red de fracturas y desniveles que lo seccionan, la mayoría con dirección NE-SW y NW-SE, a las que se asocian buena parte de las lagunas que alberga el circo. Así ocurre en el replano donde persistió el antiguo refugio de Félix Méndez (3.030 m). La formación de estos relieves debió suceder apenas los hielos de la última Glaciación abandonaron la base del circo. Sin embargo, focos de hielos glaciares aún debieron mantenerse en cuencos aislados instalados al amparo de las cresterías limítrofes, como en Raspones de Río Seco, donde se construyeron glaciares rocosos de corto recorrido. En la actualidad, las formas de modelado derivan de los procesos morfogénicos periglaciares que son los dominantes en las cumbres de la Sierra.

### Las Tomas

El tramo final del valle glaciar del Mulhacén y su confluencia con el del glaciar de Río Seco, más el sector de las inmediaciones del cortijo de Las Tomas conforman el paraje que aglutina los depósitos morrénicos más relevantes de Sierra Nevada. En su conjunto alberga diferentes segmentos de morrenas que repartidas en el espacio abarcan en el tiempo desde el penúltimo ciclo glaciar que invadió a la Sierra hasta los periodos más recientes de la Última Glaciación cuando las masas de hielo de los valles fueron recluidas a los circos (Figura 5).

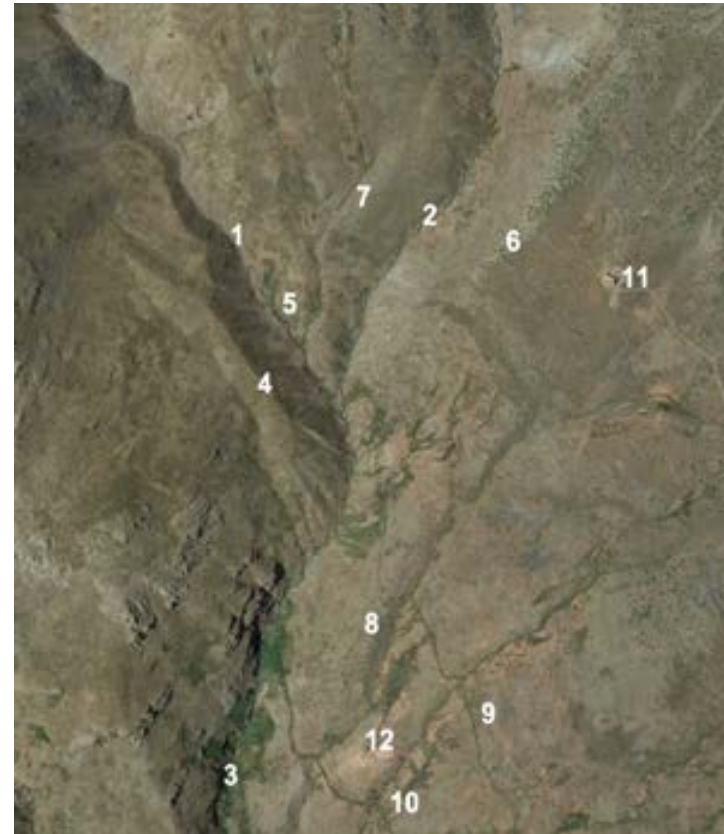


Figura 5. Confluencia de los valles de Río Seco y Mulhacén-Topónimos geográficos de Las Tomas. 1. Valle de Río Seco; 2. Valle del Mulhacén; 3. Río Naute/Poqueira; 4. Morrena lateral derecha de Río Seco; 5. Morrena lateral izquierda de Río Seco; 6. Morrena lateral derecha del Mulhacén; 7. Morrena lateral izquierda del Mulhacén; 8. Morrena de Las Tomas; 9. Acequia Alta; 10. Acequia Baja; 11. Refugio Poqueira; 12. Cortijo de Las Tomas.(Google Earth, 2019)






Refugio de Poqueira. Foto: Pauline Lozano

Por lo que respecta a los segmentos morrénicos del glaciar del Mulhacén se distinguen nítidamente dos prolongadas alineaciones laterales paralelas débilmente recubiertas por vegetación xerófito. El segmento más desarrollado, instalado en el margen izquierdo del valle y próximo al refugio de Poqueira (2.500 m), mantiene una longitud de 870 m y un salto de 80 m sobre el cauce del río. El segmento derecho, fusionado en su frente con el segmento izquierdo del vecino glaciar de Río Seco, muestra 428 m de longitud y un salto de 70 m también sobre el cauce del río.

Por lo que atañe al tramo final del valle glaciar de Río Seco también incluye morrenas laterales en sus vertientes, que se muestran débilmente recubiertas de vegetación xerófito. En la vertiente derecha se distinguen tres alineaciones escalonadas en altura y adosadas entre sí. La más elevada, de 710 m de longitud, invadió en su giro el surco del valle

colector (antiguo Poqueira). La intermedia, de 250 m de longitud, tendió a cerrar al cauce del río Seco y la inferior, de 180 m de longitud, mantuvo similar recorrido que la anterior. En la vertiente izquierda sólo se identifica un segmento de morrena lateral de 190 m de longitud, muy deteriorado que entró en contacto a los 2381 m de altitud con otro similar del margen derecho del glaciar del Mulhacén, como ya se indicó.

Aguas abajo de la unión de los ríos Seco y Mulhacén, a 550 m de distancia y colgado en el margen izquierdo del valle, en las inmediaciones del cortijo de Las Tomas, destaca otro segmento morrénico muy deteriorado, pero de gran relevancia y significado científico en la cronología del glaciarismo de Sierra Nevada. Se sitúa a 2.200 m de altitud media y se fija entre las acequias Alta y Baja. Dista 150 m del cortijo de Las Tomas y muestra 320 m de longitud.

An aerial photograph of a rugged mountain landscape. The terrain is characterized by light-colored, textured rock surfaces with various shades of tan and brown. A prominent, dark, winding path or riverbed cuts through the center of the image. The overall appearance is that of a high-altitude, glacially shaped environment.

# Significado científico del circo de Río Seco y de Las Tomas

**El medio natural** del circo de Río Seco y del complejo morrénico de Las Tomas se caracterizan visiblemente por la casi exclusividad de sus formas de relieve y modelados de origen glaciar y periglacial. La presencia del resto de elementos integrantes del medio natural (bio/edafo/hidro) dominan menor espacio pero igualmente contribuyen a realzar el valor patrimonial del paisaje, particularmente por su singularidad biogeográfica.

## **El circo de Río Seco, mosaico de relieves y modelados**

La visión que se tiene del conjunto del circo de Río Seco desde el cordal de Raspones de Río Seco (3.110 m) resulta particular pues el paisaje aglutina mayoritariamente formas de relieve y modelados heredados y actuales, donde se sobrepone la morfodinámica glaciar y periglacial. Sorprende, además, el contraste de inclinación de las paredes que lo circundan, menos acusada en Loma Pelada, pero con continuo reborde rocoso a media ladera, que podría ser indicativo del espesor del hielo acumulado durante el último ciclo glaciar, que aquella otra de Raspones de Río Seco, que se muestra casi como una muralla vertical (Figura 4).

La base del óvalo que dibuja el perímetro del circo, labrado en materiales metamórficos, mayormente micasquistos feldespáticos muy tectonizados por la orogenia alpina, se ofrece seccionada y desnivelada por una red ortogonal de fracturas. La superficie que ofrece, ligera-

mente aplanada, se caracteriza por el pulimento y rastrillado de la carga subglaciar, conformando sucesivas ondulaciones de rocas aborregadas con estrias y acanaladuras dispuestas en diferentes niveles topográficos. La edad de estas morfologías, cuya edad podría situarse en torno a 11,9 ka (Gómez Ortiz et al., 2012b; Palacios et al., 2016), marca el tiempo en que las masas glaciares, tras abandonar el valle, tendieron a desaparecer del circo y a refugiarse en sus paredes limítrofes. En Raspones de Río Seco se mantuvieron en sus pequeños cuencos glaciares y, en menor medida, lo hicieron en los declives de Loma Pelada. Al pie de ambos rebordes y en un ambiente paraglaciar se construyeron diferentes generaciones de glaciares rocosos a expensas del material liberado en cumbres por gelifracción. Los más desarrollados se fijan a lo largo del declive de Raspones de Río Seco donde conforman un caos de bloques compacto por unión de sus arcos frontales. La longitud que cubre esta amalgama de bloques de diferente calibre alcanza los 850 m. Los frentes más externos de estos glaciares rocosos comenzaron a quedar estabilizados a partir de 9,6 ka (Gómez Ortiz et al., 2012b).

Asociada a la red de fracturas y desniveles del substrato del circo, ya referida, hay que relacionar buena parte de las lagunas de Río Seco, algunas fijadas en antiguas cubetas de sobreexcavación glaciar. Otras se elaboraron en rellanos tapizados por *till* de fondo donde arraigan pastizales (“borreguiles”). De entre todas las lagunas sobresale la de Río Seco (3.024 m), a orillas de donde estuviera el refugio de Félix Méndez, como ya se anun-



Estrella de las nieves. Foto: Pauline Lozano

ció. De gran interés botánico resultan los “borreguiles”, pues en su composición florística se incluyen especies endémicas muy significativas de Sierra Nevada., lo que les otorga significado científico excepcional. Los pastizales, alimentados por aguas procedentes de neveros de fusión tardía, han estado secularmente aprovechados por el ganado, lo que añaden valor cultural al interés científico y paleobotánico. La edad que tienen los “borreguiles” actuales no parece que sea superior a los 2000 años, como así han demostrado los análisis polínicos llevados a cabo (Esteban, 1995), lo que no invalida que otros más antiguos hayan podido existir. Son, sin duda, geotopos singulares.

En cuanto a formas de relieve recientes de Río Seco, labradas tras la desaparición de los hielos glaciares, todas son propias del sistema morfoclimático periglaciar de alta montaña mediterránea. En Sierra Nevada resulta dominante por encima de los 2.550 m. Entre los procesos más eficaces en la formación de modelados destacan: gelifracción, crioturbación, solifluxión, crioreptación, aguas de fusión, etc. En el caso del circo de Río Seco y por lo que respecta a las combinación de tales procesos conviene resaltar como modelados representativos los taludes de bloques y conos de piedras procedentes de la destrucción de

cornisas rocosas y que tienden a fosilizar a glaciares rocosos, como sucede en los declives de los Crestones de Río Seco. En Loma Pelada el modelado más singular es el extenso manto de rocas que recubre la ladera alcanzando la base del circo, en algunos tramos regularizándola. En su extensión, de norte a sur sobrepasa los 1,3 km, invadiendo glaciares rocosos y, probablemente, segmentos de morrenas (Figura 4).

En la base del circo de Río Seco igualmente resultan excepcionales los lóbulos de soliflucción tapizados por vegetación hidrófila y mesohidrófila. Son formas de modelado asociadas a los “borreguiles”, como sucede en el valle de San Juan, Siete Lagunas, Lagunillos de la Virgen, etc. Su construcción es reciente, como atestiguan las dataciones realizadas en niveles edáficos enterrados en su seno, que sugieren su desarrollo durante el Holoceno superior. El monitoreo de los procesos solifluídales actuales ha mostrado una escasa actividad, con desplazamientos inferiores a 1 cm/año (Oliva, 2009; Oliva et al., 2014).

### **Las Tomas, complejo morrénico**

El sector que hemos denominado Las Tomas quizá sea de Sierra Nevada el único que registra los más representativos testimonios morrénicos del glaciario nevadense, pues incluye restos que abarcan desde el penúltimo ciclo glaciar hasta la reclusión de los glaciares a sus cabeceras durante la Última



Acequia alta. Foto: Pauline Lozano

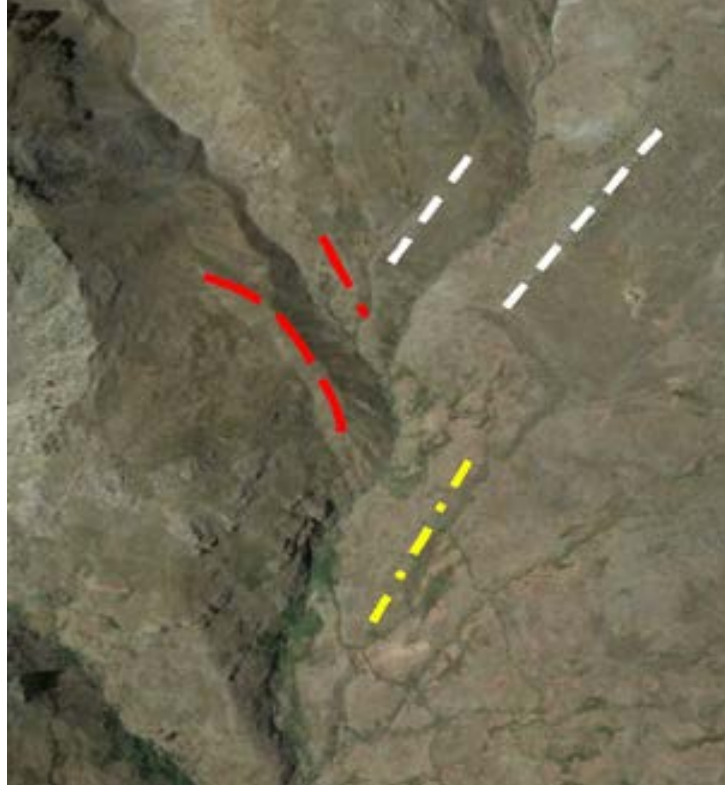


Figura 6. Diferenciación de las morrenas del sector de Las Tomas. En blanco, morrenas del Mulhacén; en rojo, morrenas de Río Seco; en amarillo, morrena antigua de Las Tomas

Glaciación (Figuras 5 y 6). La panorámica que se ofrece de este paisaje desde el extremo más avanzado de la morrena lateral izquierda del glaciar del Mulhacén resulta elocuente. La orientación de las morrenas y la morfología de la confluencia que hacen los valles de Río Seco y Mulhacén, permite interpretar que los hielos glaciares canalizados por ambos valles se fusionaron en una sola lengua durante sus avances máximos. Quizás también lo haría aguas abajo la lengua del glaciar del Veleta encarrilándose todas hacia la Hoya del Capitán formando una sola unidad (Figura 6). Este paraje resulta excepcional en la reconstrucción del espacio glaciado de Sierra Nevada durante la Última Glaciación.

El segmento de morrena más antiguo de la Última Glaciación de Sierra Nevada pertenece al glaciar del Mulhacén y corresponde a una alineación instalada en su margen izquierdo que finaliza bruscamente, lo que impide visualizar el avance máximo de ella, probablemente desmantelado y erosionado, al contrario de lo que sucedió con el frente de la morrena lateral derecha en el vecino valle de Río Seco. Su declive externo se confunde en las inmediaciones del Refugio de Poqueira. En su conjunto conforma un robusto cordón alomado, que aguas arriba se difumina en la ladera. Análisis efectuados en bloques anclados señalan su estabilización en 29,9 ka, lo que indica que su estabilización se realizó durante el avance máximo de la Última Glaciación (Gómez Ortiz et al., 2012b; Palacios et al., 2016).

Frente a este segmento morrénico del Mulhacén, en el margen opuesto del valle se instala otro similar que se prolonga aguas abajo hasta la confluencia con el valle vecino de Río Seco, donde se fusionó con su morrena lateral izquierda. La topografía del lugar de encuentro resulta elocuente si se observa con detalle la organización y recorrido de los torrentes. La particularidad cronológica del segmento morrénico derecho del Mulhacén es la fecha de su estabilización que marca 11,7 ka. La diferencia que mantiene respecto a su homólogo izquierdo (29,9 ka) podría deberse al desmantelamiento sufrido por la dinámica de vertiente postglaciar, que también afectó al contiguo ramal morrénico de Río Seco.

Los segmentos de morrenas más recientes del sector de las Tomas pertenecen al periodo Younger Dryas y Oldest Dryas y se instalan en el tramo final del valle de Río Seco, en su confluencia con el del Mulhacén. Los tres registros analizados forman parte del prolongado cordón lateral derecho adosado a la ladera y delimitado por el propio cauce de Río Seco y por la torrentera que marca su margen externo, ya comentado anteriormente (Figura 6). En su conjunto es uno de los depósitos morrénicos mejor conservados de Sierra Nevada, seguido por el del glaciar de Siete Lagunas y el tramo más avanzado del glaciar del Monachil. El que interesa ahora resulta nítido en su morfología resaltando su cresta roma y el giro frontal que dibuja, que marca el avance máximo del glaciar. Análisis detallado de su configuración morfológica indica que engloba tres alineaciones escalonadas. Muestras de bloques anclados en cada una de tales alineaciones otorgan edades de 16,9 ka, 14,9 y 13,7 ka, lo que sugiere interpretar que la formación del conjunto del depósito debió estabilizarse durante el Oldest Dryas y Younger Dryas (Gómez Ortiz et al., 2012; Palacios et al., 2016).

Fuera del dominio de las morrenas de Río Seco y Mulhacén el entorno del cortijo de Las Tomas, entre las acequias Alta y Baja, resulta igualmente de singular interés geomorfológico y paleogeocronológico pues recientemente y por primera vez se han detectado los restos de morrena más antiguos de Sierra Nevada (Palacios et al., 2019) (Figura 7).



Figura 7. Inmediaciones del cortijo de Las Tomas. Panorámica del cordón morrénico de Las Tomas, el más antiguo de Sierra Nevada

Por su fijación en el espacio, por debajo del Refugio de Poqueira somos de la opinión de que se trata de un fragmento de una prolongada morrena lateral muy desdibujada (Las Tomas), entrecortada, de relieve laxo y erosionada por la dinámica de vertientes pre-Última Glaciación. La orientación rectilínea que mantiene conduce las aguas intermitentes del barranco de Peñón Grande en un recorrido de 1,2 km. El frente de este resto morrénico podría haber alcanzado el cauce del Alto Poqueira-Naute, unos 350 m aguas arriba de donde tributa el río



Veleta. Por su instalación en el territorio, avanzada erosión y grado de alteración de sus materiales podría tratarse de una morrena antigua del glaciar del Mulhacén. Análisis efectuados en bloques anclados en superficie a partir de técnicas cosmogénicas ( $^{10}\text{Be}$ ) en las inmediaciones del cortijo de Las Tomas, han proporcionado edades máximas de 134,7 ka y 129,2 ka (Palacios et al., 2019). De ratificarse con más datos este acontecimiento habría que admitir sin dudas la existencia en Sierra Nevada de un ciclo glaciar anterior a la Última Glaciación, descubrimiento de alcance relevante en la historia glaciar nevadense y peninsular.

## CONCLUSIONES

El glaciarismo de Sierra Nevada es el más meridional de Europa. La huella morfológica creada por los glaciares es seña de identidad, única en el conjunto del territorio andaluz y original entre las montañas mediterráneas de esta parte suroccidental de Europa.

La impronta glaciar que afectó a los niveles de cumbres nevadenses otorga al conjunto de paisajes de cabeceras de

valles y cordales máximos particularidad científica relevante resaltando los valores patrimoniales de esta parte de la Sierra. Las formas de relieve creadas son fiel reflejo de las condiciones paleoambientales que marcaron la evolución geológica reciente de esta unidad orográfica de las Cordilleras Béticas.

El análisis geomorfológico realizado del circo de Río Seco y de Las Tomas evidencia la singularidad de los relieves y modelados glaciares creados realzando la geobiodiversidad de ambos territorios. Asimismo, también, la representatividad de los procesos morfogenéticos formadores a lo largo de los periodos glaciares cuaternarios.

La cronología absoluta obtenida a partir de técnicas cosmogénicas (isótopos  $^{36}\text{Cl}$  y  $^{10}\text{Be}$ ) en registros glaciares de diferentes valles de Sierra Nevada y, en particular, en aquellos sectores de Río Seco y Las Tomas, permiten afirmar la existencia pasada en la Sierra del penúltimo ciclo glaciar y distinguir los diferentes periodos de la Última Glaciación, lo que convierten a la Sierra en referente en el estudio de las glaciaciones pleistocenas del solar Ibérico.

La integración del paisaje glaciar en la demarcación territorial del Parque Nacional de Sierra Nevada implica su protección

general, según el Plan Rector de Uso y Gestión (PRUG, 2011). No obstante, y para aquellos lugares o enclaves de particular interés geomorfológico, como sería el caso del circo de Río Seco y Las Tomas, aquí analizados, entre otros muchos del espacio glaciado de la Sierra, sería oportuno que el PRUG los identificara como Lugares de Interés Geomorfológico Relevante o distinción similar, resaltando así su relevancia científica y, al tiempo, su preservación.

## Referencias bibliográficas

- Casas Morales, A. (1943). Contribución al estudio del glaciario cuaternario en Sierra Nevada. *Boletín de la Real Sociedad Española de Historia Natural*, XLI: 543-567.
- Esteban Amat, A. (1995). Evolución del paisaje nevadense durante los últimos 1500 años a partir del análisis polínico de borreguiles. *1ª Conferencia Internacional Sierra Nevada, Conservación y Desarrollo Sostenible*. Universidad de Granada, Sierra Nevada 96, Granada. V. IV: 251-274.
- Gómez Ortiz, A. (coord.) et al. (2002). *Mapa geomorfológico de Sierra Nevada*. Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía, 86 pp.
- Gómez Ortiz, A.; Oliva Franganillo, M.; Serrano Giné, D.; Molero Mesa, J.; Vidal Macua, J.J.; Salvador Franch, F.; Salvà Catarineu, M. & Plana Castellví, J.A. (2012a). Geositos de interés geomorfológico en Sierra Nevada. Hacia una propuesta de valoración patrimonial. *Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual*. XIII Coloquio Ibérico de Geografía Meubook-USC. Santiago de Compostela, pp. 1112-1126.
- Gómez Ortiz, A.; Palacios, D.; Palade, B.; Vázquez Selem, L. y Salvador Franch, F. (2012b). The deglaciation of the Sierra Nevada (Southern Spain). *Geomorphology*, 159-160: 93-105.
- Gómez Ortiz, A.; Oliva, M.; Salvà Catarineu, M. y Salvador Franch, F. (2013). The environmental protection of landscapes in the high semiarid Mediterranean mountain of Sierra Nevada National Park (Spain): historical evolution and future perspectives. *Applied Geography*, 42: 227-239.
- Gómez-Ortiz, A.; Oliva, M.; Palacios, D.; Salvador-Franch, F.; Vázquez-Selem, M.; Salvà-Catarineu, M., & de Andrés, N. (2015). The deglaciation of Sierra Nevada (Spain), synthesis of the knowledge and new contributions. *Cuadernos de Investigación Geográfica*, 41:409-426.
- Gómez Ortiz, A.; Oliva, M.; Salvador Franch, F.; Salvà Catarineu, M. & Plana Castellví, J.A. (2018). El interés geográfico de los documentos históricos en la explicación científica del foco glaciar del Corral del Veleta (Sierra Nevada, España) durante la Pequeña Edad del Hielo. *Cuadernos de Investigación Geográfica*, 44: 267-292.
- Messerli, B. (1965). *Beiträge zur Geomorphologie der Sierra Nevada (Andalusien)*. Juris Verlag, Zürich.
- Oliva, M. (2009). *Holocene alpine environments in Sierra Nevada, Southern Spain*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Oliva M, Ortiz AG, Franch FS, Catarineu MS (2014) Present-Day Solifluction Processes in the Semi-Arid Range of Sierra Nevada (Spain). *Arctic Antarctic and Alpine Research* 46:365–370.
- Palacios, D.; Gómez Ortiz, A.; Andrés, N.; Salvador Franch, F. y Oliva, M. (2016). Timing and new geomorphologic evidence of the Last Deglaciation stages in Sierra Nevada (southern Spain). *Quaternary Science Reviews*, 150: 110-129.
- Palacios, D.; Gómez-Ortiz, A.; Alcalá-Reygosa, J.; Andrés, N.; Oliva, M.; Tannarro, L.M.; Salvador-Franch, F.; Irene Schimmelpfennig, I.; Fernández-Fernández, J.M.; Léanni, L. & ASTER Team (2019). The challenging application of cosmogenic dating methods in residual glacial landforms: The case of Sierra Nevada (Spain). *Geomorphology*, 325: 103-118.







# Sensaciones y emociones en torno a la singularidad de las Casas Museo y sus objetos

**María Luisa Hernández Ríos**

**U**n día caluroso de finales de julio, cuando casi nadie habitaba los espacios, bajo el efecto invernadero, de la Facultad de Ciencias de la Educación, apareció en mi vida un ángel. No tenía alas pero sí una inmensa humanidad y una generosidad que permitió que yo, una compañera sufriente, pudiera realizar el compromiso de una estancia de investigación en México. Como en todo proceso de resiliencia, de superación y de capacidad de adaptación a las situaciones adversas, surgen espacios de sosiego al encontrar personas en el camino que allanan la subida a la montaña más escarpada. Ángel Liceras, tan real como su nombre, me ayudó en un momento difícil de la carrera de fondo que supone el mundo académico de la Educación Superior. Mi recuerdo y agradecimiento siempre estarán presentes; como también lo estará mi reconocimiento y admiración a su magnífica trayectoria acadé-

mica con líneas de investigación sobre el Paisaje, la violencia y los Medios de Comunicación Social, la Educación Informal y las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, por reseñar algunas de las diversas temáticas que han sido clave en su trayectoria y referencia obligada en la de muchos de los que hemos seguido el avance de sus artículos y libros publicados en diversas revistas y medios de impacto.

El texto que sigue a continuación se vincula a la posibilidad que me brindó Ángel Liceras con su apoyo para poder realizar mi estancia mexicana, ya que la invitación a dar una serie de conferencias sobre Casas Museo en España en las instituciones: Casa-Estudio Diego Rivera y Frida Kalho de Ciudad de México y en la Casa Museo de Belisario Domínguez de Comitán en el Estado de Chiapas, me permitió agudizar la mirada en los numerosos bienes culturales que se resguardan,

investigan, exponen y comunican desde dichos contenedores culturales vinculados a personajes históricos, en su potencial evocador de mundos desaparecidos y en el valor y posibilidades que encierran por su proyección difusiva a través de la Educación no Formal. Vaya pues esta breve aportación sobre algunos tópicos relativos a las casas museo como humilde homenaje de agradecimiento infinito y cariño sincero al querido profesor y al amigo entrañable Ángel Liceras Ruiz.

#### LA CASA MUSEO Y EL OBJETO VALORADO

Cuántas veces observamos un objeto y tras él se provoca una pregunta o queda iluminado un secreto siendo revelador de un misterio.

Cuando Kemal, tras recopilar miles de objetos relacionados con la vida y cotidianidad de la joven y bella Füsüm, decide coleccionarlos a lo largo de los años, los objetos muestran el potencial de un amor obsesivo con un único destino: crear un museo, un museo destinado a su locura de amor, una casa museo en la que recrear su ensoñación, su memoria y su recuerdo por lo que fue una ilusión frustrada por el trágico destino que deriva en lo imposible. La casa referida en la narración, hoy es una realidad producida por el Nobel turco Orhan Pamuk y queda reflejada en *El Museo de la Inocencia* (2008) al transmitir un relato a partir de los objetos cotidianos



Museo de la Inocencia, Estambul

que hablan de una ciudad, un país y un proceso histórico: Estambul, Turquía 1970-2000.

Pamuk parte de una ficción construida a partir de su pasión por los museos, y de las sensaciones vividas tras su viaje a Francia en el que visitó la Casa Museo del pintor Gustave Moureau en París. Su admiración lo sería no tanto por el gusto estético que suscita la pintura en el protagonista Kemal, sino en el aprecio y admiración que Marcel Proust manifestaba hacia el pintor simbolista, quedando el autor de *En busca del tiempo perdido* fascinado al traspasar el espacio privado de la casa museo del artífice Moureau. Sin duda, el encanto del lugar radica en el personaje, en la emoción que hoy despierta en cualquier visitante de nuestro tiempo, pues a pesar del recargamiento de las estancias y los distintos espacios habitados, donde todo



Casa Museo de Gustave Moureau, París

está tal y como el pintor lo diseñó en el siglo XIX, el tiempo se detiene y va traspasándose a lo largo de las generaciones, la magia de los objetos artísticos y cotidianos que conforman este significativo patrimonio, alejándose por tanto de los nuevos criterios de la museografía moderna.

En definitiva la idea es contar una historia mediante los objetos y Moureau tuvo claro que quería contar su propia historia desde la casa familiar a partir de las miles de obras de todo tamaño, técnica e iconografía que se exhiben desde el siglo XIX a la actualidad según su expreso deseo. La Casa Museo de Gustave Moureau y dada la incompreensión que despertó su obra en las mentes más afines a la pintura realista e impresionista, le llevó a generar y diseñar su propio museo transformándose en museólogo de sí mismo y permitiendo al visitante adentrarse en

el laberinto de su mundo interior. En 1897 lo legaría al Estado francés quedando expresado en estas palabras que como testamento se difunden en recuerdo al artista:

*Lego mi casa de la calle de la Rochefoucauld con todo lo que contiene: pinturas, dibujos, cartones, etc., el trabajo de 50 años, así como todo lo que se encuentra en los antiguos apartamentos ocupados un día por mi padre y mi madre, al Estado... con la condición expresa de que conserve siempre -este sería mi anhelo más querido-, o al menos el mayor tiempo posible, su carácter de conjunto, que permita constatar la suma de trabajo y de esfuerzos del artista durante su vida. (Gustave Moureau, 1897).*

Los objetos nos brindan información y su acumulación convierte a quien hace por exhibirlos en coleccionista de instantes. Unos objetos que surgen de imágenes que suscitan un relato, dando a su vez origen a la imagen (Manguel, 2002: 27). Es asumible al objeto la capacidad lectora del espectador, que al enfrentarse a artefactos producidos a lo largo del tiempo -que serán seleccionados con una finalidad para ser expuestos-, agrega el factor temporal, y nos recuerda a representaciones que pueden adquirir la forma de escultura, pintura, fotografía o de cualquier tipo de expresión artística y/o artesanal, a los que se suma la temporalidad propia de la narrativa.

Será mediante el arte de contar historias cuando se conceda un valor especial al objeto, que aunque pueda parecer inmu-

table, termina adquiriendo una vida inagotable e infinita. Los relatos mantenidos en el tiempo dan lugar a imágenes en el espacio productoras a su vez de objetos (podrían ser aquellos que no necesariamente tienen una valoración histórico-artística, frente a los convertidos en bienes culturales de carácter material o inmaterial obedeciendo a una serie de requisitos y constructos culturales), siendo algo misterioso la forma en que cada uno de ellos asume la mirada de quien los contempla, suscitando emociones y sentimientos.

#### LA EXPRESIÓN DE LO SINGULAR EN LAS CASAS MUSEO

Cuando atravesamos la puerta de una Casa Museo nos trasladamos a otra dimensión. Su potencial comunicativo no requiere de artificios, ya que el solo contacto con los objetos, enseres y ambientaciones, nos transmite sensaciones y sentimientos que se complementan con la información que se expresa a lo largo del recorrido, en cada una de las estancias que fueron habitadas por alguien merecedor de ser protagonista de la memoria de un pueblo, de una ciudad o de un país; es más, algunas de ellas tienen un sentido que alcanza a la humanidad por la significatividad de sus protagonistas y por la vinculación al símbolo que supone la trascendencia de sus acciones; ejemplos como las casas museo dedicadas a Van

Gogh, Ana Frank, Frida Kahlo o Federico García Lorca son evidencia de ello.

La primera casa museo referida en este texto surge de una novela y es su autor Orphan Pamuk, quien transforma un sueño de ficción en realidad visitable; un museo que hace de una historia de ficción ambientada en la cosmopolita Estambul del último tercio del siglo XX, una materialización de casa museo que convierte su historia en inolvidable. Y esa es una de las claves de las casas museo.

Ya el historiador del arte, director del Museo Pedagógico Nacional y presidente de las Misiones Pedagógicas, Manuel Bartolomé Cossío planteaba el interés de las casas museo a pesar de incidir en que la mayor parte de los objetos que hay en ella (refiriéndose concretamente a la Casa Museo de El Greco), por sí solos no conquistarían nunca el museo, ya que los objetos pueden estar o no definidos por el buen gusto, así como por otras caracterizaciones que conforman la vida cotidiana, ya que en las casas vividas hay objetos de todo tipo y en este contexto de museo singular

*Lo importante es relacionar los objetos con la creación del artista, tan próxima; la luz de su estudio, con la luz de sus cuadros; el ambiente con la obra... si en lugar de ser una mansión magnífica, fuese una vivienda modesta, la emoción sería idéntica. Más que el lugar y los objetos es el dramatismo de lo que allí ha ocurrido. Allí ha ocurrido nada menos que una vida de artista (Cossío, 1932).*

Por supuesto, esta y otras muchas consideraciones, hacen de las casas museo espacios singulares, entre otras cuestiones porque ya Cossío llamaba la atención de cómo las casas conservan y exhiben todo tipo de objetos asociados a la vida de un personaje, frente al museo, que expone piezas de valor histórico-artístico pero desvinculadas de su origen, más producto de una descontextualización y desarraigo. Este proceso de descontextualización también se produce, no obstante, en muchas casas museo en las que “los objetos pasan a ser otra cosa, objetos *per se*, despojados de sus antiguos usos y ritos a los cuales estaban vinculados, pasan ser lo que el responsable de la exposición quiere que representen” (Delgado, 2012: 167). Y ello conlleva una serie de dificultades para determinado tipo de público, ese más vulnerable social y educativamente, ese al que muchas veces escapa ese acto de sacralización del bien cultural expuesto en un museo, al que le cuesta comprender y para el que ni siquiera se permite el deleitarse con su contemplación. En este sentido Bourdieu es contundente cuando afirma “La obra de arte, considerada como bien simbólico, no existe como tal sino para aquellos que poseen los medios de apropiársela, es decir, de descifrarla” (1969: 71). De ahí la importancia de la Educación Patrimonial en su mayor amplitud.

Sin duda transformar una casa particular en un museo, como en el comentado caso de Gustave Moureau, es convertirla en lo que Pamuk describe como reconciliarla en una nueva función transformándola en “casa de recuerdos, de *museo sentimen-*

*tal* donde cada uno de los objetos que contenía resplandecería con sentido” (2008: 603).

Las casas museo conforman una de las tipologías museísticas singulares a las que el ICOM (International Council of Museum) presta atención como espacios de exposición permanente con apertura al público, y con las funciones de registro, conservación, investigación y difusión; los fines de estudio, educación y recreo forman parte de su esencia, convirtiendo a estos espacios de resguardo patrimonial en un recurso de elevado potencial educativo (Hernández, 2016) ya que se convierten en transmisoras de valores materiales e inmateriales a través de la exposición de objetos íntimos que de manera inherente quedaron ligados a sus propietarios. La diversidad de éstos protagoniza su conceptualización y contribuye a su conversión en símbolos de la historia, en testimonios de los modos de vida, en recuerdo y memoria del personaje y del territorio en el que se ubican. Generan por tanto identidad cultural, siendo la clave que implica por parte de las instituciones a la preservación, investigación y comunicación, esenciales en toda práctica museal, y obedeciendo a construcciones históricas que son resultado de las interacciones sociales. Precisamente este aspecto les convierte en espacios de la memoria y para la memoria (Pinna, 2003). Siguiendo a Menguel y sus estudios sobre la imagen y la memoria refiere a la significación memorialista de los contenedores culturales, extrapolables a las casas museo y por supuesto a los bienes que resguardan

*El edificio es la especie; el monumento el individuo. Como la música, que se lee tanto en la partitura como en la melodía, los monumentos conllevan un texto, pero un texto cuyos diversos significados sólo existen en nuestra interpretación.* (Menguel: 2012, p.299)

Edmund de Waal, coleccionista de *netsukes* japoneses heredados de la familia judía Ephrussi, plantea la importancia de esta herencia en el fascinante ensayo *La liebre de ojos de ámbar*, constituyendo tal ejercicio de conservación de bienes culturales, lo que denomina “resistencia al drenaje de la memoria”, ya que cada objeto tiene tras de sí una historia que recuperar, que recordar. ¿Cuántos objetos observados en una casa museo no llevan implícita una historia escondida? ¿Cuántos objetos guardados y asociados a personajes especialmente significativos no han pasado de mano en mano y encierran un enigma? Sin duda el afán que protagoniza en la conservación de objetos expuestos en una casa museo desde la perspectiva patrimonial es la protección, la salvaguarda, la conservación y no el hecho de contar, pero en una casa museo este factor pasa a tener un protagonismo esencial. Mostrar una historia que en un momento dado ha pasado de ser historia ocultada a ser compartida, permite mediante la investigación que se desvele la historia velada, adquiriendo un valor patrimonial añadido al posibilitar otras miradas. Los objetos y el paso del tiempo sobre ellos nos invitan al regreso a una memoria reflexiva en la que tienen lugar procesos de recuperación de posicionamiento ideológico, de

contribución a la resignificación como bien cultural así como del personaje que tuvo la relación directa con el objeto y con el espacio de vida. Cuántas casas museo no han surgido para dar a conocer historias silenciadas durante décadas y cuyo efecto de puesta en valor contribuye, desde su gestión como espacio museístico, a descubrirnos su valor como fuente para la investigación asociado a la memoria personal o familiar.

Alrededor de cada objeto cultural se sedimentan historias y/o microhistorias –prescindimos aquí de las imitaciones y objetos añadidos sin vinculación directa con la vida del protagonista de la casa museo, ya que únicamente se conforman como elementos de una escenografía- haciéndonos partícipes de un suceso, una anécdota, un uso... que puede hacernos imaginar, sentir o revivir un instante. Pero también puede llevarnos en esta intromisión a plantear lo que el referido Edmund de Waal (2012) plantea como “estar viviendo al borde de las vidas de los otros sin permiso”. Llegados a este término ¿Es posible para el conservador de una casa museo, para un investigador o para un visitante curioso una vez iniciada la comunicación con un artefacto cargado de interés abandonar la indagación, dejar de espiar, de recoger información sobre él, más si lo que contiene son historias ocultas que contribuyen a despejar un misterio? Eso entre otras muchas caracterizaciones que encierran los patrimonios culturales, las casas museo y los bienes culturales, es lo que implica su salvaguarda transformándolos en legados; por esa magia es difícil abandonar la misión.





Casa Museo de Ana Frank, Amsterdam

Los objetos y sus contenedores -tan diversos como posibles ya que desde un palacio a una casa labriega, un molino o un espacio de ocultación, son los inmuebles que sirven de instalación expositiva- proporcionan un gran conocimiento, siendo los objetos a lo largo de su recorrido, expresivos de la apariencia de un pasado que alcanza al presente al comunicar con el público que los observa, quien accede a una cultura material en variado formato objetual con registros emocionales de gran interés. Lucena Giraldo (2015) entiende a estos objetos que se convierten en bienes culturales, como mediadores de la experiencia, son poseedores de una eficacia simbólica añadida, al ser productos de la sociedad que los ha ido produciendo permitiendo al espectador aproximarse a un hecho del pasado y a las vidas de sus propietarios.

En muchas ocasiones los artefactos culturales que conforman los fondos de las casas museo son bienes cargados de intención

que hay que investigar, clasificar, conservar y comunicar para alcanzar su cometido y formar parte de una o mil historias que han de ser transmitidas.

No deja de ser clave pensar en tantas pérdidas y destrucciones del patrimonio cultural; unas veces por ocultación, otras por venta de necesidad, o por apropiación indebida a través de robo, expolio o por intentar borrar historias de la Historia. Edmund de Waal expresa cómo en un determinado momento, haciendo referencia a los robos de obras de arte y objetos personales de los judíos en la Viena de ocupación nazi y a los numerosos expolios y saqueos llevados a cabo en este contexto, hubo rigor en la forma de proceder al “separar a las personas de sus cosas y luego a las personas de sus familias, y a las familias de sus vecinos. Y del país...” (2012: 360).

Cada historia personal, así, se convierte en una posibilidad ilimitada de objetos, bienes culturales y casas museo. Y por ello la importancia del relato ya referido, un relato que se asocia de manera insondable en estos contextos singulares musealizados, ya que puede ver ampliada la trayectoria de sus artefactos y sus personajes así como aportar al acto el componente emocional.

La casa museo de Ana Frank es ejemplarizante del relato de la memoria de las víctimas del Holocausto; un contenedor denominado “La Casa de atrás” en Ámsterdam resguarda una colección de objetos relacionados con la historia vivida en el contexto cruel de ocultación de sus protagonistas. Otto

Frank, padre de Ana, contribuyó significativamente a la formación de la colección: fotos de pasaporte de la familia, una lata llena de canicas de colores, dibujos realizados por Ana, revistas de época, mobiliario, indumentaria, un tocadiscos infantil o el famoso diario de cubierta cuadriculada en rojo y blanco de Ana Frank que ha dado pie al relato... Todos los objetos son originales, unos propios, otros en depósito, pero todos registrados, inventariados, investigados y digitalizados para posibilitar la accesibilidad a través de internet. Un legado para la memoria de las nuevas generaciones que visibiliza las consecuencias del genocidio y que pervive a través de los espacios de ocultación y de los objetos que cuentan la historia. La creación de esta casa museo conlleva la transmisión de un legado y tras este traspaso se constata una historia extrema; sin duda tras los legados del patrimonio no hay historias fáciles, y en todas ellas hay una alta probabilidad de recuerdos y olvidos. Por ello aproximarnos a una casa museo y al interactuar con sus bienes, ya sean materiales o inmateriales, se nos permite traspasar la *caja cerrada*, entendida ésta como el contenedor patrimonial, y penetrar en ella posibilitando un acto de viable diálogo que permite la seducción; tanto como la reflexión. En el citado caso de la Casa Museo de Ana Frank interactuar con el espacio tras el armario, con los objetos que nos relatan un momento clave e indigno de la historia trágica del siglo XX, nos produce una llamada de atención que trasciende a la conciencia colectiva.

## EL ARTE DE OBSERVAR. VINCULACIÓN A LO EMOCIONAL Y EDUCATIVO EN LAS CASAS MUSEO

Acceder y permitir la inmersión en el mundo de sensaciones que posibilita una casa museo plantea varias acciones que van desde dejarse llevar por las emociones que suscita a poder optimizar sus posibilidades desde una perspectiva educativa. En este sentido las propuestas de Liceras (2013) en torno a la observación del paisaje son adaptables a este contexto, al conformar las casas museo un paisaje vital asociado a territorios diversos y con vinculación al paisaje cultural. Parte el especialista de las diferencias entre la percepción, caracterizada por sus acciones intuitivas, frente a la observación más reflexiva de todos aquellos elementos que componen un paisaje. Por ello, penetrar en una casa museo está acorde con el planteamiento metodológico que propone el autor ya que el visitante puede vivenciar el proceso al verse sometido a: “Percibir → Observar → Leer (Identificar, Inventariar, Describir) → Analizar (Comprender, Explicar, Valorar) → Concluir (Extrapolar, Generalizar)”, asociando al acto de la percepción una construcción mental que nos permite adquirir conocimiento de los objetos y de sus cualidades a través de los sentidos (Liceras, 2013: 59). Todo el proceso que analiza Liceras es adaptable al mundo patrimonial por la relación con la construcción de imágenes que se producen en nuestra mente partiendo de la información recibida por los sentidos, y la interpretación que

realizamos a nivel mental hasta alcanzar en el proceso a quedar interiorizada en la mente del observador. Pero tras todo un transcurrir procesual complejo, el componente sensorial se conforma en esencial para la percepción que se convierte en vivencial. “Las personas tomamos contacto con el mundo exterior por medio de los sentidos” concluye Liceras (2013: 61); en este sentido, dejarnos llevar por las sensaciones vividas en una casa museo van a ser clave ya que todos los sentidos tienen su correspondiente acción conformando auxilio “al observador atento y sensible para apreciar multiplicidad de elementos, de percepciones, de sensaciones y emociones”(p. 65) que puede suscitar, prevaleciendo la vista sobre el resto de los sentidos dada la importancia que adquiere la información que inicialmente se nos revela. No olvidemos que muchos de los bienes culturales que se exhiben en las casas museo nos dan información sobre diversos aspectos que además de su caracterización física, estética, funcional... están asociados a experiencias de vida, a recuerdos y evocaciones, a conocimientos adquiridos a través de la experiencia y a algo que redunde en lo que Liceras destaca como “la capacidad imaginativa, gracias a la cual se llegan a apreciar fenómenos no-materiales” (2013: 62), aspecto que si bien el experto vincula al paisaje, en este contexto patrimonial entronca con el destacado papel de lo intangible de dichos patrimonios.

La metodología propuesta como punto de partida de la observación de los objetos en las casas museo, y ya que dedicamos

este capítulo a los bienes y colecciones que quedan expuestas en dichos contenedores culturales, nos aproxima a claves museológicas como la investigación y la comunicación partiendo del convencimiento de que estas instituciones existen para acoger esos objetos o artefactos que han llegado a nosotros desde un pasado que alcanza a nuestro presente, constituyendo un específico fenómeno social y con un objetivo, según la mentalidad occidental, de elaborar un sistema de los objetos y conformar una colección. Por ello según parámetros de la nueva museología, es necesario el camino correcto que permita la comprensión del significado social de los objetos individuales, así como que el museo pueda ser entendido como una institución cultural que permita el aprecio de los objetos con el fin de que éstos pasen a componer parte de las colecciones y que éstas adquieran un significado colectivo (Alonso, 2012: 114). Ello nos dirige a la importancia de *interpretación de las colecciones*, como una actividad de comunicación que se establece entre la casa museo y el público, priorizando sobre el contenido, el valor, la significación y representatividad de los objetos expuestos.

La importancia de la actividad difusora recae en los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), aunque las particularidades de su tipología museológica hacen complicada la atención a las necesidades de la nueva museografía y a la demanda de los nuevos públicos. Muchas casas museo carecen de las necesidades que deben quedar cubiertas en la sociedad del presente, tanto a nivel de visita presencial como digital (hoy



Interior Museo Casa-Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, Ciudad de México

en día no obstante los avances tecnológicos han permitido que sean cada vez más numerosas las casas museo que brindan una accesibilidad universal a través de recorridos virtuales), siendo esencial el posibilitar una concienciación de la comunidad sobre el valor que representa el descubrimiento e interpretación de su patrimonio y los múltiples beneficios educativos de tal acción. En las casas museo tal valor se refuerza, siendo clave para la comprensión, el aprendizaje, la interiorización de los contenidos y el desarrollo de la empatía hacia los objetos y la cultura material como construcción social que queda expuesta en los recorridos de los diferentes espacios. La observación nos permite avanzar en un camino clave en el contexto educativo, claro que desde la perspectiva de una educación no formal, conformándose los objetos presentes en los recorridos, en algo que hay que descu-

brir y significar en el contexto, procediendo a la identificación, a la información que posibilite y a la interpretación que permita entenderlo como “documento comunicativo envuelto en su propio contexto” (Alonso, 2012: 116). Jean Davallon (2006) en este sentido dirige la atención a una nueva definición más científica del objeto expuesto ya que éste es portador de información en su dimensión más documental, constituyendo su dimensión más simbólica el ser objeto de la sociedad que lo creó.

Un caso singular, sin duda, lo constituye la Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo en Ciudad de México, brindando un ejemplo de refuerzo del discurso sobre dos de los protagonistas clave del arte mexicano del siglo XX, cuya vida personal y profesional les llevó a convivir en dos espacios unidos pero independientes organizados como estudio de producción artística

con vinculación a la vivienda. Tal edificación, significativa en cuanto que conforma un modelo de arquitectura funcionalista mexicana diseñada por Juan O’Gorman y de referencia en el contexto del diseño y la construcción contemporánea, se convierte en un espacio simbólico, cargado de objetos convertidos en bienes culturales de primer orden. Los habitantes de dicho contenedor dejaron su impronta en los espacios habitación a través de los años de convivencia, pero también a lo largo del tiempo; los interiores como elementos parlantes juegan un rol representativo y los objetos expuestos nos llegan investidos de valores afectivos y sentimentales. Los pinceles y paletas de colores, las camas, el mobiliario y los textiles, los *Judas* y *calaveras*, la colección de piezas de arte prehispánico, las fotografías y documentación...; todo en su conjunto: arquitectura y objetos expuestos, hablan de sus modos de vida, de sus ideas, de sus preferencias, de sus gustos y amor por la tradición y el espíritu mexicano, de las tendencias artísticas de sus producciones y de las modas decorativas tan presentes en las diferentes estancias que se acomodan para estar juntos y separados al tiempo; en esencia nos habla de las jerarquías sociales y sexuales establecidas en el uso espacial; como vemos un arsenal de información que llega en esa conformación de legados materiales e inmateriales. La Casa Estudio nos ofrece una aproximación al universo íntimo de los creadores Diego y Frida y pervive en la memoria de quien visita los espacios, nadie que accede al espacio queda indiferente a los relatos de las historias complejas

de sus vidas y su vinculación con la producción artística contemporánea mexicana en convivencia con la tradición de los múltiples objetos expuestos; sin duda los habitantes de la casa dejan una impronta imborrable a través del tiempo.

Es por ello por lo que las casas museo tienen un gran atractivo para el público ya que en palabras de Begoña Torres

*El propio espacio y todo lo expuesto en él de manera contextualizada se encuentra indiscutiblemente relacionado con la cotidianidad de cada persona, puesto que la casa es escenario de todas las acciones de un grupo humano, el lugar de los gestos cotidianos: comer, dormir, lavarse, conversar, jugar, leer, bailar, soñar, etc. (2013: 8).*

Son un cúmulo de acciones desarrolladas por los habitantes de los espacios que queda metaforizado en la expresión de ser como *naturalezas muertas que están muy vivas* (Torres, 2013: 186) conservando en el presente el recuerdo de sus dueños ausentes.

## EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y CASAS MUSEO: DIÁLOGO EN CONSTRUCCIÓN

Toda casa museo en su búsqueda de comunicación educativa puede adoptar el método propuesto por Liceras y adaptarlo didácticamente para procurar un éxito esperado en la visita, pues de la observación y su seguimiento, parte el proceso de en-

señanza y aprendizaje; ello implica adoptar dinámicas convenientes desde la perspectiva educativa no formal (Hernández, 2017). No obstante, a excepción de los museos nacionales y casos excepcionales de museos y casas museo locales de carácter público y/o privado, que tienen múltiples recursos para desarrollar un programa educativo de calidad, hay una infinidad de casas museo que requieren una mayor presencia de programación educativa, ya que por diversas causas se asiste a la acción desidiosa sobre acciones necesarias. Ya sea por sus caracterizaciones, que pueden ir de la dificultad de lo físico espacial a las limitaciones de accesibilidad o a la escasez de recursos económicos y humanos para una vigorosa puesta en valor del hecho educativo, se propicia en muchas ocasiones, nada deseable, que la interacción entre el espectador y las piezas y espacios en el recorrido establecido sea inexistente, entablándose un diálogo *mudo*, y viéndose incumplidas las expectativas de los usuarios, por no decir la frustración ante la imposibilidad de comunicar con ese *no público*, cuya vulnerabilidad social lo margina como futuro visitante. La dificultad de comprensión de lo expuesto, así como la escasez de recursos disponibles en dichos espacios patrimoniales, para información específica y comunicación con el espectador, es un hándicap que tiene que aunar esfuerzos por promover la eficacia de la fórmula de gestión educativa de dichos espacios patrimoniales. Una investigación sobre esta dificultad en el ámbito museístico desarrollada en museos franceses plantea la importancia de que “el patrimonio de los mu-

seos encierra en sí la capacidad de desarrollar actitudes no solo estéticas, sino también sociales y políticas necesarias para producir cambios importantes en nuestras sociedades” (Delgado, 2012, p.163), aspecto clave a considerar para hacer extensivo el disfrute y la educación a todos los públicos en consonancia con la nueva museología, que debe atender al sector social más vulnerable con la finalidad de hacerlo inclusivo y accesible, pero también propiciando el tan necesario pensamiento crítico y el compromiso con la ciudadanía.

Las casas museo tienen un gran potencial por desarrollar, y más atendiendo a la accesibilidad y a la educación. A pesar de todas las aportaciones desarrolladas en contextos como el español a raíz de la constitución de ACAMFE (Asociación de Casas Museo y Fundaciones de Escritores) o del internacional DEMHIST (ICOM- International Committee for Historic House Museum) que además de compartir objetivos establecidos por ICOM -en relación a los estándares de conservación, restauración, seguridad, preocupación por la comunicación con visitantes y mejora de las relaciones con la comunidad, dando visibilidad a sus acciones y optimizando los esfuerzos de cara al desarrollo del turismo cultural, el desarrollo de un proyecto educativo en muchas de las casas museo-, se requiere fijar y concentrar esfuerzos; por ello el diálogo casas museo y educación es un proceso que sigue en construcción.

Las casas museo, como hemos comentado, tienen por contenedor arquitectura diversa en edificios que han funcionado como

habitación, residencia y morada, a los que además se les vincula una cualidad simbólica al convertirse en custodios de un patrimonio material y visible (muebles, objetos de uso cotidiano, textiles, documentos, pinturas, esculturas, y diversos bienes muebles), junto a un importante patrimonio inmaterial y alusivo (usos de las estancias, hábitos sociales, modas y los gustos epocales... que nos hablan de interrelaciones que se establecen entre sus moradores, sus objetos y los acontecimientos históricos, artísticos y sociales de la época, mostrando una ideología y aportando información clave para su comprensión). Por ello la historia y/o las microhistorias que se les vincula es la de una historia doméstica, privada, de la intimidad, de lo cotidiano, de todo aquello que formó parte de la vida de sus protagonistas; en definitiva, el mundo en el que tiene cabida el desarrollo de las costumbres (Ariès y Duby, 2001). Se trata de la transmisión de funciones y de significados propios de una sociedad concreta, sumado al potencial del conjunto; ello es lo que las convierte en un excelente recurso educativo.

Este maravilloso y enigmático mundo de objetos y espacios museables no son solo una arquitectura y un sistema de bienes elegidos para ser expuestos, sino que el acto de invitar a comprender su sentido implica una acción de comunicación educativa. No tendrían sentido las casas museo, como cualquier otro tipo de museo, si no se justifican social y culturalmente en función de sus destinatarios, siendo no los públicos generalistas, sino cada modalidad de público, el que requiere una atención específica (Alonso, 2012: 122).



Huerta de San Vicente, Granada

Ya en las últimas décadas se han hecho avances significativos y cambio de modelos de educación no formal al amparo de la nueva museología, pasando de “saber leer” las obras y objetos expuestos a “comprender su valor simbólico”; en función de las nuevas necesidades de los nuevos públicos educativos y de los nuevos modos de aproximación a la realidad, se generan nuevas experiencias que tienen que ver con la posibilidad de propiciar nuevas herramientas críticas. En este sentido, y muy vinculado al territorio local granadino la ruta de un escritor y artista universal como Federico García Lorca, ofrece en sus espacios vitales un potencial educativo de gran interés en sus di-



Sala del piano. Casa Natal FGL. FuenteVaqueros



Dramatización en Casa Museo Bernarda Alba. Valderrubio

ferentes casas museo: la natal en Fuente Vaqueros, las de niñez o la de referencia a obras dramáticas clave como son la Casa Museo familiar y la Casa de Bernarda Alba en Valderrubio, sumando en Granada capital la casa museo conocida como Huerta de San Vicente, último vínculo asociado a su memoria literaria, a su vida y a su trágico final; cada una de diferente titularidad, pero presentes en el atlas y universo lorquiano de Granada y la provincia, las casas conformadas por los objetos familiares y personales del poeta confieren una emoción en sus recorridos que se impregnan en la memoria de los visitantes. En este sentido el potencial educativo es inmenso, destacando las actuaciones del Patronato Federico García Lorca de la Diputación granadina ubicado en Fuente Vaqueros por su programación educativa para la difusión de la memoria del poeta, con un sentido claro de hacer partícipe al alumnado a través de su papel activo por medio de talleres y actividades relacionados con el poeta pero al tiempo vinculados a los intereses del alumnado en estos tiempos de transformación social y educativa. Un proyecto de tal importancia reúne todo el potencial que

la Educación Patrimonial debe impulsar desde los ámbitos de la Educación formal y no formal.

Las casas museo, al igual que sucede con diferentes espacios patrimoniales en su acción de difusión educativa, constituyen en sí un recurso poderoso cuando brindan la posibilidad de un contacto directo del alumnado con los bienes patrimoniales, clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de la compleja materia patrimonial; se refuerza mediante su abordaje educativo el conocimiento socio-histórico al propiciar un mayor conocimiento y empatía hacia dichos bienes por medio de la experiencia vivida (Hernández y Romero, 2019: 111).

Las casas museo encierran en su ser unas posibilidades apasionantes, con sus luces y sus sombras, pero sin duda asumiendo su papel como memoria de la comunidad donde se ubican, contribuyendo por tanto, a través de la Educación, al papel social que los museos han de potenciar.

Ahora solo queda, abrir la puerta y dejarnos llevar por las emociones y sentimientos que las casas museo nos invitan a vivenciar.



## Referencias bibliográficas

- Alonso Fernández, L. (2012). *Nueva museología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ariès, P. y Duby, G. (2001). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Cossío, F. (1932). La Casa de Sorolla, *La Voz Valenciana*, 28/06/1932.
- Davallón, J. (Ed.) (2006). *Le don du patrimoine: Une Approche communicationnelle de la patrimonialisation*. París: Hermes Science Publications.
- González Padrón, A.M. (s.f.) ¿Casas con encanto...? o quizás debiera decir "Casas Encantadas". *ICOM-España Digital*. Nº 1. pp. 8-13. (En línea: [https://issuu.com/icom-ce\\_librovirtual/docs/icom-ce\\_digital\\_n\\_1](https://issuu.com/icom-ce_librovirtual/docs/icom-ce_digital_n_1))
- Delgado, C. (2012). El museo de arte y el no-público. El problema de los estereotipos. *Revista Colombiana de Sociología* Vol. 35, N 2 jul-dic. 2012 pp. 161-181.
- Hernández Ríos, M.L. (2017). La Educación Patrimonial en contextos de educación no formal: un desafío para maestros en formación. En Cambil, E. y Tudela, A. (Coords.). *Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. (pp. 217-238). Madrid: Pirámide.
- Hernández Ríos, M.L. (2016). El patrimonio cultural y natural en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñar, aprender y sensibilizar. En Licerias Ruiz, Á. y Romero Sánchez, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide. Pp. 163-192.
- Hernández Ríos, M.L. y Romero Sánchez, G. (2019). Escenarios para una Educación Patrimonial no formal: acciones internacionales. En Hernández Carretero, A.M. (Coord.) *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide. Pp. 107-123.
- Licerias Ruiz, Á. (2013). *El Paisaje. Ciencia, Cultura y Sentimiento*. Granada: GEU Editorial.
- Lucena Giraldo, M. (2015). *82 objetos que cuentan un país. Una historia de España*. Penguin Random House Grupo Editorial: Barcelona.
- Manguel, A. (2002). *Leer imágenes. Una historia privada del arte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pamuk, O. (2009). *El museo de la inocencia*. Random House Mondadori: Barcelona.
- Pinna, G. (2003). Intangible Heritage and Museums. *ICOM News*, 56 (4). En línea: [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/ICOM\\_News/2003-4/ENG/p3\\_2003-4.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2003-4/ENG/p3_2003-4.pdf)
- Torres González, B. (Coord.) (2013). *Casas Museo: Museología y Gestión*. Secretaría General Técnica- Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Gobierno de España. En línea: <http://nuevamuseologia.net/wp-content/uploads/2016/01/CasasMuseos.pdf>
- Waal, E. de (2008). *La liebre con ojos de ámbar. Una herencia oculta*. Barcelona: Acantilado.

## Webgrafía

- ACMFE (Asociación de Casas Museo y Fundaciones de Escritores). En línea: <https://www.museosdeescritores.com/>
- Maison d'Artiste-Maison Musée Gustave Moreau, París. En línea: <https://musee-moreau.fr/maison-dartiste-maison-musee>
- Museo de la Inocencia, Estambul. En línea: <https://tr.masumiyetmuzesi.org/>
- Recorrido virtual de la Casa de Atrás- Casa Museo de Ana Frank. En línea: <https://www.annefrank.org/nl/anne-frank/het-achterhuis/overloop/>
- Recorrido virtual de la Casa de Bernarda Alba en Valderrubio. En línea: <https://www.valderrubioenlorca.com/visita-virtual/casa-bernarda-alba/>
- Recorrido virtual Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, Ciudad de México. En línea: <https://inba.gob.mx/sitios/recorridos-virtuales/casa-estudio-diego-rivera-frida-kahlo/>



*“Soy un sabio que sabe donde están los mares, los ríos, las ciudades, las montañas, los desiertos...; no soy explorador, ni tengo exploradores que me informen. El geógrafo se queda en su despacho y ahí recibe a los exploradores, les interroga y toma nota de sus informes. Los geógrafos escribimos sobre cosas eternas en libros que no pasan nunca de moda.”*

*El Principito, Antoine de Saint-Exupery*

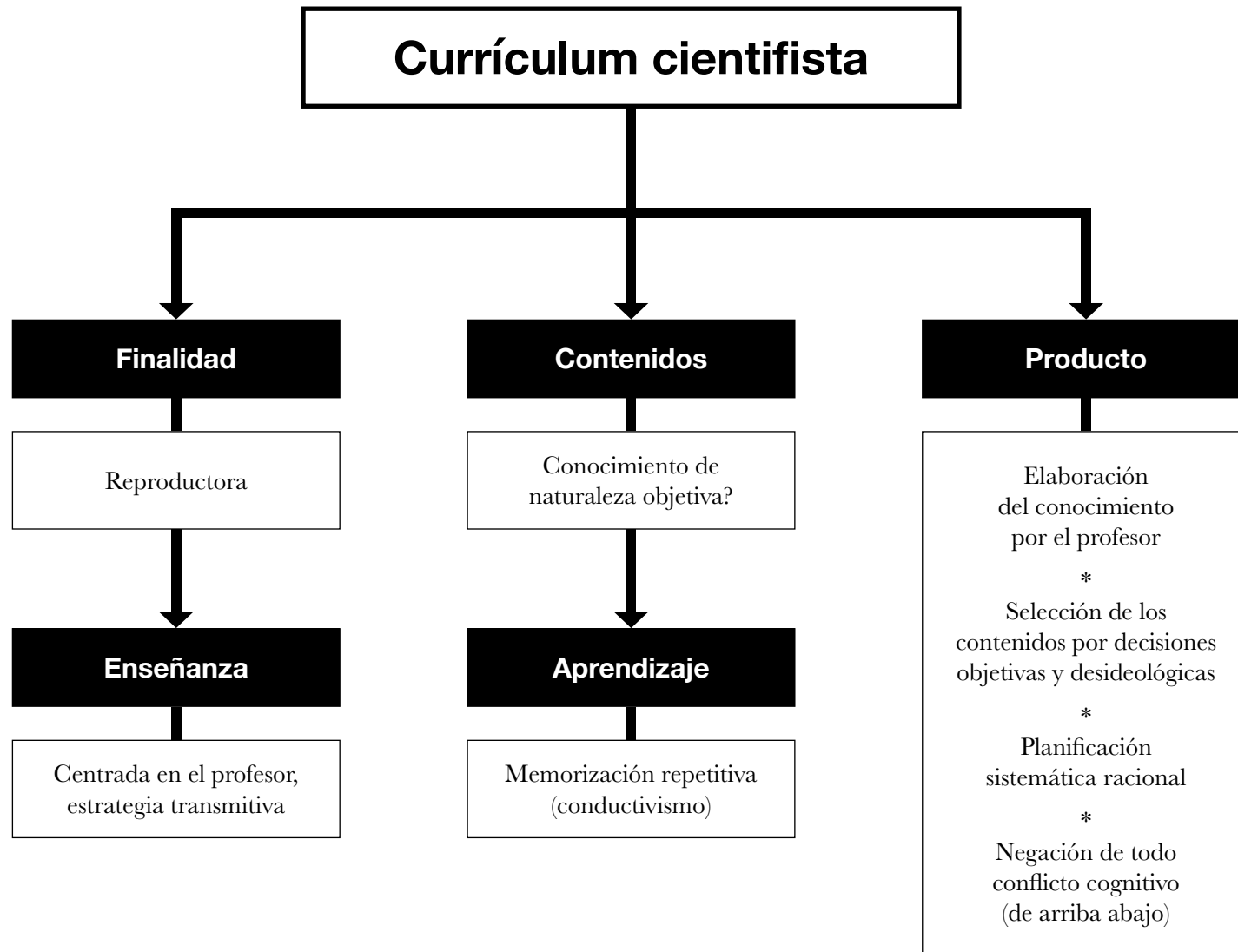
# Nuevo modelo metodológico para la adquisición de competencias educativas en geografía e historia mediante la implementación de los principios científico-didácticos

José Antonio Jiménez López y Antonio Luis García Ruiz

## SITUACIÓN DE PARTIDA

La sociedad actual vive tiempos de cambio e innovaciones en todos los ámbitos de la actividad humana. La educación tampoco es ajena a ello, pues la problemática escolar actual es compleja y las dificultades de enseñanza-aprendizaje de nuestras materias también lo son y exige alternativas metodológicas. En la práctica docente diaria los profesores nos hemos encontrado con alumnos que han mostrado indiferencia o menosprecio al aprendizaje de nuestras materias. Los más explícitos manifiestan que los contenidos de Geografía e Historia son meras erudiciones librescas, pues se reducen a multitud de datos y hechos aburridos que les obliga a un aprendizaje irracional y memorístico sin utilidad social y de escasa aplicación

a sus vivencias diarias. O también de la puesta en práctica de un herramentismo tendente al desarrollo de destrezas y habilidades, alejadas de los marcos conceptuales de la ciencia. Así pues, el estudio de nuestras materias se convertía en una erudición libresca muerta y/o instrumental de escasa utilidad social. Estos extremos se confirman, si realizamos un análisis retrospectivo de las estrategias metodológicas implementadas en la enseñanza de nuestras disciplinas en décadas pasadas. En efecto, constatamos que, durante mucho tiempo con el predominio de la concepción descriptiva, la enseñanza de la Geografía y de la Historia se limitaba a una mera actividad enumerativa de explicaciones enciclopédicas y de descripción de los hechos sin relación y/o conexión entre sí, potenciándose así una educación de carácter, elaborados y reducirlos a un asociacionismo inge-

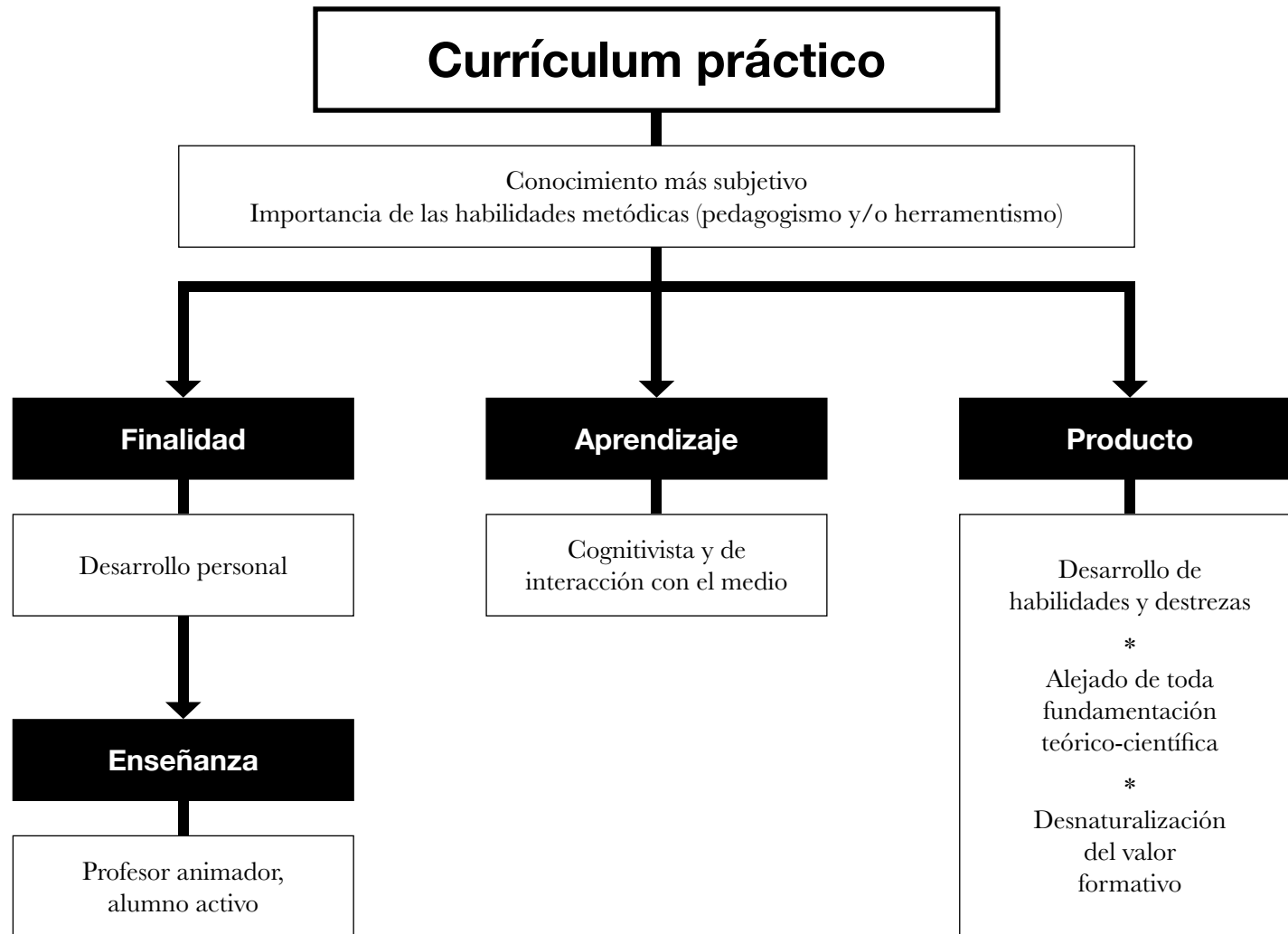


nuo de datos, ideas y fragmentos inconexos de la realidad, que había que almacenar y repetir hasta el hastío. Si bien esta enseñanza-aprendizaje conductivista (de corte positivista) ha estado presente en una buena parte del profesorado hasta nuestros días (aún persiste el denominado “síndrome del principito” en alusión al referido en el clásico cuento “El Principito”, donde le pregunta a un anciano geógrafo, ¿qué hace usted?, contestando “soy un sabio que sabe donde están los mares, los ríos, las ciudades, las montañas, los desiertos...; no soy explorador, ni tengo exploradores que me informen. El geógrafo se queda en su despacho y ahí recibe a los exploradores, les interroga y toma nota de sus informes. Los geógrafos escribimos sobre cosas eternas en libros que no pasan nunca de moda” (Antoine de Saint-Exupery, (s/f). Lo cierto es que esta corriente metodológica ha ido perdiendo notoriedad al constatar el fracaso cosechado en sus objetivos esenciales y en sus supuestos didácticos básicos (el aprendizaje era sinónimo a cambio de conducta en el alumno), lo que le situaban en una total incongruencia con los nuevos valores y requerimientos de la sociedad actual.

En los años ochenta de experimentación de la Reforma Educativa, por medio de los Grupos de Innovación Educativa (Cronos, Tempo, Germania, Agora, CIE, etc.) y/o de las Escuelas de Verano, se asistió a la improvisación y proliferación de experiencias y planteamientos didácticos con un predominio absoluto del pedagogismo y/o herramientismo, alejadas de toda fundamentación teórico-científica y que tendían sólo al desa-

rollo de destrezas en el alumno. Se primaban más las habilidades metódicas que los marcos conceptuales de la Geografía y la Historia, que dejaban de ser un fin en sí mismos, transponiéndolos en un pretexto para fomentar los aprendizajes espontáneos del alumno y sometiendo la estructura disciplinar a la propia psicología del alumno y no al revés. En modo alguno parece poco razonable e ineficaz proponer que el alumno llegue a descubrir conceptos y leyes que la ciencia geohistórica ha tardado siglos en construir. Tampoco parece lógico pensar que se puede discernir y encontrar algún sentido a datos desnudos, sin algún referente teórico orientador. Este activismo practicado y defendido por muchos profesores y grupos de trabajo se quemó rápidamente, de tal forma que los cambios producidos (con la consiguiente disminución del desprestigio de la asignatura), se manifestaron en una clara limitación representada por el agotamiento de su propio modelo de renovación.

No pueden ser aceptados como absolutos ninguno de los anteriores planteamientos didácticos (el simplificar los estudios geohistóricos a meras informaciones enciclopédicas o a la descripción de los hechos inconexos sin su construcción reflexiva o su crítica interna, ni tampoco reducirlos a simples instrumentos por los se adquiriera determinadas destrezas que desarrollen las capacidades de los alumnos, ni presentar experiencias o ensayos carentes de rigor científico que conllevaría a una pérdida de identidad de nuestras materias), pues *resultó evidente que todos y cada uno de ellos propiciaron que los estudios geohistóricos*

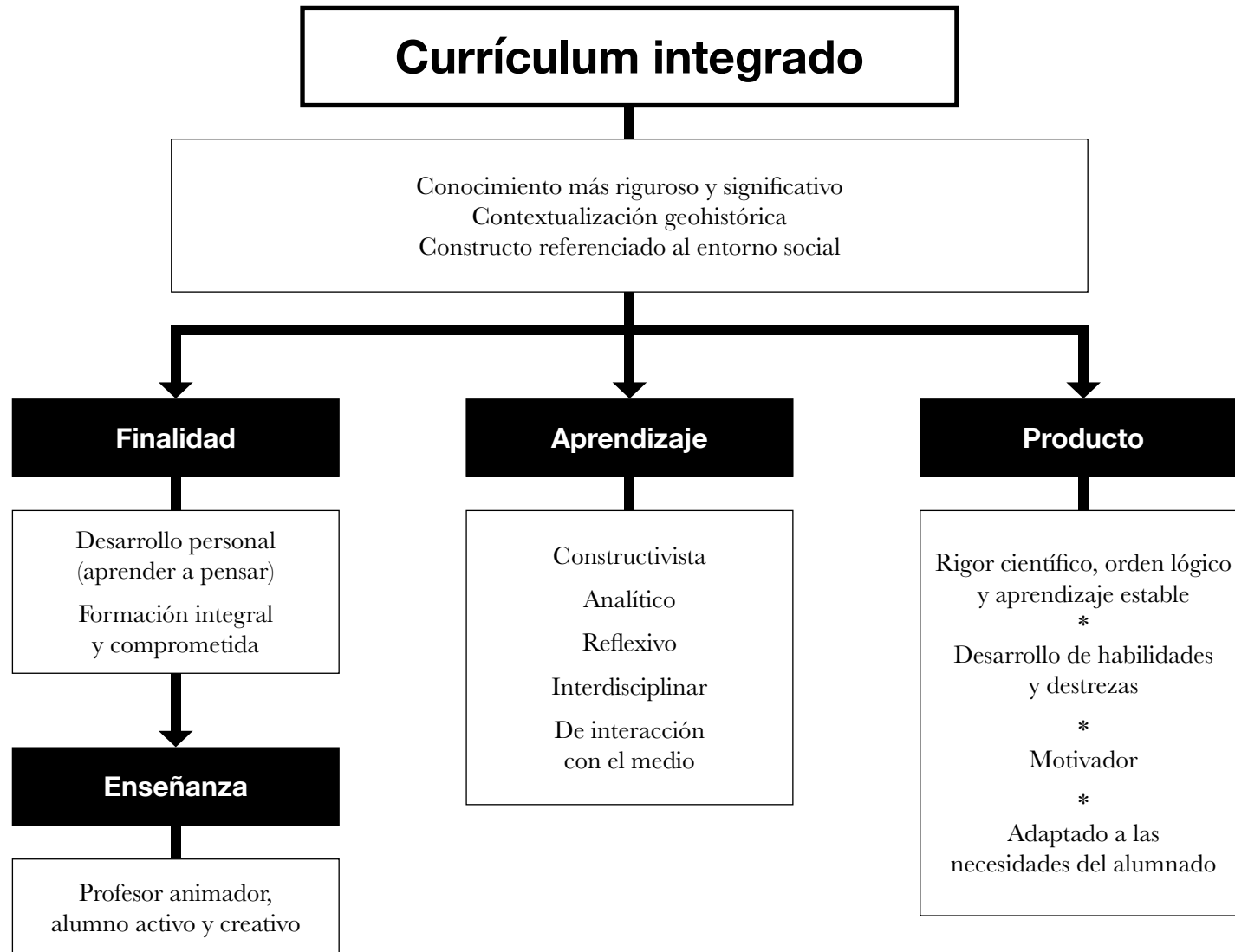


*fuera perdiendo el prestigio del que gozaron no hace muchos años atrás.*

Sin embargo, la sociedad de los años ochenta vive tiempos de cambio, de innovaciones, de búsqueda de nuevas opciones en casi todos los ámbitos, y también en educación. En esta situación, los docentes teníamos la obligación de cambiar el rumbo, legitimar nuestras materias y de rendir cuentas del gran valor formativo que poseen. No es de extrañar pues, que la enseñanza de la Geografía y de la Historia se constituya en un tema recurrente y complejo. Con la Reforma Educativa propuesta por el MEC, se nos ofrecen nuevos planteamientos didácticos sobre la base de un constructivismo teórico, fundamentado en una enseñanza activa, creadora, utilitaria y significativa. Proliferaron los grupos de investigaciones metodológicas (Plan Andaluz de Investigación para profesores de Enseñanzas Medias y Universidades) y muchos de ellos nos ofrecieron proyectos conclusos referidos al aprendizaje por descubrimiento, sobre conflicto cognitivo, de desarrollos de aprendizajes próximos, sobre significatividad científica, de contenidos conceptuales y sus tipologías, etc. Pero sus propuestas metodológicas no son constitutivas de un monopolio intervencionista del Estado (como orientador de las políticas educativas públicas), ni de las corrientes de opinión hegemónicas de algunos pedagogos en particular. El análisis y la investigación sobre su enseñanza es un tema complejo, que merece abordajes diferenciados y a la vez concurrentes. De ahí la gran variedad de temáticas investigadas, entre las que caben aquellas referidas a contenidos

conceptuales simples, que se sitúan en una línea aproximativa a nuestra propuesta metodológica, basada en la implementación de los Principios Científico-Didácticos.

Desde esta perspectiva, el Grupo de Investigación Meridiano (HUM 200), propugnando una educación reflexiva y crítica mediante un currículum integrado (aunque con áreas de conocimiento diferenciado), basado en el tratamiento de los conceptos básicos estructurantes que fundamentan el conjunto de los contenidos de dichas materias (conceptuales, factuales, procedimentales reflexivos y actitudinales) (García, A. L. y Jiménez, J. A., 2007: 102-107) y que definen qué Geografía e Historia va a enseñar y qué se va a enseñar de ellas. Por ello ha realizado una investigación que supone una contribución sustancial a la metodología didáctica de nuestras disciplinas. Su implementación comporta el estudio con rigor de nuestras materias (*dimensión científica*), pero también una *dimensión didáctica*, pues constituye además una propuesta de carácter instrumental, muy válida para el estudio, la construcción del conocimiento organizado y la comprensión de los hechos geográficos e históricos. En efecto, los Principios Científicos los abordamos desde su ámbito didáctico, pues tratamos de demostrar que ellos realizan igualmente una función didáctica y han de constituir el fundamento de su enseñanza-aprendizaje. Por ello, en nuestra propuesta metodológica lo didáctico debe incorporarse a lo científico, como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el cómo, el





qué y el para qué deben ser planteados y analizados de manera que no haya escisión entre ambos; de no hacerse así se pierde la especificidad del objeto de conocimiento y los procesos que operan en la llamada “transposición didáctica” (García, A. L. y Jiménez, J. A., 2006: 23-35).

Otra razón última que nos motivó a la investigación e implementación del nuevo modelo metodológico fue las altas tasas de fracaso escolar manifiestas en los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad –Selectividad-. Situación altamente preocupante, que urgía un análisis y reflexión seria para detectar las causas de ello y así poder cambiar el rumbo y modificar dicha tendencia. La complejidad y diversidad de factores que intervenían, exigía una respuesta colegiada de equipos multidisciplinarios y el beneplácito de la dirección del centro escolar. En nuestra investigación no se pudo abordar la totalidad de situaciones y respuestas resultantes, pero sí concluir en la elaboración de un nuevo modelo metodológico que, ofreciendo unas bases conceptuales y reflexivas básicas, permitieran a los alumnos más fácilmente acceder al conocimiento geográfico, histórico y social de forma más motivadora, rigurosa y estable, y así poder cambiar sustantivamente dicha situación académica de fracaso. El modelo metodológico se implementó, en su fase investigadora, entre los alumnos de 2º del Bachillerato del I.E.S. Miguel de Cervantes, en un total de 100 alumnos distribuidos en tres grupos y líneas de conocimiento (grupo A específico de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; el grupo

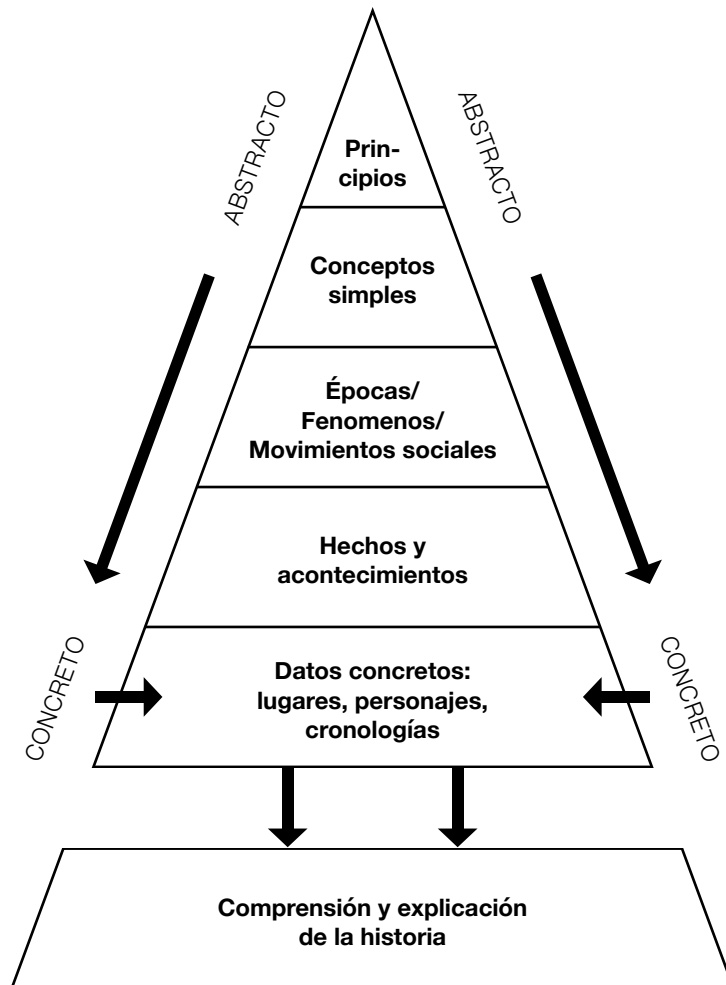
B, Tecnológico; y el grupo C de Humanidades y Ciencias Sociales), lo cual generó inicialmente una manifiesta situación diferencial respecto a la capacidad de comprensión, de madurez y de autonomía en la elaboración del conocimiento, así como en el interés y motivación en el aprendizaje.

En todo proceso de investigación es necesario la comprobación de las hipótesis de partida y determinar el grado de éxito y/o fracaso que, en el proceso de aprendizaje, conllevaba la implementación de nuestro modelo metodológico. El análisis pormenorizado de los datos estadísticos que arrojan las Actas documentales del Centro Educativo y del Servicio de Alumnos de la Universidad en las convocatorias ordinarias de Junio y extraordinarias de Septiembre para los cursos académicos 2005-2005 y 2005-2006, nos llevan a coleccionar una serie de situaciones que servirán de fundamento a la validación de nuestra propuesta didáctica (García, A. L. y Jiménez, J. A., 2007: 83-92).

## NATURALEZA DE LOS PRINCIPIOS

El término Principio (del latín *principium*) significa: razón o norma fundamental sobre la cual se reflexiona en cualquier materia. Epistemológicamente los Principios son las primeras proposiciones o verdades fundamentales por las que se empiezan a estudiar los diferentes ámbitos científicos. Son los conceptos básicos estructurantes del saber científico, por tanto se

## Construcción del conocimiento histórico



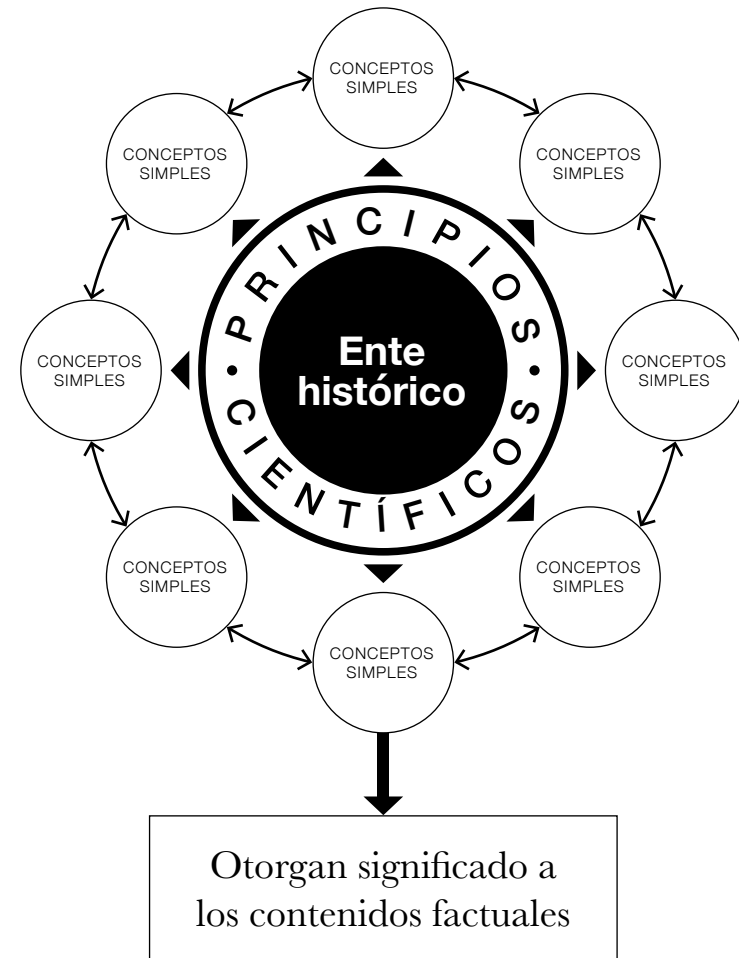
constituyen en instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión, que nos facilitan identificar la naturaleza de los fenómenos sociales, su dimensión y profundidad. Forman parte de la naturaleza intrínseca de los fenómenos, hechos y acontecimientos sociales, a los que suministran explicaciones científicas. Son vínculos de conexión de contenidos interdisciplinarios, herramientas de análisis y/o de habilidades intelectuales que dan estructura y otorgan coherencia al conjunto de contenidos de nuestras materias, ayudando a la consecución de un conocimiento más significativo y a una explicación más racional y estable. Los principios tienen un significado abstracto, un campo menos delimitado que los conceptos simples y subsisten por encima de éstos y de todos los hechos y acontecimientos, lo cual le otorgan sustantivamente el status de meta-categorías. Los principios son además, método y objetivo, plan global para el estudio y medio y mensaje para la comprensión de la Geografía y la Historia (ver estructura en gráfico anterior). Se diferencian de los conceptos simples porque bucean y subsisten por encima de ellos y de todos los hechos. En efecto, el concepto simple tiene un significado específico, un campo más o menos delimitado y es continuo en su cometido, mientras que el Principio es más versátil. La mayoría de los conceptos simples no se adquieren fácilmente, sino que se necesita un tiempo y muchas experiencias para aprehenderlos bien, por lo que no basta con la simple observación y percepción de un objeto y/o hecho para conceptuarlo correctamente.

## FUNCIÓN QUE EJERCEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### Respecto a la estructura conceptual de la geografía e historia

Como en todo campo científico, la Geografía y la Historia están constituidas por un conjunto de conceptos, principios generales y propiedades que convergen en un objeto de conocimiento, ordenado y mediato que es el ente histórico y/o geográfico y que a su vez le confieren las justificaciones y/o explicaciones pertinentes. El saber geohistórico no aspira a conocer las cosas superficialmente (solamente los datos y hechos factuales), sino que pretende entender sus causas, y así comprender de mejor manera sus efectos; trata entonces de indagar en los principios más profundos de los hechos y de los fenómenos, para inferir cómo actúan, cómo se relacionan, cuándo, dónde y por qué sucedieron.

Los *Principios* o conceptos estructurantes se presentan como los primeros constituyentes de una ciencia, y por tanto, los podemos encontrar en la epistemología de cualquier disciplina. Son los elementos formales y sustantivos del conocimiento científico. Proceden del entendimiento, no tienen representación material y ponen a funcionar la mente, el razonamiento y el entendimiento. Respecto a los *Conceptos simples* son proposiciones que tienen un significado más específico, un campo más



limitado y un cometido más específico. Para conceptualizarlos y aprehenderlos se requiere un cierto tiempo y muchas experiencias, pues no basta con la simple observación y/o percepción de un hecho o acontecimiento.

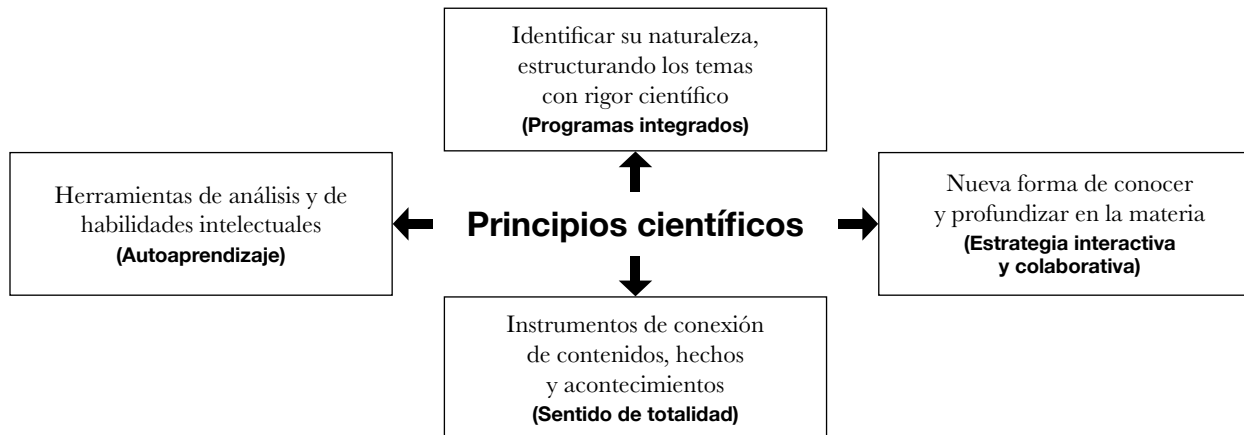
En cuanto a los *hechos y datos*, aunque constituyen el hilo conductor de la Historia, y son los elementos directores y definidores de su currículum, deben ir acompañados de otros contenidos de análisis (los Principios y los Conceptos simples). De tal manera que si los hechos, se presentan desnudos o aislados del resto del aparato conceptual, no nos dicen nada, son datos fríos que no nos permiten comprender y explicar el sentido de nuestras materias (ver estructura en gráfico anterior).

### Su significación didáctica

La teoría constructivista, que sustentó la Reforma Educativa española de 1990, constituye la razón básica para potenciarla implementación de los Principios como estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza, pues, una de sus mayores finalidades educativas consiste en aprender conceptos de forma significativa y funcional.

Ellos son realmente fundamentales, ya que constituyen las piezas sustantivas de la ciencia y de su conocimiento, pero también son la base del aprendizaje escolar, pues sin su concurrencia y puesta en funcionamiento, nuestra mente no puede

## Dimensión didáctica



desarrollarse, ni dar explicaciones sólidas a su aprendizaje. Los Principios ayudan además a estructurar los temas, con rigor científico, a un mayor conocimiento y profundización en la materia, a hilvanar los programas ofreciéndoles una mayor claridad y comprensibilidad para los alumnos y al desarrollo de destrezas y técnicas de trabajo intelectual que les habilita a un autoaprendizaje progresivo. (Ver gráfico siguiente).

Los Principios constituyen pues, una forma distinta de acercarse a la materia, de identificar su naturaleza, de profundi-

zar en ella, de comprender su valor formativo y su función en la ciencia y en la sociedad. Ayudan no sólo a relacionar objetos y hechos, sino a entender el conjunto de las relaciones humanas y del universo, más allá del área y de la disciplina. Son ejes de continuidad, formas de conexión de contenidos, vínculos de conexión intradisciplinarios, mecanismos horizontales y transversales, herramientas de análisis, habilidades intelectuales, instrumentos didácticos, etc. (Cuadro n° 1).

Cuadro 1: Ámbitos de Extensión de los Principios Científico-Didácticos

<b>Ámbito científico</b>	<b>Ámbito didáctico</b>
Sentido de la totalidad	Conceptos y conocimientos previos: autoaprendizaje
Meta explicativa de la complejidad de los Conceptos simples y Contenidos factuales	Metodología interactiva-colaborativa
Creación filosófica: fundamento de valores	Reflexión continua: imaginación, juicio, razonamiento
Base epistemológica: construcción de la ciencia geográfica e histórica	Coordinación de contenidos: programas integrados.
Raíz ontológica: estructura sustantiva de la Geografía y de la Historia	Organización de Unidades Didácticas
Núcleo discursivo de la metodología científica	Relación con lo real y conocido: capacidad de respuesta
Fundamento para la Didáctica de la Geografía y de la Historia	Profundización, comprensión y ampliación de perspectiva
<b>Enunciado</b>	
<i>Los Principios constituyen el fundamento científico de la Geografía y de la Historia, pero también la base de su enseñanza-aprendizaje; de ahí esta doble caracterización de Científicos y Didácticos.</i>	

Por otra parte no se puede llegar a confundir los Principios con los métodos didácticos propiamente dichos, toda vez que estos no están en los hechos y acontecimientos sino en el observador y/o investigador que los analiza. Por ejemplo, la comparación es un método fundamental en la enseñanza de la Geografía, pero no es un Principio Científico, en todo caso, sería un principio metodológico (García, A. L., Jiménez, J. A. y Rodríguez, E, 2007: 33-68).

## SELECCIÓN DE LOS PRINCIPIOS A IMPLEMENTAR

Del análisis e interpretación de los hechos geográficos e históricos y de la peculiaridad de su lógica interna, dimanar una serie de Conceptos claves propios (Principios) que constituyen una forma de conocimiento y una organización específica diferente respecto a las de las otras disciplinas humanas.

Hemos seleccionado aquellos que hemos considerado más importantes y adecuados para la enseñanza de la Geografía y de la Historia, dada la enorme extensión y complejidad y la variedad que se les otorga. Además hay algunos que tienen significados muy parecidos (actividad-dinamismo-evolución, conexión-relación-interdependencia, etc.), procediéndose a elegir el más extenso, el más complejo, el que tiene categoría de metaprincipio. Así, por ejemplo, en referencia al espacio, los geógrafos hablan de Localización, Distribución, Extensión,

etc.; pero nosotros hemos elegido el de Espacialidad, porque incluye a todos ellos y otorga mayor rigor científico y didáctico en el estudio de hechos y fenómenos (García, A. L. y Jiménez, J. A., 2006: 35-62 y 78-80).

En cuanto a las fases y al lugar que debe ocupar cada Principio en el proceso de aprendizaje, hemos seguido un criterio científico-didáctico, puesto que de lo que se trata es llegar a la construcción del conocimiento geohistórico (*estudio científico*) mediante una nueva ordenación y concatenación de los hechos (*estudio didáctico*), respondiendo a la lógica interna de cada disciplina. Los Principios seleccionados son:

### 1) Espacialidad: ¿Dónde ocurre o ha ocurrido?

Se trata de conocer la contextualización espacial concreta de los fenómenos o hechos determinados acaecidos, ya sea de carácter geográfico, histórico, artístico, social o cultural. La diferenciación espacial es un hecho comprobado, por lo que un mismo acontecimiento deberá tener lecturas diferentes, si ocurre en lugares diferentes.

### 2) Temporalidad: ¿Cuándo ocurre o ha ocurrido?

El tiempo es una de las dos grandes coordenadas que mueven a la Tierra y a la humanidad. Con él se pretende conocer el contexto temporal o histórico, las circunstancias globales de la época y específicas del lugar y valorar los acontecimientos históricos en el contexto donde se han producido.

**3) Conflicto-consenso (Modalidad): ¿Cómo ocurre o ha ocurrido?** Se trata de describir y conocer la forma y el modo en que ocurre o ha ocurrido un hecho. El Principio de modalidad no es sinónimo de conflictividad, pues entendiendo el término en un sentido amplio, se han de tener presentes los antagonismos, rivalidades y/o dificultades manifiestas en los fenómenos sociales y en los de orden físico y natural.

**4) Evolución actividad, cambio y continuidad: ¿Cómo evoluciona?** El cambio y la continuidad son dos constantes presentes en todos los casos. Se ha de distinguir lo que cambia y lo que permanece en cada caso; pero lo más importante es que adquiera y comprenda el sentido de la evolución y del cambio, la actividad de los fenómenos y el dinamismo de los procesos, aplicables a todos los hechos.

**5) Intencionalidad: ¿Qué pensaban, qué pretendían?** Se trata de conocer el pensamiento y la ideología de los protagonistas de un hecho histórico o de una actuación en el medio geográfico, ya que por él podemos comprender sus necesidades, intereses, motivaciones, creencias, etc.

**6) Interdependencia: ¿Qué o quiénes intervienen o han intervenido?** Ningún hecho se produce de manera aislada o desconectada de otros, sino que existe una permanente relación, conexión o interdependencia entre los

distintos fenómenos físicos y humanos de la Tierra. Saber identificar estas relaciones significa comprender los procesos y entender los acontecimientos.

**7) Causalidad: ¿Por qué ocurre o ha ocurrido?** Se ha de saber que todos los fenómenos obedecen a unas causas (Multicausalidad) y que hasta que no conocemos las causas, no podemos explicar dichos fenómenos y menos aún juzgarlos.

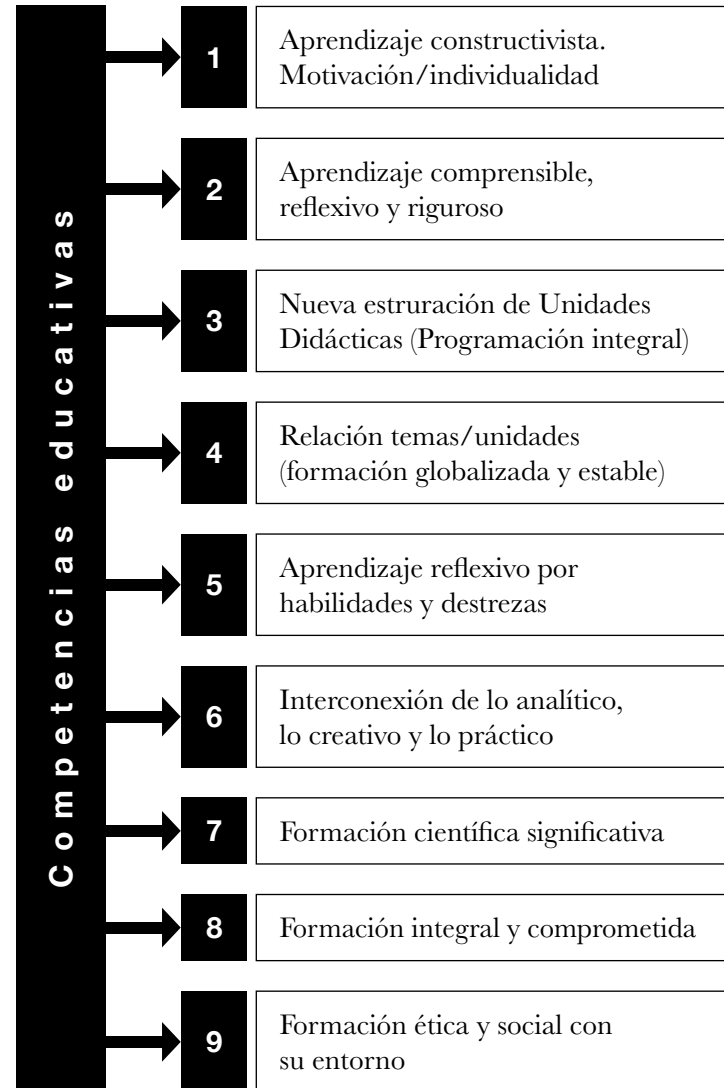
**8) Identidad: ¿Cuáles son o fueron sus rasgos o características esenciales?** Para llegar a la comprensión plena y significativa de un lugar, de un acontecimiento o de un hecho determinado, hay que conocer los rasgos propios que lo identifican y, al mismo tiempo, lo que le diferencian de los demás. Ello supone entender la igualdad y la diversidad como características esenciales del ecosistema terrestre y de los habitantes que sobre él subsisten.

## COMPETENCIAS EDUCATIVAS Y FUNCIONES PSICOPEDAGÓGICAS IMPLÍCITAS

El aprendizaje de los Principios permite darle vida y realidad a los componentes de los sucesos y de los hechos geográficos e históricos, toda vez que las partes de un todo se afectan mutuamente y el campo relacional entre ellos es continuo. Por

ello, las funciones psicológicas y pedagógicas que pueden ejercer los Principios se incardinan estrechamente con el perfil de proceso de enseñanza-aprendizaje que se desea implementar; en nuestro caso, favorecer el estudio más riguroso de la Geografía y de la Historia, al mismo tiempo que más significativo y funcional para el alumno. Entre las múltiples funciones didácticas que los Principios Científico-Didácticos pueden desempeñar, destacamos aquellas que suministran una mejor respuesta a las dificultades de aprendizaje manifiestas en el alumno, y que se explicitan en relación directa con el valor formativo que comporta nuestro modelo didáctico (Ver diagrama de flujo siguiente).

**1) Promover una estrategia constructivista**, por la que se exige la participación del alumno en el proceso de aprendizaje, pues se inicia desde el alumno (y no desde el profesor), con un carácter más indagativo, reflexivo y explicativo. Además, fomenta notoriamente su motivación, toda vez que la nueva información recibida la ha de acomodar a los niveles y conocimientos propios que ya posee, de tal manera que el constructo final elaborado se corresponda con el alumno/a que lo alcanza. Pero al mismo tiempo, se favorece la diversificación y/o ampliación para aquellos alumnos que posean más capacidad e interés por el saber y su aprendizaje. Así pues, se trata de adaptar la enseñanza a las características, niveles y necesidades individuales.





**2) Hacer más fácil, comprensible y riguroso el conocimiento de la Geografía y de la Historia mediante un aprendizaje significativo.** La organización del currículum a partir de los Principios Científicos conlleva otorgarle prioridad al proceso, a la técnica y a la reflexión sobre la mera descripción y memorización, lo cual implica mayor rigor científico y mayor calidad en el aprendizaje.

**3) Propicia una Programación Integral mediante la estructuración de las Unidades Didácticas y los temas siguiendo un orden lógico, científico y pedagógico.** La nueva estructuración a partir de los Principios Científicos facilita el no incurrir en errores de carácter científico (desconexión e inconsistencia del contenido disciplinar), ni pedagógico (mayor dificultad para ser entendidos y aprehendidos por los alumnos).

**4) Fomenta una formación global y una mayor estabilidad al nuevo aprendizaje.** La determinación de las conexiones y relaciones sustantivas entre bloques y temas programados, a través de una enseñanza reflexiva, crítica y constructiva, no sólo permitirá comprenderlos mejor, sino que también adquirirán un significado más personal, una mayor funcionalidad y una mayor estabilidad del nuevo constructo aprehendido. En efecto, sin ella no se podrá entender los hechos ni su sentido, no se podrán ubicarlos en sus correspondientes contextos, ni relacionarlos

con otros, ni sentirlos, ni vivirlos. En consecuencia, no se dará un aprendizaje completo, ni una formación integral de la persona.

**5) Potenciar el desarrollo del razonamiento y del aprendizaje reflexivo mediante la puesta en práctica de habilidades y destrezas.** Nuestro modelo curricular prioriza la reflexión a cuatro bandas: un *profesor* reflexivo, con “capacidad de reflexionar sobre la práctica docente”; un *alumno* que reflexione sobre los contenidos de las materias; unas materias secuenciadas y organizadas según un orden lógico y científico; y una enseñanza reflexiva que dé respuesta a un aprendizaje significativo.

**6) Interconectar los tres tipos de razonamiento (analítico, creativo y práctico), lo que conlleva una mejor comprensión de la Geografía y de la Historia.** Pues, “el razonamiento analítico implica juzgar, evaluar, comparar, contrastar y examinar. El razonamiento creativo implica crear, descubrir, producir, imaginar y suponer. El razonamiento práctico implica utilizar, aplicar y realizar. Los tres tipos de razonamiento juntos se convierten en unas potentes herramientas para los alumnos, tanto en el aula como fuera de ella” (Sternberg y Spear-Swerling, 1999: 7). Nuestro modelo curricular es individualmente analítico, pero su desarrollo en el aula fomenta la creatividad y la aplicación práctica sobre los problemas disciplinares o del entorno medioambiental del alumno.

**7) Propiciar una formación científica significativa, contrarrestando el riesgo de la superficialidad de los aprendizajes escolares.** La superficialidad de los aprendizajes de nuestras materias es cada día más notorio. Así, el que se lleva a cabo mediante visualizaciones rápidas de imágenes (por televisión, videos, ordenador, consolas, etc.), propician un aprendizaje muy superficial y el que ellas mismas acaben perdiendo su verdadero valor didáctico. El modelo metodológico basado en los Principios Científicos posibilita situaciones de aprendizajes que son producto de intervenciones más pausadas, más observadas, y consecuentemente, más analizadas y estudiadas en profundidad.

**8) Fomentar una formación integral y comprometida, capacitando a los alumnos para analizar hechos, comprender situaciones y responder a los problemas del mundo real.** Se pretende lograr una verdadera interacción entre el sujeto que aprende y la materia objeto de estudio, entre su realidad personal y la información que se ofrece en el aula, y así concluir en un aprendizaje más funcional, más aplicable, más coherente, más útil y comprometido.

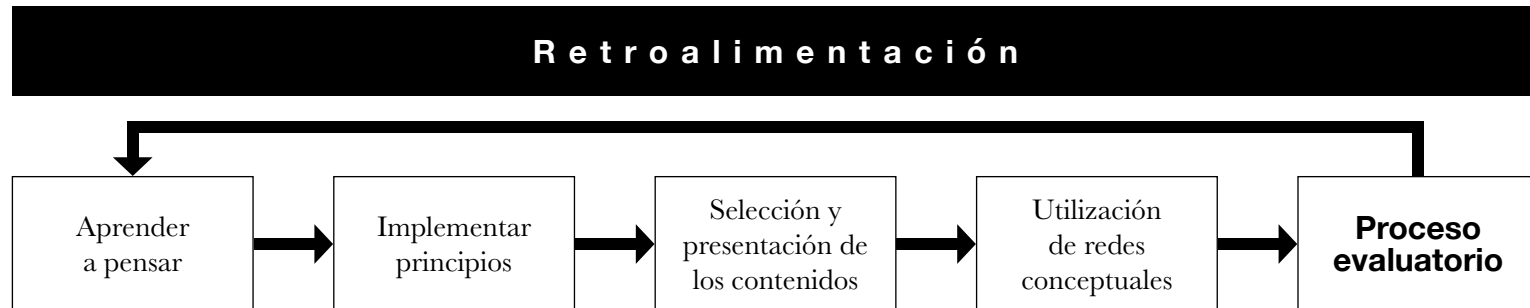
**9) Promueve una visión ética y social del entorno.** En efecto, los conceptos de realidad, reflexión y crítica constituyen el fundamento de nuestro modelo didáctico. Los aprendizajes se proyectan sobre la realidad habitacional a

la que se observa, se le indaga y se reflexiona críticamente, desde una dimensión informativa y otra teórica o procedimental. Pero para dar respuesta a los graves problemas ambientales del mundo actual, hay que hacerlo desde el punto de vista ético y social y así modificar pensamientos y actitudes que sustituya el homocentrismo actual, por un nuevo “policentrismo” en el que se incluye lo histórico, lo social y lo cultural. Por ello, al alumno se le inculca el respeto y el aprecio por el medio ambiente y por el patrimonio histórico, artístico y cultural.

#### SÍNTESIS DE NUESTRO MODELO DIDÁCTICO BASADO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRINCIPIOS

Si bien es importante saber qué enseñar, también hay que concretar el cuándo y cómo enseñar. El modelo metodológico investigado ofrece una plena convergencia entre sus fundamentos *epistemológicos* (el “qué enseñar”), *pedagógicos* (“cuando enseñar”), *psicológicos* (“cómo enseñar”) y *sociológicos* (“para que enseñar”). No se puede considerar hoy día una propuesta metodológica como alternativa si no se fundamenta en procesos pedagógicos participativos, democráticos y operativos. Hay que saber seleccionar la metodología de trabajo más productiva, que facilite la capacidad reflexiva de los alumnos y potencie el desarrollo de sus capacidades intelectuales. Una metodología que propi-

## Diagrama de Flujo



cie el protagonismo del alumno, y que contemple el nuevo rol que ha de desempeñar el profesorado, pues de simple transmisor de conocimientos (*competencia científica*) ha de constituirse en agente que determine el flujo de estímulos que rodean el aprendizaje del alumno (*competencia didáctica*). Sin duda, no se puede considerar hoy una propuesta metodológica alternativa si no se fundamenta en procesos pedagógicos participativos, democráticos y operativos. Por ello, nosotros propugnamos una nueva manera de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentándolo en una serie de pautas didácticas y etapas de implementación, en estrecha correspondencia con la nueva concepción constructivista de intervención pedagógica.

El modelo metodológico propuesto se fundamenta en un referente epistemológico sobre teorías de aprendizaje y pautas didácticas como la *investigación* (mecanismo impregnador y

dinamizador del aprendizaje); el *principio de actividad* (mecanismo que otorga protagonismo al alumno); la *interdisciplinariedad* (instrumento para alcanzar un saber globalizado); y la referencia al *medio entorno* (como episteme integradora). Se trata de concretar cuáles son los conceptos sustantivos y cuáles los atributivos, es decir, establecer la lógica interna de la materia y desvelar su estructura sintáctica (ver Diagrama de flujo).

Sin menoscabo de su contrastada e incuestionable eficacia en el aprendizaje de nuestros alumnos, somos conscientes de que nuestra propuesta metodológica no ha de concebirse como un modelo absolutamente acabado y definitivo, sino que está abierto a cuantas interpolaciones, sugerencias y/o interpretaciones nos sean efectuadas, las cuales recibiremos de buen grado en aras a una mejora del modelo didáctico investigado.

Las etapas del proceso de implementación en el aula son:

**1) Punto de partida: que el alumno aprenda a pensar.** Toda estructura cognoscitiva generalizada se origina o es producida por una *matriz epistémica* que la conforma el trasfondo existencial y vivencial del alumno y es la fuente que origina y rige el *modo general de conocer*. En su esencia, consiste en el *modo propio y peculiar que tiene un grupo humano para asignar significados a las cosas y a los eventos*, es decir, la *capacidad y forma de simbolizar la realidad*. En el fondo, esta habilidad específica constituye “el modo de ser” que da origen a un paradigma científico y, en último término, a un método y/o a unas técnicas adecuadas para investigar la naturaleza de dicha realidad natural o social.

**2) La implementación de los Principios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Organizar una propuesta curricular que se fundamente en la aplicación de Principios o conceptos estructurantes es semejante al estudio que un arquitecto hace antes de realizar una obra. Lo primero que afronta es el conocimiento de las cuestiones esenciales (conocimiento geológico del terreno para situar las paredes maestras o conocer la resistencia de materiales), ya que los aspectos atributivos o secundarios (acabados y su elección) pueden determinarse después. Así, los Principios son los elementos esenciales y sustantivos del conocimiento científico, a los que acompañan decisiones que atañen a la teoría del currículo o de la enseñanza-aprendizaje; mientras que la secuenciación y organización en unidades didácticas son los acabados en los que intervienen

el contexto social y las decisiones individuales y/o colectivas de los docentes. Así pues, el proceso seguido en su implementación consta de (García, A. L. y Jiménez, J. A., 2005: 25-30).

**3) Fase informativa:** transmitir al alumno la dimensión epistemológica de los Principios Científicos que subyacen en la organización conceptual de nuestra materia y que sustentan las estructuras básicas del conocimiento (significatividad lógica y capacidad reflexiva), para que adquieran destrezas a la hora de su aplicación y así adquieran un aprendizaje más riguroso, profundo y estable.

**4) Una fase de selección y ordenación:** elegir aquellos Principios que se consideran más relevantes y adecuados a cada unidad didáctica, a fin de implementarlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

**5) Fase de adquisición y personalización:** se trata de que el alumno codifique la teoría general sobre los Principios (ya transmitida en la primera fase), para que participe activamente en la construcción del aprendizaje geohistórico, estructurándolo y organizándolo de manera que le otorgue significados al conjunto de los contenidos ya apprehendidos (conocimientos previos) y a los otros resultantes (conocimientos nuevos a adquirir), otorgándole a su conocimiento una organización más coherente y estable.

**6) Fase de recuperación y generalización:** se pretende que el alumno desarrolle habilidades y destrezas para que los aplique en situaciones y/o aprendizajes científicos ya adquiridos, así como a los nuevos, a fin de que se propicie la construcción de un aprendizaje significativo.

**7) Selección y presentación de los contenidos disciplinares.** Presentar al alumno el conjunto de contenidos cognitivos (reflexivos, conceptuales y factuales), procedimentales (actividades de conocimiento cartográfico, de ejercicios de comprensión, de manejo de fuentes historiográficas, de bibliografía complementaria, de aproximaciones a trabajos de indagación y/o investigación, de explicaciones multicausales y/o intencionales, de debates, de juegos de simulación y/o de puestas en común), y actitudinales (de valoración y conservación del patrimonio natural y cultural, de tolerancia y solidaridad y de rigor crítico y curiosidad por el conocimiento científico). Contenidos estos que conformarán la base conceptual de la disciplina. Entre los muchos hemos elegido aquellos que sean *representativos* para la elaboración del nuevo constructo científico; que posean *potencialidad explicativa*, es decir que tengan la capacidad necesaria de dar respuesta a los múltiples problemas que se planteen; que sean *profundos y extensos*, pues han de responder al nivel de amplitud y tratamiento analítico requerido para permitir un conocimiento progresivo de nuestra materia; y que sean *adecuados y coherentes*, pues ha de propiciar la búsqueda de otros contenidos que per-

mitan un mejor conocimiento de nuestra materia, así como la adquisición de estrategias básicas para el “aprender a aprender”.

**8) Utilización de redes conceptuales.** Proponemos las redes conceptuales, pues posibilitan la elaboración de esquemas cognitivos claros y definidos para un aprendizaje comprensivo. Para su realización se ofrece una doble estrategia: una *activa* por la que el alumno debe ir descubriendo el constructo teórico-científico de la materia y su correspondiente significado conceptual; y otra *receptiva* por la que se le facilita ya un cuerpo organizado y jerarquizado de conceptos básicos para que los asimile y maneje correctamente a lo largo del proceso de aprendizaje.

Nuestro modelo se asocia a las dos estrategias, pues en la medida en que el alumno alcance una mayor destreza en su realización y un mayor grado de identificación con la situación planteada, mayor será su nivel de compromiso en la elaboración del conocimiento geohistórico. Una vez ello, se requiere del alumno que proceda a relacionar todos y cada uno de los conceptos (capacidades propias del pensamiento formal) estableciendo entre ellos inferencias de causa-efecto. Se trata, pues, de que reorganice de manera continua su estructura cognitiva y psicológica, acercándole cada vez más a la estructura lógica de nuestras materias.

**9) Proceso evaluatorio.** Lo entendemos como un componente más del modelo metodológico aplicado, ya que regula

y valora el nivel de conocimientos y destrezas adquiridos por el alumno, y además alcanza hasta la propia planificación metodológica y programación de la unidad didáctica. Así pues, a la evaluación nosotros otorgamos una función *formativa* (orientadora y motivadora), *valorativa* (de calificación, promoción, acreditación y certificación), e *investigadora* (diagnostica las dificultades y carencias en el aprendizaje y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje). Por tanto, es mucho más que calificar, pues significa además enjuiciar, tomar decisiones sobre las nuevas acciones a emprender para transformar, mejorar y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Por ello, la acción evaluatoria implica que la realicemos permanentemente durante todo el proceso de intervención educativa, mediante pruebas escritas de diferentes modalidades (de respuesta libre y/o no estructuradas de libros abiertos, o de pruebas objetivas en su más variada modalidad), de observación directa y sistemática (conductas y comportamientos espontáneos del alumno en el aula), de revisión de las tareas del alumno (cuaderno de clase, resúmenes bibliográficos, pequeñas investigaciones, etc.) y de entrevistas individualizadas o de autoinformes. Cada una de estas etapas de intervención no se comportan como compartimentos estancos cerrados dentro del proceso general de implementación metodológica, sino que están interrelacionadas entre sí, de tal manera que cada una informa y retroalimenta a la siguiente y/o a todo el conjunto en general, a fin de subsanar las deficiencias detectadas, replantear nuevas hipótesis de trabajo, y/o validar y dar cumplida satisfacción al nuevo constructo elaborado.

## CONCLUSIONES

Si verdaderamente deseamos dar respuesta a las nuevas y complejas metas educativas, propiciadas por los cambios socioculturales habidos en la sociedad actual, hemos de asumir un modelo metodológico que se estructure en torno a Conceptos claves estructurantes (Principios Científicos) y que responda a una concepción globalizada del saber académico. El espacio, el tiempo histórico (con los ritmos temporales propios de cada civilización, sus cambios y permanencias), las causas y sus correlaciones, las estructuras y coyunturas, las interrelaciones e interdependencias, etc. no deben ser constructos utópicos, sino ámbitos fundamentales en la construcción del discurso científico. Teniendo en cuenta la tipología de contenidos que configuran los esquemas interpretativos de la realidad (factuales, conceptuales, reflexivos, procedimentales y actitudinales) y que están muy presentes en la conformación estructural de nuestro modelo metodológico, se toman como punto de referencial prioritaria aquellos contenidos básicos estructurantes que fundamentan y dan coherencia a la construcción del conocimiento disciplinar, ya que además le otorgan razón de ser a la complejidad de los fenómenos sociales, a sus relaciones e interdependencias. Es así como la implementación de los P.C.D. en el proceso de aprendizaje hace más fácil, comprensible y riguroso el conocimiento de nuestras materias, permitiendo al alumno un aprendizaje más significativo y una mejora ostensiblemente de su capacidad reflexiva y de comprensión. Además, esta propuesta metodológica prioriza la actividad del alumno en el proceso de aprendizaje. La situación conflictiva que le genera la interacción constante entre las concepciones que po-


see de los hechos o fenómenos sociales y las nuevas informaciones que la realidad le plantea, le obliga a resolverla mediante la investigación personal, entendida como instrumento dinamizador del sujeto que aprende. De esta manera el centro de atención ya no es el “enseñar”, sino el “aprender”, toda vez que el protagonismo del alumno es prevalente al papel que ha de desempeñar el profesor que, en su caso, ha de circunscribirse al de mero orientador en el conjunto de tareas, actividades e informes que fundamentan el proceso investigador. No puede producirse un aprendizaje significativo en conocimientos, habilidades y actitudes si no se le otorga protagonismo al alumno, lo que significa que dicho aprendizaje debe estar centrado en él y partir de su propio esfuerzo intelectual, si bien bajo la dirección y asesoría del profesor.

De igual manera, posibilita la motivación, toda vez que su secuenciación se lleva a cabo considerando la satisfacción personal que se opera en el alumno, sus intereses y necesidades, su agrado o desagrado en la realización de las tareas, pues de lo contrario nunca podrá ser un aprendizaje perdurable, ni conllevará el marchamo necesario para el desarrollo de la personalidad del educando, ni podrá dar respuestas a los múltiples problemas que les planteen la sociedad en que viven. Además, por la implementación de este modelo metodológico, le va a otorgar una mayor consistencia al complejo proceso de operaciones mentales que se ponen en acción al afrontar una nueva tarea cognitiva, pero también despertará su interés y motivación al implicarle y responsabilizarle en la construcción de su aprendizaje, la incitará a la creatividad (se le adiestrará en técnicas y

procedimientos propios del trabajo intelectual, con el doble objetivo de que conozca el conjunto de acciones a realizar, creándole hábitos de trabajo científico -“*autosuficiencia intelectual*”-, y que domine la realización y puesta en práctica del propio procedimiento de aprendizaje -“*automatismo intelectual*”-; es decir, que sepa aplicarlas para obtener nuevas formas de conocer.

## Referencias bibliográficas

- García, A. L. y Jiménez, J. A (2005) “Los Principios Científico-Didácticos y su implementación en la enseñanza de la Geografía y de la Historia”. En *Actas del XXI Coloquio Metodológico Didáctico. Hespérides*. Pozoblanco (Córdoba), págs. 187-202.
- García, A. L. y Jiménez, J. A (2006) *Los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García, A. L. y Jiménez, J. A. (2007) “Los contenidos reflexivos: una propuesta necesaria para el desarrollo íntegro del currículum de Geografía, Historia y Ciencias Sociales”. En *Iber*. Barcelona, Nº 51, págs. 102-112.
- García, A. L. y Jiménez, J. A (2007) *La implementación de los Principios Científico-Didácticos en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García, A. L., Jiménez, J. A y Rodríguez, E. (2009) “Bases teóricas del modelo de Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía e Historia” En *Revista Paradigma*, Maracay (Venezuela), Univers. Pedagógica Experimental Libertador, Vol XXX, nº 1, págs. 33-68.
- Stenrberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1999) *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI Santillana.



*Viejos olivos sedientos  
bajo el claro sol del día,  
olivares polvorientos  
del campo de Andalucía.*

*Los olivos, Antonio Machado, Campos de Castilla, 1912*



# El paisaje cultural agrario del olivar como patrimonio mundial de la humanidad

Ana Luisa Martínez Carrillo

**R**eflexionar acerca de la trayectoria universitaria investigadora del profesor D. Ángel Licerias es pensar en el estudio, el análisis y la didáctica del paisaje. Su amplio recorrido en la Universidad de Granada ha dado como resultado numerosas publicaciones que han contribuido al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales. También, indudablemente, han servido para introducir al alumnado en la enseñanza y el aprendizaje del paisaje., puesto que ver, reflexionar y analizar un paisaje o territorio es una tarea fundamental en la formación del profesorado.

Pensar en un paisaje me lleva irremediamente a evocar el mar de olivos de la provincia de Jaén. Este peculiar paisaje agrario, a veces monótono y repetitivo sobre el horizonte, otras veces ordenado y plateado es el eje central en el que baso este capítulo.

El paisaje forma parte de la institucionalidad con que se reconocen los recursos naturales y culturales. No se discute sobre la pertinencia de su puesta en valor histórico y cultural, ni la relación esencial que ello tiene con su constitución como recurso económico. Esto último ha sido formalmente reconocido desde el año 2000, por el Consejo Europeo, en la Convención de Europa del Paisaje, la que tiene por objeto el proponer la protección, la ordenación y la gestión de los paisajes, además de organizar la cooperación europea en estos aspectos (Consejo de Europa, 2000).

El término “Paisaje Cultural” para la Unesco abarca una diversidad de manifestaciones de interacción entre el hombre y su medio ambiente natural. Los paisajes culturales reflejan con técnicas específicas de uso sostenible de la tierra, y toman en consideración las características y límites del entorno natural

en el que están establecidas así como una relación espiritual específica con la naturaleza. De este modo, la protección de los paisajes culturales contribuye a las técnicas modernas de uso sostenible de la tierra y a mantener o incrementar los valores naturales del paisaje.

Circunscribiéndose a la definición de la Unesco, el inmenso bosque de olivos que conforma el paisaje andaluz, y muy especialmente el de la provincia de Jaén, no es solo un hermoso paisaje, es fuente de riqueza gracias al aceite que produce junto con otros derivados igualmente extraídos de esta planta. Conscientes de estos valores un numeroso grupo de entidades de todo tipo han puesto en marcha una propuesta para que los Paisajes del Olivar de Andalucía puedan ser declarados por la Unesco Patrimonio Mundial como Paisaje Cultural Agrario.

En este capítulo se hará una breve síntesis de los pasos seguidos en la tramitación de la candidatura de los Paisajes del Olivar de Andalucía para incluirlos como Patrimonio Mundial; a continuación se hará una descripción de los tipos de paisajes más característicos que integran el Paisaje del Olivar, haciéndose hincapié en los valores que transmiten. Por último se ha incluido un apartado relacionado con la didáctica en el que se expone cómo se puede enseñar y aprender la cultura del olivar a través del Museo Activo del Aceite de Oliva (Mengíbar, Jaén).



Foto: Ángel Lozano



# El paisaje cultural del olivar

## **La configuración como patrimonio cultural y su expediente para ser nominado Patrimonio Mundial**

Tal y como señalan Sánchez y Garrido (2017), en un intento por contribuir al mantenimiento y proyección de las zonas rurales, determinados cultivos y sus paisajes agrarios comienzan a valorarse desde el punto de vista patrimonial y los territorios donde se implantan a configurarse como nuevos destinos turísticos.

Un caso paradigmático es lo que ocurre con el viñedo y el vino (Cañizares y Ruiz, 2014; Peris-Ortiz, M. et al., 2016), que es por excelencia la actividad agraria que más atención ha recibido por organismos internacionales como la UNESCO a la hora de reconocer los valores culturales y promocionar su declaración patrimonial (Castillo y Martínez, 2014). Se vinculan estas actividades, en todo caso, con un amplio conjunto de estrategias surgidas para superar el modelo agrario tradicional, que genéricamente se pueden identificar con la teoría del desarrollo rural o tendencia hacia la multifuncionalidad de las áreas rurales y el postproductivismo agrario (OCDE, 2006). Esto es lo que está ocurriendo, desde luego, en los territorios olivareros andaluces, sobre los cuales las autoridades políticas han tomado una serie de decisiones que se dirigen hacia esa finalidad, entre las que destacan la aprobación de la Ley 5/2011, de 6 de octubre, del olivar de Andalucía, la publica-

ción del Plan Director del Olivar Andaluz (Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural, 2015), que es el instrumento previsto para su desarrollo, y el comienzo (a partir de 2014) de los trabajos conducentes a la elaboración del expediente que permita aspirar a la inclusión del *paisaje cultural del olivar* en la Lista del Patrimonio Mundial, cuyo liderazgo ha sido asumido por la Diputación Provincial de Jaén.

Más allá de estas consideraciones, el olivar andaluz tiene una trascendencia territorial innegable. Como quedó recogido en la exposición de motivos de la Ley del Olivar: “representa la tercera parte del olivar europeo; produce el 40 % del aceite y el 20 % de la aceituna de mesa en el mundo; es lugar de asiento de más de ochocientas almazaras, más de doscientas entamadoras, unas treinta y cinco extractoras de orujo y casi seiscientas envasadoras de aceite; constituye la principal actividad de más de trescientos pueblos andaluces en los que viven más de doscientas cincuenta mil familias de olivereros, y proporciona más de veintidós millones de jornales al año [...]”

El propósito de “conservar y valorizar el paisaje y el patrimonio histórico y cultural del olivar y sus productos” es una finalidad asumida en la Ley del Olivar de Andalucía y el instrumento para alcanzar tales objetivos es el Plan Director del Olivar de Andalucía (2014), donde se recogen las posibilidades de actuación para mejorar el desarrollo socioeconómico de la región a través de la intervención en los territorios olivereros. En este sentido, se busca una orientación hacia el conocimien-



Figura 1: Paisaje de un olivar. Fuente: [bit.ly/3hsL8cJ](https://bit.ly/3hsL8cJ)

to y la innovación, el uso eficiente y priorizado de los recursos para alcanzar un desarrollo sostenible y la elevación del nivel de empleo en aras a conseguir una mayor cohesión territorial y social. En definitiva, que el territorio se contemple no solo como soporte del proceso de producción, sino como recurso y factor clave para el desarrollo (Maya e Hidalgo, 2009).

El paisaje del olivar está configurado por un bosque de más de 70 millones de árboles en más de 1,5 millones de hectáreas que hacen que Andalucía sea el primer productor de Aceite de Oliva Virgen Extra a nivel mundial con el 30% de la producción total, además del 20% de la aceituna de mesa, constituyendo la principal actividad económica para más 300 municipios andaluces proporcionando más de 22 millones de jornales al año.

El olivar en Andalucía ha configurado, y configura, un paisaje único que proporciona vida y cultura en los territorios rurales donde se asienta, base de la cultura tradicional, social, patrimonial, económica, gastronómica, turística y laboral, dando lugar a una forma particular de entender y sentir la vida y el apego al territorio desde tiempos remotos y durante las distintas etapas de nuestra evolución, de tal manera que la historia del olivar se encuentra indisolublemente ligada a la historia de Andalucía.

La propuesta sobre los Paisajes del Olivar de Andalucía fue enviada a la Unesco el 27 de enero de 2017 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Tal y como se detalla en la web de la organización, fue una propuesta preliminar de inclusión del inmueble en la Lista Indicativa. En este camino, en enero de 2019 representantes de ICOMOS-España visitaron las provincias de Jaén y Córdoba para dar sus recomendaciones en el expediente de la candidatura de los Paisajes del Olivar en Andalucía como Patrimonio Mundial. Por aquel entonces se marcó un plazo de dos años, 2021, para tener listo el expediente. En julio, se celebró una reunión de seguimiento en la que se acordó que su elaboración debe estar finalizada en marzo de 2021.

Una vez finalizado el expediente, se ha acordado que la candidatura de los Paisajes del Olivar en Andalucía sea la se lleve a ICOMOS en febrero de 2022 y finalmente, a la Asamblea General de la Unesco donde se debatiría la declaración definitiva en un encuentro previsto para el verano de 2023.



Foto: Ángel Lozano

# Clasificación del paisaje del olivar

Foto: Ángel Lozano



De los dos mil paisajes olivareros de Andalucía que han sido catalogados en el informe de la candidatura, diez destacan como imprescindibles por su valor único excepcional (ver mapa 1). Empezando por los acebuchales de Cádiz, haciendas de Sevilla y Cádiz continuando con los olivares vetustos de Málaga, el valle de Lecrín, la Subbética cordobesa, los olivares de montaña de la sierra de Magina, el Valle de Segura, las haciendas molineras monumentales del bajo Guadalquivir, la Hacienda de La Laguna y, por último, la zona que comprende del Guadalquivir a Sierra Morena.

Para poder entender la diversidad de los paisajes que crean las variedades del olivo y las características del medio físico, se elaboró una clasificación con base a sus diferencias estructurales, productivas y agronómicas (Guzmán Álvarez, 2014). Aplicando una metodología basada en la superposición cartográfica, ayudado por cartografía tanto analógica como digital, se pudo distinguir hasta trece tipos de paisajes del olivar. Los que predominan en la provincia de Jaén son:



**Olivar de campiña:** es un paisaje que destaca por ser el típico campiñés (sucesión de llanuras, lomas y valles) sobre margas, arcillas, areniscas y margocalizas. Tal paisaje se puede contemplar en el Valle del Guadalquivir de Jaén, en la Campiña del Norte, en la Campiña del Sur y en La Loma.

**Olivar sobre llanuras, lomas y colinas de litología variada:** es un paisaje del olivar emplazado en áreas con gran diversidad geomorfológica local, presenta distintos relieves (llanuras, lomas, colinas, litología variadas...). Este tipo de paisaje se puede ver en la zona de Sierra Morena de Jaén, en la Sierra de Segura y en Santiago-Pontones.

**Olivar sobre cerros sedimentarios:** es un tipo de olivar situado en un relieve vigoroso de tipo serrano (con un 15-40% de pendiente) generalmente sobre arcillas y areniscas. Este paisaje en la provincia se puede ver en la Sierra Sur y en Sierra Mágina.

**Olivar sobre colinas sedimentarias:** este paisaje es el que se caracteriza por estar en un relieve colinado (5-20 % de pendiente) usualmente sobre margocalizas terciarias o arcillas y areniscas, se caracteriza por tener un color más rojizo. Es la imagen que se puede observar en El Condado, en la Sierra de Cazorla y en Mágina Norte.


**Olivar de vegas interiores semiáridas:** es aquel paisaje de olivos que se sitúa sobre pequeñas vegas y ramblas del sureste, caracterizados por el déficit hídrico compensando por el regadío. El color de la tierra es más desértico. Este paisaje lo encontramos en Pozo Alcón.

Además de estos, en el resto de Andalucía existen: olivar sobre llanuras y vertientes metamórficas, olivar de lomas y llanuras sobre depósitos aluviales, olivar de llanura sobre depósitos aluviales, olivar de llanura sobre depósitos diluviales, olivar sobre planicie de origen endógeno, olivar de vegas interiores semiáridas, olivar en mosaico de cuencas interiores, y finalmente, el olivar de sierra litoral.

# Los valores del paisaje del olivar

Como se ha expresado en el apartado anterior, los paisajes del olivar a menudo reflejan diferencias agronómicas y territoriales. No obstante, esto no impide que existan unos valores comunes que destaquen en las distintas estampas olivareras, además tiene un carácter multifuncional, los cuales no solo se miden por su belleza o por su producción económica, sino que se deben entender como un todo. Así, Millán, Pablo-Romero y Sánchez-Rivas (2018) proponen en un artículo académico sobre el oleoturismo, cuales son los valores más destacables del Paisaje del olivar.





**Valores estéticos:** la capacidad para transmitir una belleza determinada con base a una cultura que se reproduce en esos paisajes, como pueda ser el proceso de recolección de la aceituna o la simetría que existe en el olivar jiennense por interacción del humano.

**Valores ecológicos:** factores que determinan la calidad del medio natural. El suelo, el agua, la fauna que habita entre los árboles, etc.

**Valores productivos:** capacidad de un paisaje de proporcionar recursos para el intercambio en el mercado. No solo el aceite, también su madera y los residuos convertibles en energía.

**Valores históricos:** el legado cultural-histórico que reflejan las tradiciones vinculadas con el paisaje o sus costumbres de explotación del campo. Por ejemplo, serían las comidas que típicamente se elaboran en la recolección de la aceituna para mantenerse con energía.

**Valores simbólicos y de identidad:** Capacidad del paisaje para lograr la identificación que un determinado colectivo hace de un paisaje. En nuestro caso, está claro que la imagen del olivo es el elemento más representativo de la provincia, siendo usado por multitud de entidades tanto privadas como públicas.

Con esta clasificación, ya podemos aplicar una serie de criterios para determinar el impacto de un paisaje en su entorno, para poder ser conscientes de la importancia del paisaje del olivar en Andalucía, y en especial, en la provincia de Jaén.




Foto: Ángel Lozano

# La didáctica del paisaje del olivar y del aceite de oliva

Uno de los mejores exponentes para comprender la cultura del olivar y del aceite de oliva es el Museo Activo del Aceite de Oliva situado en Mengíbar (Jaén). Éste fue inaugurado en el año 2012 y se configura como un moderno espacio expositivo, integrado por edificaciones y zonas descubiertas, destinado a la difusión del conocimiento relacionado con el cultivo del olivo, la tecnología de la producción de los aceites de oliva, la economía oleícola, y en general cualquier manifestación científico-técnica y cultural vinculada al aceite de oliva y estrechamente relacionada con el desarrollo sostenible de los sistemas productivos. En él se han definido dos líneas maestras sobre las que se apoyan los elementos expositivos: sostenibilidad y calidad.

Tal y como señalan y Ocaña y Quijano (2007), el Museo Activo del Aceite de Oliva cumple con los requisitos que se le pueden exigir a un museo. En él el usuario es un elemento activo en el proceso de descubrimiento y conocimiento de los objetos a través de una intencionalidad comunicativa que parte de unos métodos didácticos. El museo didáctico es el que enseña a aprender a través del análisis (constructivismo) de la cultura material, ofreciendo a los usuarios objetos a través de una intencionalidad comunicativa que parte de unos métodos didácticos. Así el museo se convierte en un factor crítico, que propone múltiples interpretaciones, de manera que

sea el propio visitante el que construya su propio aprendizaje mediante una metodología activa de descubrimiento.

Los museos siempre han tenido clara su dimensión cultural como depositarios de conocimientos, pero actualmente se les exige un cambio de estructura articulado en el triángulo “conservación-investigación-difusión”. Ello implica la necesidad de hacer comprensible, atractivo y motivador el conocimiento o patrimonio que posee. Por ello es necesario planificar la distribución espacial de las temáticas, de las actividades, de los espacios de descanso, así como de los recorridos del museo para proporcionar un aprendizaje informal a los visitantes.

Las temáticas que tiene este museo son la que se expone en la siguiente tabla:

Tabla 1: Temática abordada en el Museo Activo del Aceite de Oliva.

<b>Historia del olivo y del aceite</b>
<b>El olivo</b> ► Aspectos botánicos, tipos de olivos, distribución mundial, el cultivo del olivo, el olivar como paisaje y fuente de biodiversidad
<b>Proceso de obtención del aceite de oliva</b> ► Sistemática de los procesos básicos para la obtención del aceite de oliva, evolución histórica de los sistemas de obtención de aceite de oliva.
<b>Aspectos socioeconómicos</b> ► Tipos de aceites de oliva, calidad del aceite de oliva.
<b>Usos del aceite de oliva</b> ► Gastronomía, otros usos.
<b>El aceite de oliva y la salud</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Ocaña y Quijano (2007).

Otras actividades que pueden llevarse a cabo para ampliar y complementar los conocimientos relativos al olivar y al aceite de oliva pueden ser visitas a almazaras, antiguas haciendas; visitas a las explotaciones agrarias y contemplación de la estética de los paisajes del olivar; participación en fiestas y certámenes de aceite relacionados tanto con la gastronomía como con la cosmética, artesanía, etc.; muestras de actividades gastronómicas vinculadas con el aceite de oliva, así como catas especializadas.

## CONCLUSIÓN

Desde hace varios lustros se asiste a una reivindicación de las dimensiones extra-productivas de la agricultura a través del reconocimiento de los bienes públicos que aporta a la sociedad, entre los que ocupa un papel destacado la provisión de paisajes y recursos patrimoniales. Estos nuevos valores se sustentan en profundas modificaciones en el entendimiento del patrimonio y su vinculación con el territorio, apareciendo nuevas categorías patrimoniales que reconocen el patrimonio agrario como bien de interés cultural (arqueología industrial, bienes de interés etnográfico, itinerarios y paisajes culturales).

Tal y como indica Liceras (2017) el patrimonio paisajístico no debe considerarse como algo exclusivamente anclado al pasado, sino como una presencia viva del presente, ser visto como un bien común que de gran relevancia que es necesario conocer, valorar y

difundir. El conocimiento del patrimonio cultural del paisaje solo se logra con información, lo que supone que hay que enseñar y aprender a leer el paisaje, educar al alumnado para que entienda sus hechos y símbolos y se preocupen por su conservación.

## Referencias bibliográficas

- Cañizares Ruiz, M. C. y Ruiz Pulpón, A. R. (2014). El viñedo en Castilla-La Mancha: el reconocimiento de un paisaje cultural. En Pavón Gamero, D. et al. (eds.): *XVII Coloquio de Geografía Rural. Revalorizando el espacio rural: leer el pasado para ganar el futuro*. Girona, *Documenta Universitaria*, 305-316.
- Castillo Ruiz, J. y Martínez Yáñez, C. (2014). El patrimonio agrario: definición, caracterización y representatividad en el ámbito de la UNESCO. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 66, 105-124.
- Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural (2015). Decreto 103/2015, de 10 de marzo, por el que se aprueba el Plan Director del Olivar. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 54, 8-154.
- Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural (2015). Decreto 103/2015, de 10 de marzo, por el que se aprueba el Plan Director del Olivar. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 54, 8-154.
- Consejo Económico y Social de la Provincia de Jaén (2011). Análisis de la rentabilidad económica de las explotaciones de olivar en la provincia de Jaén. <http://www.dipujaen>.
- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f3fbd>. Consulta 23 de abril de 2021.
- DICTAMEN\_DEL\_CES\_2010documento\_final1.pdf (acceso 23/04/2021) European Union Environmental Directorate-General (2010): LIFE among the olives. Good Practice in Improving Environmental Performance in the Olive Oil Sector. <http://ec.europa.eu/environment/life/publications/lifepublications/lifefocus/>
- Guzmán Álvarez, J. R. (2004). *Geografía de los paisajes del olivar andaluz*. Sevilla, Consejería de Agricultura y Pesca de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2005). *Mapa de los paisajes de Andalucía*. Escala 1:100.000. <http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/site/portalweb> (acceso 23/04/21)
- Liceras Ruiz, A. (2017). *Patrimonio y paisaje*. Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas. María de la Encarnación Cambil Hernández y Antonio Tudela Sancho (coords.). Pirámide. 119-134.
- Maya Frades, A. e Hidalgo González, C. (2009). Nuevas funciones y desarrollos de los territorios rurales europeos: su necesaria adaptación a método de producción duradero y sostenible. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 490, 255-279.
- Millán, M. G., Pablo-Romero, M.P. y Sánchez-Rivas, J. (2018). Oleotourism as a sustainable product: An analysis of its demand in the south of Spain (Andalusia). *Sustainability*. 10 (1,3). <https://doi.org/10.3390/su10010101>
- Ocaña Moral, M. T. y Quijano López R. (2007). Propuesta didáctica de distribución espacial para «El Cenro de Interpretación de la Cultura del Olivo» en Geolit. *I Congreso de la Cultura del Olivo*. Instituto de Estudios Giennenses.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006). *El nuevo paradigma rural. Políticas y gobernanza*. París, OCDE.
- Peris-Ortiz, M. et al. (2016, eds.). *Wine and Tourism. A Strategic Segment for Sustainable Economic Development*. Springer.
- Sánchez Martínez, J.D. y Garrido Almonacid A. (2017). Sobre la diversidad del olivar andaluz: del territorio al paisaje (el caso de la provincia de Jaén). *Estudios Geográficos* Vol. LXXVIII, 283, 523-551. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201718>





## Un paseo por el paisaje

María José Ortega Chinchilla

**E**n uno de los múltiples textos que Ángel Liceras Ruiz –a quien con tanto cariño se le brinda esta obra- dedicó a la conceptualización del paisaje, recogía una cita de Francisco Giner de los Ríos: «Todo el mundo sabe lo que es un paisaje, y sin embargo, ¡qué concepto más complejo encierra esta palabra!» (Giner de los Ríos, 1886: 91).

El artículo al que pertenecen esas palabras recoge los principios de lo que ha venido a llamarse el *paisajismo moderno*: una nueva concepción del paisaje en la que irrumpía con fuerza la noción de cultura. Para el fundador de la Institución Libre de Enseñanza se trataba de un concepto comprensivo en el que tenían cabida no sólo los elementos naturales sino también los caseríos, los pequeños grupos de población rural, los caminos, las ciudades mismas «que son obra ya del arte humano, y hasta el hombre mismo, cuya presencia anima con

una nueva nota de interés el cuadro entero de la naturaleza» (Giner de los Ríos, 1886:91).

De este modo, tal y como ha afirmado Ortega Cantero, gracias a Giner se introdujo en nuestro país esta nueva perspectiva –surgida en Centroeuropa- en la que se le atribuían al paisaje un conjunto de valores culturales que eran expresión de la propia historia y de la identidad colectiva o nacional derivada de ella (Ortega, 2015: 23).

Esta consideración del paisaje como síntesis de naturaleza y cultura fue expuesta por el alemán Alexander von Humboldt a principios del siglo XIX. Su formación naturalista y humanista le llevó a definir el paisaje desde planteamientos que pretendían la conciliación entre estas dos dimensiones: la naturaleza (lo físico, lo material, objetivo, la explicación) y la cultura (lo inmaterial, subjetivo, las ideas, la comprensión).

Los máximos exponentes de la «Naturphilosophie» entre los que se encuentran Goethe, Herder, Schelling, Carus y el mismo Humboldt –fundadores de los estudios de la historia del paisaje en Europa- sustituyeron la concepción newtoniana y cartesiana de la naturaleza, cuantitativa y numérica, por una filosofía que se propuso como objetivo «mostrar la cercanía esencial entre el mundo objetivo analizado por la ciencia y la filosofía de la naturaleza, y el mundo subjetivo definido desde el arte y las humanidades» (López Silvestre, 2009:15). En la historia del paisaje, la escuela alemana ha jugado un papel determinante ya que serán herederas de sus bases teóricas la escuela italiana (Rosario Assunto y Venturi Ferriolo), así como la escuela española, desde Giner de los Ríos hasta Manuel de Terán y Martínez de Pisón.

Esta concepción del paisaje como producto de la naturaleza y la cultura es transversal a todas las disciplinas que se detienen en su estudio, por lo que invalida o anula el estudio compartimentado que se lleva a cabo por cada una de las ciencias que lo abordan. Jean Marc Besse realizó una sistematización de las diferentes entradas desde las que los investigadores se adentran en el estudio del paisaje: a) la puerta de los historiadores y filósofos del arte para los que el paisaje es, ante todo, una representación cultural; b) la puerta de los geógrafos culturales desde la que contemplan un paisaje que se define fundamentalmente como un espacio organizado, como un territorio que es producto de la acción y transformación colectiva de las so-

ciudades; c) la de los geólogos, edafólogos, botánicos, ecólogos, etc.; este amplio espectro de especialistas de las ciencias de la tierra y del medio ambiente coinciden en concebir el paisaje como un *sistema*; d) la puerta por la que accede la fenomenología, la sociología, la historia de las sensibilidades y la estética filosófica; desde esta óptica el paisaje se define como una *experiencia*, como el «acontecimiento del encuentro concreto entre el hombre y el mundo que lo rodea»; e) por último, la puerta de los creadores, artistas, paisajistas y arquitectos, es decir, aquellos que contemplan el paisaje como un *proyecto*, un espacio de intervención creativa (Besse, 2006).

Sin embargo, a pesar de las barreras conceptuales y metodológicas que cada ciencia se esfuerza en erigir con la intención de delimitar un campo de investigación que se pretende inexpugnable, la comprensión de determinadas nociones o fenómenos tan complejos, como es el caso del paisaje, sólo es posible desde una posición integradora, no excluyente. No puede ser de otra forma cuando el propio concepto de paisaje se presenta como un fenómeno híbrido, mestizo. Esta constatación me lleva a compartir la opinión concisa pero irrefutable de Federico López Silvestre, para quien, a pesar de su aprecio y valoración por la obra de Besse, considera que «esa separación por disciplinas establecidas resulta innecesaria y, en el caso del paisaje, hasta contradictoria» (López Silvestre, 2009: 12). Achaca al «control fronterizo», «al culto a la especialidad» ese afán por clasificar y, en con-



secuencia, por dividir teóricamente unos campos de estudio que, considerados de forma individual, se muestran incapaces de abordar un fenómeno tan complejo como este. El paisaje es un fenómeno integrador y de contrarios, como afirma Eduardo Martínez de Pisón: «es un monumento, el monumento geográfico, tantas veces humilde, siempre a la intemperie, y está teñido de un agregado cultural surgido del conocimiento y del arte sin el cual su contenido queda mutilado» (2009:13).

Pero aún queda un tercer vector para comprender al paisaje en su correcta magnitud, sin mutilaciones: la percepción y todo lo que de ella se deriva. Junto a la naturaleza y cultura, hallamos, formando parte de esta última, el universo de las percepciones y los sentidos; los valores y significados; la imaginación y la representación. Es importante tener en cuenta que todas estas nociones: percepción, experiencias y recuerdos surgen de nuestra naturaleza individual, pero también de nuestra naturaleza como seres sociales imbuidos de una cultura determinada y que, en este sentido, poseen una historicidad.

El Convenio Europeo del Paisaje firmado en Florencia en el año 2000 -referencia obligada en cualquier texto donde se aborde la conceptualización de paisaje-, venía a poner en valor la noción de percepción: «Por paisaje se entenderá cualquier parte del territorio tal como la percibe la población cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos»). Pero en realidad, no hacía más que

ratificar lo que los teóricos del paisaje venían afirmando desde hacía décadas. Que si bien el paisaje surge de la comunión entre naturaleza y cultura, también es producto de la intersección entre lo objetivo y lo subjetivo. De manera que en él nada es puramente objetivo ni estrictamente subjetivo. Es una creación híbrida entre la materialidad o fisicidad de la realidad y lo percibido, sentido o imaginado. Dicha asunción nos obliga a un continuo ejercicio de desplazamiento: de lo objetivo a lo subjetivo, de lo material a lo inmaterial, de la realidad que nos es dada, a la realidad percibida. Sólo a través de ese tránsito por ambas dimensiones es posible abarcar en su integridad el fenómeno del paisaje.

La clave del paisaje como fenómeno social y cultural, y más que nada, como objeto de representación reside en su percepción por parte de un observador. Es la percepción la que nos permite conocer y a la vez interpretar el mundo que nos rodea. La que nos proporciona la información objetiva *reajustada* tras haber pasado el filtro de nuestras experiencias previas, expectativas, concepciones y recuerdos. La que actúa de acicate en nuestras conductas espaciales y la que, finalmente, nos proporciona esa imagen o registro interno a partir del cual creamos el resto de las representaciones.

Es cierto que el paisaje como representación cultural nos conduce, en primer término, al territorio que ha sido moldeado por el hombre. A esas huellas de la cultura impresas en los paisajes que se erigen en testimonio de unas determinadas prácti-



cas sociales y modos de producción específicos. Se asume que todo territorio es paisaje, más aún, paisaje cultural, por constituir el reflejo de unas prácticas económicas, sociales, políticas, religiosas, etc. mediatizadas por la cultura. De aquellos paisajes contemplados por ojos de estetas que esperaban pasivos a ser descubiertos por el pincel de algún pintor o la pluma de un poeta, nos trasladamos a los *paisajes de la acción*, de la actividad humana que transforma el espacio imprimiendo formas sobre los sistemas paisajísticos.

Pero el paisaje entendido como representación cultural nos traslada también a esa *imagen mental* o *interior* elaborada por el hombre a partir de la realidad percibida en función de unos parámetros culturales concretos. Son los códigos de la cultura los que determinan una manera particular de mirar el paisaje, de comprenderlo e interpretarlo; los que inducen a una determinada forma de pensar el paisaje, de valorarlo y, en última instancia, de intervenir en él. La *idea* de paisaje que se compone de concepciones, imágenes, sensaciones, significados y valores, se condensa en una *imagen sintética*, en una *representación* de la realidad percibida en función de la cual el individuo se desenvuelve, actúa e interviene en el espacio. Una imagen o representación que, al igual, que sus formas físicas, no es estática.

Efectivamente, el paisaje es un fenómeno marcado por el dinamismo y el cambio, no sólo de sus formas, perfiles y contenidos físicos, sino también de los significados que se le otorgan. Es decir, las percepciones del paisaje también son mutables.

Las representaciones y concepciones mentales no permanecen constantes ni en el tiempo ni en el espacio. Aunque sea posible detectar ciertas categorías espaciales que se repiten en el proceso de percepción espacial –límites, sendas, hitos, nodos-, ni el peso ni los significados de éstas permanecen estáticos. De ahí que sea posible elaborar un discurso histórico sobre la percepción del paisaje. En este sentido, Martínez de Pisón afirmaba que la verdadera Historia del Paisaje es aquella que se ocupa de las diferentes maneras en que las sociedades lo han percibido (Martínez de Pisón, 2009).

Sobre lo que significa percibir el paisaje debemos aludir a dos cuestiones fundamentales. La primera es que en nuestras percepciones intervienen más sentidos aparte de la vista, aunque ésta se haya visto privilegiado desde la antigüedad. La teoría de los *rayos táctiles* de Pitágoras enunciaba que eran los ojos los que emitían unos tenues rayos de luz que al entrar en contacto con los objetos, es decir, al ser interrumpidos por éstos, producían la sensación de ver. La visión, por tanto, se ha destacado en el mundo occidental como el primer canal de recepción de información; pero es evidente que no es el único. Como señala Denis Cosgrove el racionalismo occidental auspiciado por el pensamiento escolástico, cartesiano e ilustrado, ha tendido a igualar visión con conocimiento y razón, de manera que «la visión se convierte en el principio canalizador a través del cual la razón intelectual y la razón u orden del mundo de los sentidos se pueden interrelacionar: el ojo se representa como la venta-



*Paisaje ideal con joven matando una serpiente, Franc Kavčič/Caucig, hacia 1810*

na hacia un alma racional» (Cosgrove, 2002: 65.) Aunque el postmodernismo tiende a relativizar el conocimiento visual y a abogar por otras fórmulas de discernimiento no visuales, lo cierto es que seguimos privilegiando este sentido. De hecho, la tecnología de la visión (lentes, microscopios, fotografías, cine, etc.) ha aumentado la importancia de la visión como el medio principal de exploración del espacio.

No podemos negar la evidencia y dejar de reconocer la importancia de la información visual en lo que a la captación de la realidad paisajística se refiere, pero tampoco podemos obviar que la percepción del paisaje es una experiencia polisensorial. La información que recibimos mediante el sentido de la vista se enriquece con la percepción acústica, olfativa y táctil. Incluso hay paisajes cuya identidad procede, más que de su apariencia visual, de los sonidos que genera, de los aromas que emana o de las sensaciones térmicas que produce.

Volvemos a Giner de los Ríos para comprobar la relevancia de sus reflexiones sobre el paisaje, cuando afirmaba que el goce que experimentamos al hallarnos en medio del campo (él privilegia los paisajes naturales y rurales frente a los urbanos) no sólo procede de la vista sino de todos nuestros sentidos:

*La temperatura del ambiente; la presión del aura primaveral sobre el rostro; el olor de las plantas y las flores; los ruidos del agua, las hojas y los pájaros; el sentimiento y conciencia de la agilidad de nuestros músculos; el bienestar que equilibra las fuerzas todas de nuestro ser, y hasta el sabor de las frutas, por prosaico que parecer pudiera a la sensiblería de una estética afectada y romántica... todo, ya más, ya menos, contribuye a producir en nosotros ese estado y a preparar el segundo momento, el momento ideal, de las representaciones libres, que extiende nuestro goce más allá del horizonte del sentido (Giner de los Ríos, 1886: 92).*

La segunda cuestión a la que quiero aludir en relación a la percepción del paisaje es aquella que nos remite al significado del propio concepto: percibir no significa únicamente captar mediante los sentidos la información que proviene del mundo exterior sino que supone un acto de asignación de significados. Desde la Psicología Ambiental se afirma que la percepción se efectúa en distintos niveles relacionados entre sí: el primero de estos niveles sería la *respuesta afectiva*, registrada en términos de valoración personal; el segundo es la respuesta de *orientación*; los siguientes niveles o tareas perceptivas serían las de la *categorización*, *sistematización*

y finalmente, la *manipulación* (Corraliza, 2000: 62). Esta estructuración no debe hacernos pensar en una ejecución secuencial del acto perceptivo, todo lo contrario, es fruto de la interacción de las distintas tareas. Lo que nos interesa de todo esto es ese primer nivel, ese que hace referencia al primer encuentro entre el individuo y el entorno y que se manifiesta en una respuesta emocional. Y es esa respuesta emocional o *experiencia emocional de un lugar* la que da paso al proceso de atribución de significado.

En este sentido, la valoración emocional y la atribución de cualidades afectivas al marco físico en el que la persona se desenvuelve tiene como consecuencia el que las variables espaciales y físicas se conviertan, en función de la implicación del individuo, en un ambiente de significado simbólico. De esta forma, los elementos objetivos del ambiente (formas, distancias, aspecto, etc.) se convierten en un conjunto de elementos significativos, que para el sujeto le resultan «grandes» o «pequeños», «agradables» o «desagradables», «bonitos» o «feos», «aburridos» o «divertidos» (Corraliza, 2000:63). Por tanto, percepción, emoción y pensamiento, están íntimamente ligados, como afirmaba Rudolf Arnheim, la percepción no puede excluirse del pensamiento; existen una colaboración necesaria entre ambos fenómenos para la cognición de la realidad: «Sólo porque la percepción capta tipos de cosas, esto es, conceptos, puede el material conceptual utilizarse para el pensamiento; e, inversamente, que a no ser que el caudal sensorial permanezca presente, la mente no tiene con qué pensar» (Arnheim, 1998:15).

En cierta medida, todas estas ideas recorren la obra de Ángel Liceras Ruiz, pero el libro donde se recogen de forma más explícita es aquel que lleva por título *El paisaje. Ciencia, cultura y sentimiento* (2013). En él, Liceras establece tres esferas: el paisaje dado (ciencia), es decir, el paisaje como objeto real, como realidad material, física y objetiva, cuyo estudio es abordado por las ciencias de la naturaleza como la geología, geomorfología, climatología, ecología, etc., que tratan de responder a cómo es el paisaje, lo que nos viene dado, lo que está *fuera*, lo que nos rodea, el *ello*. Una segunda esfera que sería el paisaje construido (cultura), es decir, el paisaje como obra social y colectiva, como patrimonio, el paisaje cultural que traduce formas de organización social y que es estudiado desde la historia, la geografía, antropología o la sociología; esta segunda dimensión se correspondería con el *nosotros*. Y una tercera que abarcaría al paisaje representado (sentimiento), esto es, al paisaje como vivencia, como representación, como una forma de ver y de imaginar el mundo capaz de suscitar sentimientos y valoraciones estéticas y éticas; se trataría del paisaje interior, del *yo*, abordado por la filosofía, la historia del arte y la psicología.

Llegados a este punto, es el momento idóneo para introducir el segundo concepto que vertebra este breve ensayo. El paseo. El nacimiento del paisajismo geográfico moderno del que venimos hablando le debe mucho también a la filosofía del paseo que empieza a manifestarse a finales del siglo XVIII y

principios del XIX. Es en ese periodo cuando se comienzan a evidenciar desde la teoría y la reflexión filosófica los estrechos vínculos existentes entre el acto de pasear y la aprehensión del paisaje. En la magnífica reflexión que realiza Joan Nogué en un artículo para la Vanguardia, (Nogué, 2008) apunta que, hasta la irrupción de la filosofía del paseo, los referentes que definían los modelos de relación entre el individuo y el territorio provenían de las representaciones pictóricas y de los relatos de los viajeros. Pero en los albores del siglo XIX, obras como las de Rousseau: *Ensoñaciones de un paseante solitario*, de Goethe: *Werther* (1802) y sobre todo de K.G. Schelle: *El arte de pasear* (1802), introducirán una nueva dimensión en la aprehensión del espacio: la experiencia sensitiva del individuo que pasea por el paisaje.

Antes de pasar a hablar del paseo, quiero hacer una breve parada en este recorrido para referirme a esa relación a la que alude Nogué entre la pintura y el paisaje y la influencia que ha ejercido la primera en la conceptualización y experimentación del segundo. Sin querer profundizar demasiado en esta cuestión, me van a permitir que aluda a ella en tanto que es la clave de un controvertido debate que se ha establecido entre los teóricos del paisaje. Me refiero a la problemática de la *invención* del paisaje por parte de la pintura.

Es bastante común entre los investigadores del campo de las humanidades considerar al paisaje como una invención histórica debida esencialmente a la obra de artistas. Así, además

de *creadores* de paisajes, los artistas son presentados como sus *descubridores* puesto que es a partir de sus recreaciones pictóricas que éstos se harían presentes en el imaginario colectivo. Oscar Wilde lo expresaba de forma tajante en una de sus más famosas obras de crítica estética: «La Naturaleza no es una gran madre que nos haya parido. Es creación nuestra. Es en nuestro cerebro donde cobra vida. Las cosas son porque las vemos, y lo que veamos, y cómo lo veamos, depende de las Artes que nos hayan influido» (Wilde, 2009: 63). Ernst Gombrich también comparte esta idea al afirmar categóricamente que el descubrimiento del paisaje alpino es la consecuencia de la difusión de los grabados y de las pinturas que muestran vistas panorámicas de las montañas (Gombrich, 1985). Junto a él, Alan Roger es otro de los teóricos del paisaje que vinculan estrechamente arte y paisaje. Basta recordar las palabras en las que apunta la diferencia entre *país* y *paisaje* para percatarnos de ello: «un país no es, sin más, un paisaje (...) Entre el uno y el otro está toda la elaboración del arte» (Roger, 2007:23). En España contamos con algunos representantes de esta forma de entender el paisaje como resultado de la proyección de una mirada estética sobre el mundo. Destaca entre ellos Javier Maderuelo. Para este historiador y teórico del paisaje, «sólo hay paisaje cuando hay interpretación y ésta es siempre subjetiva, reservada y poética o, si se quiere, estética» (Maderuelo, 2005: 35).

No faltan, sin embargo, las voces que se alzan en contra de esta relación de necesidad que se establece entre el paisaje y

la creación artística. Una de esas voces se encarna en la persona del profesor de Historia de la Estética Raffaele Milani, para quien el paisaje es ante todo una experiencia universal y atemporal: «cada época y cada pueblo parecen haber producido culturalmente el propio paisaje...», «el paisaje, en tanto que abrazo con la naturaleza viviente, se representa en nuestra mente como fuera del tiempo...» (Milani, 2007:62). Con tales aseveraciones se opone frontalmente a la teoría de Augustin Berque, quien distingue entre sociedades *paisajeras* y *proto-paisajeras* en función de que éstas cumplan o no una serie de requisitos o condiciones: que se den en su seno reflexiones explícitas acerca del paisaje, que dispongan de una o más palabras para nombrarlo, que realicen representaciones pictóricas del mismo, que diseñen jardines por placer y que cuenten con una literatura oral o escrita que describa sus paisajes (Berque, 2006: 190).

La crítica de Milani a esta forma de entender el paisaje se resume perfectamente en la siguiente cita:

*Pero el problema estético del paisaje no se agota por el simple hecho de considerarlo objeto de representación artística. Hace falta tener en cuenta la relación hombre-naturaleza en la complejidad de la experiencia humana. El paisaje es una entidad relativa y dinámica, en la que desde tiempos antiguos naturaleza y sociedad, mirada y ambiente, interactúan sin cesar* (Milani, 2007:56).

Posicionándome del lado de Raffaele Milani, la dimensión estética del paisaje es tan sólo una de cuantas integran este fenómeno, y es nuestra obligación como investigadores de las Ciencias Sociales, preocupados por la realidad humana en todas sus dimensiones, evidenciarlas. Nadie mejor que Besse para realizar esta llamada de atención y poner punto final a esta discusión:

*Para el historiador y para el sociólogo también hay que considerar a los ingenieros en sus proyectos, a los geógrafos en sus mapas, a los agricultores en su trabajo y a los habitantes en sus usos como productores del paisaje, real y representado; hay que considerarlos como proyectistas del paisaje, y por motivaciones que no son necesariamente estéticas, sino que pueden ser morales, científicas, políticas* (Besse, 2006: 150).

Retomando las palabras de Nogué recogidas más arriba, junto a las representaciones pictóricas, el segundo modelo de referencia que marcó durante mucho tiempo la relación entre los individuos y el paisaje fue el establecido por los relatos de viajeros. Con sus narraciones fijaban imágenes y estereotipos sobre territorios y personas que condicionaban, al igual que lo habían hecho las representaciones pictóricas, las percepciones de los lectores. En este sentido, Mathieu Kessler (2000) atribuye al viajero la capacidad de inventar o descubrir el paisaje, al igual que Maderuelo lo hace con los artistas y poetas. Esa tradición francesa que establece vínculos tan estrechos entre la estética y la génesis del





paisaje viene representada también por la obra de Alain Corbin, para quien la invención de la playa en occidente fue obra de los poetas franceses de principios del siglo XVII, Théophile, Tristan y Sain-Amant, que exaltaron el placer que les proporcionaba el contemplar las variaciones del mar desde los acantilados así como recorrer las playas y riberas (Corbin, 1993).

En esta disputa sobre a quién debemos el privilegio de descubrir al resto de los mortales el paisaje, entendido como el goce de una naturaleza a la que ya no se teme sino que se domina, ¿dónde queda el paseo? Este ha sido el gran olvidado por la historia del paisaje. Dónde quedan esas personas que pasean el territorio y lo convierten en paisaje al percibirlo, significarlo y sentirlo.

Escribía en otro lugar (Ortega, 2012) que la clave para consensuar ambas posturas quizá esté en distinguir y admitir la existencia de dos planos de significación para este fenómeno. El primero de ellos nos situaría en el paisaje entendido como fenómeno que se abstrae de la realidad para convertirse en objeto de contemplación y reflexión teórica, en modelo para el arte o en imagen poética. Un paisaje-concepto para el que se fija una fecha de nacimiento (el siglo XVII), unas circunstancias de origen y unas condiciones de revelación. Para esa dimensión del paisaje se reconoce la necesidad de un *distanciamiento* entre el sujeto que descubre el paisaje y éste mismo. Esa distancia sería la que permite la meditación, la reflexión o cavilaciones que convierten la materia tangible en materia trascendente,

en metáfora. Es el paisaje de la *contemplación* que permanece atrapado en el discurso estético y, por eso mismo, es este el paisaje que se nos muestra mutable frente a los caprichos del arte. El que muda al ritmo de los antojos estilísticos: paisajes del detalle de la pintura flamenca, paisajes turbios y brumosos del romanticismo, paisajes de luz en el impresionismo... Unos paisajes que se convierten en el modelo de nuestras miradas, en el referente de nuestras percepciones sobre el paisaje real. Son paisajes aferrados al léxico. Surgen cuando aparece la palabra capaz de nombrarlos. Se trata de paisajes sujetos a la experimentación artística de la naturaleza. Emergen junto a la creatividad del pintor o del poeta. Brotan de la mirada y el espíritu elevados.

Pero no son éstos los únicos paisajes posibles.

Situándonos en otro plano descubriremos la realidad de unos paisajes entendidos, sobre todo, como espacios de significados. Son las múltiples relaciones que el hombre establece con el medio las que determinan esta significación. No sólo la relación estética, mística o reflexiva, sino la que también proporcionan la experiencia del habitar, transformar, construir, producir... incluso de caminar o recorrer el paisaje. También se aleja esta concepción del paisaje de los condicionantes del léxico. Esta forma de comprender el paisaje no entiende de distanciamientos. De hecho, es en la relación directa entre el individuo y su entorno que estos paisajes cobran sentido. La mirada y el espíritu *descienden* para involucrarse en la vivencia más tangible

de la tierra, el agua, la vegetación, la trama urbana... No hay distancia sino contacto. Esa implicación con el paisaje, efectiva y afectiva determina lo que éste *es* para el sujeto.

Antes de Schelle y su *Arte de pasear*, surgieron algunas obras en la segunda mitad del siglo XVIII en las que se abordaba la cuestión del paseo no sólo como medio para conocer las ciudades desde un punto de vista histórico-artístico, sino como una «actividad útil para la conservación de la salud y la recreación del espíritu». Es el caso de Joseph Romero Yranzo, quien en sus *Paseos por Granada y sus contornos* escrito en 1764 añadía que para que el paseo fuera provechoso debía practicarse «con alegría, tranquilidad de ánimo y compañía agradable». Definía estos paseos por Granada como una forma de practicar itinerarios racionales, ya que el objetivo de esta obra era servir de «guía agradable de forasteros para ver bien esta ciudad». Pero será Rousseau quien dedique más tinta e inventiva a hablar del paseo, tanto en su célebre *Rousseau juez de Jean-Jacques: Diálogos* (1776), como en sus *Ensoñaciones del paseante solitario* (1778). En el primero escribirá lo siguiente:

*Jean-Jacques es indolente, perezoso, como todos los contemplativos: pero esa pereza solo está en su cabeza... (...) De ahí viene su pasión por el paseo; está en movimiento sin estar obligado a pensar (...); en la ensoñación no se es activo. Las imágenes se pintan en el cerebro, se combinan como en el sueño, sin el concurso de la voluntad; se deja a todo esto seguir su marcha, y se goza de ello sin actuar.*

En las *Ensoñaciones* se refugia en el paseo solitario como un medio de evasión del mundo, de las miserias irracionales e injustas de la sociedad; las caminatas por el paisaje constituían una huida hacia sí mismo. Convencido de que sólo en esa reclusión interior puede encontrar la felicidad, el paseo por parajes solitarios -donde la naturaleza se muestra como un verdadero espectáculo (como la isla de Saint Pierre)- le brinda la oportunidad de gozar de la naturaleza, de la vegetación, de las plantas entre la hierba, que insiste en clasificar y analizar por pura delectación, a la vez que se reencuentra consigo mismo estableciendo un diálogo con su alma. Como él mismo reconoce en su *segundo paseo*, este deambular solitario hace surgir las *ensoñaciones* más fabulosas cuando deja su cabeza libre y permite a sus ideas fluir sin resistencia: «Esas horas de soledad y meditación son las únicas del día en que soy yo plenamente y para mí sin distracción ni obstáculo, y en que verdaderamente puedo decir que soy lo que la naturaleza ha querido» (Rousseau, 1984:36). Pero será la obra de Karl Gottlob Schelle, *El arte de pasear* la oda al paseo más importante del siglo XIX. López Silvestre afirma que no tiene comparación ni con *El paseo* de Schiller (1795), ni con los paseos urbanos de Baudelaire, ni con el *Caminar* de Henry David Thoreau (1862). No obstante la opinión siempre sabia de López Silvestre, la deuda de juventud que tengo con este escritor inglés me obliga a detenerme momentáneamente en él. No le haría justicia si no recogiera algunas de las reflexiones que Thoreau le dedica al paseo en estas breves pá-



*El estanque de la ciudad de Avrilly, Corot, 1865-1870*

ginas. Su amor por los bosques se sitúa una vez más en primer plano, de hecho es una constante en su obra. Pero también le embelesa la naturaleza en estado puro: «Mi ánimo se eleva en proporción exacta con la monotonía exterior. ¡Dadme el océano, el desierto o las tierras incultas!». Caminar o pasear no se entiende si no es para huir a la naturaleza, al bosque más salvaje y primitivo. Asimismo, sentencia Thoreau que «de nada sirve dirigir nuestros pasos hacia los bosques si no nos llevan más allá. Me alarmo cuando ocurre que he caminado físicamente una milla hacia los bosques sin estar yendo hacia

## «Querría retornar a mí mismo en mis paseos»

ellos en espíritu». Coincide con Rousseau - y con Schelle- en que para pasear es necesario un estado de ánimo en el que no tengan cabida las ocupaciones ni preocupaciones, pues eso provoca *salirse* de uno mismo. «Querría retornar a mí mismo en mis paseos», afirmará.

Para Schelle el paseo debe reunir una serie de condiciones en el paseante: es necesario que deje vagar su mente sobre los objetos de la naturaleza con ligereza, con calma, sin apasionamiento, aunque ello no debe implicar su inactividad; no debe tener como finalidad el escrutinio racional, intelectual o metafísico de la realidad sino el deleite, la mera contemplación del paisaje. Se pregunta si el naturalista sería capaz de abstraerse de su conocimiento sobre la naturaleza para gozarla de forma desinteresada. Rousseau demostró que sí en sus *Ensoñaciones*. También alude a la necesidad de pasear con el ánimo despreocupado y alegre para poder disfrutar de las impresiones benéficas que proporciona el paseo.

Al contrario que para Thoreau, Schelle advierte de la necesidad de ejecutar el paseo tanto en plena naturaleza como por

los paseos públicos de la ciudad pues sólo así se aseguran los beneficios que de él se esperan: «Si alguien pasara siempre por lugares públicos, no demostraría mucha sensibilidad por la naturaleza, y quien evitaría a propósito todos los paseos públicos para tener un trato solitario con ella no sabría apreciar en muchos las ventajas que la vida en sociedad aporta a la cultura» (Schelle, 2013:47). Pero reconoce que sólo el paseo por el campo permite esa aproximación a la soledad que permite el encuentro con su vida interna: «Ni con la mejor voluntad del mundo existe otro momento mejor para ello que el del paseo» (Schelle, 2013:51). Es preciso ese deambular por la naturaleza para abstraernos de las *formas* impuestas por la sociedad, para permitir a los elementos de la naturaleza que estimulen la actividad de la mente y ser devuelto a sí mismo, para dejarse influir en su estado de ánimo y formación de la personalidad. Ese deambular, aclara, debe ser realizado a pie, ya que es la forma más natural del paseo, la que nos permite ser plenamente libres para contemplar a nuestro antojo los elementos que nos rodean, para informarnos en todas direcciones sobre el mundo y que las impresiones de la naturaleza recalen en nuestro espíritu.

En Schelle encontramos también esa vinculación entre paisaje, estética y formación intelectual, que tanto ha influido en la historia del paisaje. Es rotunda su afirmación de que el interés del paseante por la naturaleza debería ser de orden estético ya que sólo la contemplación estética de la na-

turalidad «produce el libre juego de las facultades del alma», entendiéndose por estética «cualquier ocupación libre de las facultades anímicas, para las que toda actividad se resume en un regocijante juego de ideas» (Schelle, 2013: 41). Y añade que para sentirse conmovido por los encantos del paseo se precisa cierto grado de formación, cierto bagaje de ideas que no cualquiera posee, «y por ello, como es natural, un simple jornalero no puede experimentar el grato placer de un paseo» (Schelle, 2013:33), «el campesino vive en la naturaleza, camina siempre en sus productos y, sin embargo, siente muy poco por ellos (...). La costumbre priva de encanto a cualquier cosa» (Schelle, 2013:76).

Según estos planteamientos sobre la capacidad de «pasear» frente a la actividad mundana de «caminar», el paseo y sus beneficios sólo estaría reservado a aquellos individuos de espíritu elevado, que mantienen contacto con la sociedad cultivada. Son las mismas ideas que encontramos en aquellos historiadores del paisaje como Augustín Berque o Javier Maderuelo que, como vimos, limitan la apreciación del fenómeno paisajístico a los individuos instruidos y alejados del contacto cotidiano con el campo: «El gusto paisajero [...] nació efectivamente de una ruptura, por la cual una élite letrada se apartó del mundo para retirarse al campo o a la montaña, y haciendo esto, enfocó la naturaleza de otra manera a como la hacían las masas de la gente campesina» (Berque, 2006: 197). Tales argumentos beben de esa tradición teórica que surge en el siglo XIX y de

la que es representativa esta obra de Schelle y justifican las hipótesis planteadas por el antropólogo social Marcial Gondar para quien los urbanitas «pasean», mientras que los individuos no urbanos tan sólo «andan»: «Andar y pasear, si nos instalamos en una visión multicultural de las cosas (...) pasan a reflejar dos cosmovisiones, dos formas de estar ante la vida que más que complementarias, son perfectamente antitéticas». En este mismo orden de cosas, el paisaje sería una experiencia exclusiva de los que pasean (Gondar, 20017: 217).

Son los peligros de teorizar sobre aspectos tan íntimos del ser humano. Quién le puede negar a un labrador la capacidad de deleitarse con las virtudes que la naturaleza le ofrece, quién puede negarle a un caminante la capacidad de encontrarse a sí mismo en esa relación íntima y personal con la tierra que pisa y trabaja. Si nos instalamos en el plano de las generalizaciones, correremos el riesgo de silenciar para siempre las voces de quienes no han tenido el privilegio o la oportunidad de dejar sus impresiones por escrito.

Terminemos ya este paseo por el paisaje. Y para ello recuperemos una última idea expresada por Schelle que nos valdrá para enlazar con un último elemento, aquél en el que paisaje y paseo se funden: el itinerario.

Para Schelle el paseo es insustituible para esa aprehensión del paisaje. No niega el valor de los dibujos y descripciones de la naturaleza pero, «¿quién querría conocer todos los elementos de la naturaleza únicamente por dibujos y descripcio-

nes? ¿quién querría dejar que le racionaran toda la naturaleza (...)?»), máxime cuando esas imágenes y textos no son más que productos naturales muertos y aislados como los que proporciona la historia natural.

«Es un gran error no dejar a los niños aprender la historia natural en la propia naturaleza. No hay que asombrarse de que los jóvenes echados así a perder no tengan ningún interés por ella» (Schelle, 2013: 76).

Dejar que los niños entren en contacto con la naturaleza, que aprendan los misterios del mundo a partir de ella, mediante la observación y el contacto directo con los ecosistemas, con la orografía, con el mundo animal y vegetal. Es una de las premisas más sólidas entre los geógrafos preocupados por la didáctica de esta disciplina. El potencial educativo del itinerario didáctico, de hecho, se muestra como el mejor instrumento para dar unidad a una realidad artificialmente segmentada por las tradicionales disciplinas de conocimiento. Ángel Liceras le dedicó no pocos estudios a este recurso desde la óptica de la didáctica de la geografía, y más específicamente, de los paisajes (Liceras, 2018).

Pero desde aquí quiero reivindicar su implementación, no ya sólo para desentrañar los entresijos del paisaje, sino para ejercitar entre los niños y jóvenes ese reencuentro, tan necesario, con ellos mismos. La sociedad actual les empuja a una constante proyección hacia *fuera*, a *salirse* de sí mismos, como diría Thoreau. Esa falsa soledad en la que parece estar recluso el


niño y el adolescente que no levanta su mirada de los múltiples dispositivos que han fagocitado otros modelos de relación con sus iguales y con el mundo, no los conecta con ellos mismos. Todo lo contrario. Los despersonaliza, pues les distrae de su propio yo para adquirir roles impuestos o para mostrar una identidad que poco o nada tiene que ver con su persona. Volvamos al paisaje, recreémonos en el paseo para animar al reencuentro con la naturaleza y con el *ser*. Tal vez aún no sea tarde para emprender ese paseo por el paisaje.

## Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Madrid: Paidós.
- Berque, A. (2006). Cosmofonía y paisaje moderno. En J. Maderuelo (coord.), *Paisaje y pensamiento* (187-208). Madrid: Abada.
- Besse, J. M. (2006). Las cinco puertas del paisaje: ensayo de una cartografía de las problemáticas paisajeras contemporáneas. En J. Maderuelo (coord.), *Paisaje y pensamiento* (145-172). Madrid: Abada.
- Corbin, A. (1993). *Territorio del vacío. Occidente y la invención de la playa*. Madrid: Mondadori.
- Corraliza, J.A. (2000). Emoción y ambiente. En J.I. Aragonés M. Américo (eds.), *Psicología Ambiental* (59-76). Madrid: Pirámide.
- Cosgrove, D. Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la visa. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 34, 63-89.
- Giner de los Ríos, F. (1886). Paisaje I. *Ilustración artística* 219.

- Gombrich, E. (1985). *Norma y forma. Estudios sobre el arte del Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Gondar Portasany, M. (2017). Campesinos que andan, urbanitas que pasean. En V. Villar (coord.), *Paseantes, viajeros y paisajes*, Xunta de Galicia.
- Kessler, M. (2000). *El paisaje y su sombra*. Barcelona: Idea Books.
- Liceras Ruiz, A. (2013). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: GEU.
- Liceras Ruiz, A. (2018). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 5, 66-81.
- López Silvestre, F. (2009). Pensar la historia del paisaje. En J. Maderuelo (coord.), *Paisaje e historia* (9-52). Madrid: Abada.
- Maderuelo, L. (2005). *El paisaje: génesis de un concepto*. Madrid: Abada.
- Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas sobre el paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Milani, R. (2007). *El arte del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. (2008). El arte de pasear. *Cultura/s La Vanguardia*. Recuperado de: <https://bloqs.xtec.cat/geografia/files/2009/05/el-arte-de-pasear.pdf>
- Ortega Cantero, N. (2015). Francisco Giner y el descubrimiento moderno del paisaje en España. *Anales*, 27, 23-44.
- Ortega Chinchilla, M. J. (2012). Espacios de vida. El paisaje como lugar de experiencia cotidiana. En I. Arias de Saavedra Alías (coord.), *Vida cotidiana en la España de la Ilustración* (131-158). Granada: Universidad de Granada.
- Roger, A. (2007). *Breve tratado del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rousseau, J.J. (1984). *Ensoñaciones del paseante solitario*. Madrid: Biblioteca fundamental de nuestro tiempo.
- Schelle, K. G. (2013). *El arte de pasear*. Madrid: Díaz y Pons.
- Wilde, O. (2009). *La decadencia de la mentira*. Primera edición 1898. Madrid: Acantilado.





*«El pensamiento final [...] es educar enseñando, hasta hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas [...] en bien propio y de sus semejantes»*

Andrés Manjón



# Enseñar y educar desde las didácticas específicas. Nuevas miradas

**Andrés Palma Valenzuela**

**E**l ejercicio de una continua reflexión sobre la propia actividad es una exigencia para todo docente e investigador de Didácticas específicas, DDEE; y por tanto, incluíble para la Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, como área de conocimiento donde el sujeto cognoscente, como en el resto de ciencias sociales, es parte de su objeto de estudio, concretado en la vida social del ser humano y sus diversas manifestaciones. No fue hasta 1983 cuando la DCS logró asiento definitivo como área de conocimiento universitario, junto al resto de didácticas específicas, tal como refleja el catálogo de áreas de conocimiento entonces creado por el Consejo de Universidades. El R. D. 1888/1984 define estas didácticas en su artículo 71.1 como campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su conocimiento derivado de una tradición histórica afín cultivada por comunidades de docentes e investigadores.

Esta sanción legal avaló un campo de reflexión, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, CCSS, abierto en los años 60 y liderado por profesionales sensibles a los problemas surgidos en tiempos de grandes cambios educativos. Sin embargo la constitución del área tuvo más de oficial y artificial que de sustancial pues ésta aún «no disponía de fundamentación científica, de campo propio, de metodología específica ni de trayectoria curricular consistente» (García Ruíz, 2016, p. 15). Los primeros 25 docentes que lograron en 1983 la Idoneidad en DCS, integraron una generación pionera, pronto acrecida con nuevas figuras, que inició la consolidación del área en España. En el caso de la Universidad de Granada, UGR, el Departamento de DCS, fue creado en junio de 1986, siendo su primer director Antonio Luíz García Ruíz y su secretario Federico Rodríguez Ratia (García y Romero, 2018).

Aunque son muchos los progresos del área desde entonces, como revela el gran número de investigaciones, proyectos, publicaciones, Tesis y la aportación de la Asociación universitaria del profesorado de DCS desde 1987, resta una gran tarea al ser muchos los campos abiertos y los retos pendientes en nuestros días. A pesar de su dificultad, urge abrir horizontes de futuro y puntos de convergencia donde coexisten paradigmas heterogéneos en el ámbito de las CCSS y las Ciencias de la Educación.

Tras los intensos procesos críticos desarrollados en el área, creemos necesario generar propuestas constructivas que superen la mera deconstrucción del sistema; y con tal fin optamos por un enfoque concreto de entre los posibles. Por una línea de trabajo orientada a explorar el aporte del conocimiento social al desarrollo de la dimensión educativa del currículo de CCSS y de la educación integral, conscientes de la existencia de diversos conceptos y definiciones de ésta (Gervilla, 2014). De una opción dirigida a «descubrir [...] el misterio sin fondo de la realidad humana [para] entender que [...la DCS] no debiera detenerse en una contemplación narcisista de lo humano, sino en un compromiso incesante por hacer que el mundo en el que vivimos se vaya configurando como un ámbito de humanización [...donde] a nadie le falte lo necesario para construir libremente en diálogo con sus semejantes» (Beorlegui, 2009: 31).

## ¿ENSEÑAR Y EDUCAR DESDE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS?

La dimensión educativa latente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las DDEE y en los diversos aspectos de ellos derivados conforma un campo de reflexión que excede estas páginas. Ello asumido, se basa esta propuesta en algunas aportaciones realizadas al respecto por Liceras (1993), miembro del núcleo inicial de pioneros de la DCS, y otras intuiciones de orden personal (Palma, 2016).

Obviado el debate de si estas disciplinas enseñan o educan, asumimos la idea de Manjón cuando, al valorar sus proyectos afirmaba en 1895: «El pensamiento final [...] es educar enseñando, hasta hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas [...] en bien propio y de sus semejantes» (2009: 44). En continuidad con tal visión de la acción docente y el valor educativo de las DDEE, creemos vigente la contribución de Liceras sobre los beneficios educativos que reporta el estudio del Medio a la Educación Primaria desde la DCS, como aporte que hacemos extensivo al resto de CCSS presentes en el currículo de Primaria y la formación de su profesorado con ciertas salvedades. Admitidos el perfil psicoevolutivo de este alumnado, junto a otros aspectos pedagógico-didácticos y formativos, entendemos que el estudio de las CCSS contribuye a lograr al menos doce objetivos extensibles al resto de DDEE (Liceras, 1993: 30-34):

1. **Poner en la estructura cognoscitiva del alumnado** elementos relacionables con aprendizajes posteriores, como los términos y conceptos que aprenden de manera viva sobre el terreno al estudiar por ejemplo la geografía física.
2. **Generar en el estudiante un interés** derivado de las actividades no mecánicas que suscita el proceso de enseñanza y aprendizaje y el logro de aprendizajes significativos que surgen de la relación establecida con sus ideas y problemas.
3. **Fomentar en el alumnado métodos** de enseñanza activos que le convierte en protagonista de sus aprendizajes y del proceso constructivo de su conocimiento.
4. **Aumentar su motivación** a partir el aprendizaje de realidades próximas de las que tiene experiencia, sobre las que actúa y de las que recibe influencia.
5. **Ayudar** a éste en la realización de una verdadera interdisciplinariedad.
6. **Iniciar en el desarrollo de procesos** con rigor científico para construir el conocimiento, basados en problemas reales y significativos del mundo.
7. **Favorecer la utilización de procedimientos** y técnicas propios de las CCSS, que familiarizan al alumno con la indagación científica mediante actividades tales como: seleccionar y plantear hipótesis, conocer-manejar técnicas y proce-

dimientos variados (observar, medir, recoger datos, etc.), comunicar y contrastar ideas y elaborar conclusiones como elemento básico para la construcción de nuevos conocimientos.

8. **Aportar una fuente de sensaciones** e informaciones que el alumnado debe relacionar y organizar favoreciendo el desarrollo intelectual y su formación personal.

9. **Auspiciar la formación de mentes abiertas y libres**, que no se ciñen a la repetición de lo hecho o transmitido, por ser capaces de aprehender y verificar lo que les rodea y se les presenta para su conocimiento y de actuar con independencia de criterio.

10. **Incentivar mediante la observación** y reflexión el desarrollo de posturas críticas respecto a las relaciones que se establecen entre hombre-medio-historia.

11. **Fomentar valores y actitudes**, junto al nacimiento de compromisos personales sobre su actuación en el Medio natural social y cultural.

12. **Promover actitudes humanas y científicas** (curiosidad, creatividad, pensamiento crítico, actitud investigadora y apertura social) incentivadoras de la cooperación con los demás, una mayor formación cívica y la conciencia de que sólo la solidaridad y el consenso facilitan la convivencia y la armonía de intereses encontrados.

Tomar las CCSS, y por extensión el resto de DDEE como eje educativo tiene efectos en el marco conceptual, en el enfoque y organización de las actividades educativas y en la incidencia de la escuela en la sociedad y viceversa (Liceras, 1993). Al igual que permite integrar mas fácilmente en ámbito personal y social la experiencia y el conocimiento, la afectividad y la actividad cognitiva del alumnado.

Educar, siempre es educar en valores, al ser éstos la base de la educación en cuanto proceso o finalidad. Por tanto, todo acto educativo incluye una relación explícita o implícita con el valor, al ser imposible éste sin referencia a los valores. Educar sin ellos, no es factible al ser inviable separar el valor de la educación; al igual que disociar el cuerpo de la mente en el ser humano. Por otra parte, tampoco se puede pensar en una educación de calidad sin referencias al valor y a la persona como sujeto de ella, al carecer ésta de una esencia absoluta y completa por estar referida al ser humano y quedar fuera de duda la base axiológica de todo acto educativo (Palma, 2017).

La expresión «educar en valores», es redundante, al no haber otra posibilidad de educar más que en valores pues educación y valores forman una indisoluble unidad, siendo éstos fundamento de la acción y de la finalidad educadora (Gervilla, 2015), también desde las DDEE. Sin embargo, teorizar sobre los valores no es educar pues su sola

mención no los hace reales ni asegura su asunción por el alumnado. Resulta además decepcionante que el fruto de muchas iniciativas sea la reiteración de discursos sin incidencia en la realidad. Una pseudo «educación en valores» que genera frustración en docentes, educadores y familias pues «no hay valor sin realidad que lo soporte. [Habrá ideas], pero los valores no son ideas [sino] propiedades de lo real y, en este sentido, todo lo que se diga sobre [ellos] sin realidad que les soporte es ideología» (Alarcos y Béjar, 2016: 15). Teorizar sobre los valores no es educar en ellos ni vivirlos sino generar discursos abstractos y escapistas de la realidad.

Hacer efectivos los valores en la vida de los futuros docentes y en las nuevas generaciones es por tanto un reto que plantea nuevas exigencias a la tarea de enseñar y educar desde las DDEE; siendo la primera de ellas redescubrir que, junto al concepto teórico de los valores, deben cultivarse además las virtudes como dimensión práctica, aceptación interna de los grandes valores e ideales y «fuerza vivida inmediatamente de hacer algo debido» (Scheler, 1941: 266). Sólo tal concreción operativa del valor en la existencia de las personas será a nuestro juicio una alternativa eficaz para superar la ideología pues, como afirmó Aristóteles, “uno sólo «se hace justo practicando la justicia; sabio cultivando la sabiduría y valiente ejercitando el valor» (1978: 78).”

**«Uno sólo  
se hace justo  
practicando  
la justicia;  
sabio cultivando  
la sabiduría  
y valiente  
ejercitando  
el valor»**



## PARADIGMAS DE AYER Y DE HOY

Son diversos los modelos explicativos de lo que significa educar enseñando. Conscientes de tal variedad, hemos optado por centrarnos en uno de ellos al cumplirse en 2023 cien años de la muerte de su mentor. Se trata del pensamiento educativo de Andrés Manjón y Manjón (1846-1923), catedrático de la UGR, burgalés de origen e hijo adoptivo y predilecto de Granada que dejó una gran huella en el claustro universitario granadino, al que perteneció entre 1880 y 1918 con fama de hombre docto, cumplidor, justo y competente en su especialidad. Admirado por muchos, y reacio a todo protagonismo, rechazó en treinta ocasiones el nombramiento de decano, vicerrector, rector, senador, académico, ministro, presidente de congresos, director de periódico, miembro de tribunales, obispo, etc. (Montero, 1985 y 1999; Medina, 2006)

Sus iniciativas dentro del Derecho, y sobre todo en campo educativo, suponen un hito relevante en el panorama local y nacional. Reconocido Manjón en la historia como ejemplo de una vida dedicada a la educación y a la enseñanza a la búsqueda de personas «cabales» (Manjón, 2009:18 y 37), fueron sus centros «unas escuelas populares al aire libre; activas, frente al memorismo y pasividad de las escuelas de su tiempo; lúdicas,

frente a la rigidez que reinaba en las aulas de aquella época; y profundamente religiosas frente al laicismo [...de] algunos sectores de aquella sociedad» (Montero, 2002: 5). Sin ser su proyecto la única respuesta ante la llamada de un pueblo privado de educación e instrucción, radicó su originalidad en la frescura de sus principios, sus innovaciones metodológicas y la preocupación por la formación de los educadores; aportaciones que ya causaron en su época alabanzas y censuras. Paradigma de ciudadano y educador consagró sus centros a los desfavorecidos suscitando ello, historiográficamente hablando, valoraciones diversas (Palma, 2009).

Mientras unos dudan en ver aquellos centros populares y al aire libre como antecesores españoles de la escuela «Nueva» o «Activa», tomado el término en sentido histórico riguroso, otros sí apoyan tal tesis; no faltando quienes, para evitar la polémica hablan de «escuela manjoniana» al aire libre, práctica, humana y cristiana, española, social, con las innovaciones necesarias. Su extensa producción literaria revela aspectos educativos notables como una «visión integral del niño, amor a la naturaleza, familia como ambiente formativo, papel de la mujer en la educación [...], obra educativa como proyecto en colaboración [...] y medio de regeneración social» (Prellezo, 2009: 740). Una evaluación de los núcleos teóricos de su obra lleva a superar silencios y visiones reductoras de ciertos aspectos sugestivos (escuela al aire libre, juegos didácticos, mapas en relieve) o puntos problemáticos (innovaciones didácticas no

acompañadas de la misma atención por la renovación de los contenidos); mostrando claramente cómo parte de sus activos son «la valoración del contacto con el ambiente natural en un clima de espontaneidad y alegría, el relieve dado a la familia y el uso de métodos intuitivos y activos» (Prellezo, 2009: 740) y su concepto de «educación integral» (Álvarez y Palma, 2015) como cuestión final aún pendiente de desarrollo.

### **Un maestro educador de docentes**

Resulta habitual que la reiteración de ideas y teorías derive en ideología si los conceptos no se encarnan en existencias, iniciativas y proyectos concretos. Tal como suele suceder en la educación en valores, cuando ésta se reduce en ocasiones a discurso teórico sin incidencia en la vida real de las personas en un sistema educativo hoy regido por «tecnolatrías» que asimilan la acción educativa a iniciación técnica en un «mundo totalitario, que impide los contrapesos humanistas necesarios para construir una sociedad equilibrada» (Albelda, 2017, p. 1). Si el sistema debe enseñar al educando a saber, a pensar, a sentir y a hacer, «ver claro [...], sentir hondo y amar con pasión el fin á que aspira» en expresión de Manjón (2009, p. 156), como eco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el informe Delors para la UNESCO de 1996 (Álvarez, 2012), queda mucho por hacer. Máxime, si el principal rasgo



Andrés Manjón

en su aportación personal sino en la de dos de sus discípulos que siguieron sus pasos portando la antorcha educativa que encendieron en su maestro para servir a los más necesitados, cuyo perfil esbozaremos a grandes rasgos, y sin ánimo de exhaustividad. Seguiremos para ello las principales fuentes biográficas disponibles, cuya descripción omitimos en razón de brevedad, remitiendo para su profundización a Montero (2001; 2002), Palma (2008) y Manjón (2003).

### **Dos discípulos formadores y educadores de docentes**

A pesar de que estos discípulos del catedrático burgalés afincado en Granada son dos referentes en el panorama universitario local y nacional, a quienes Manjón sirvió de paradigma en su tarea docente y educativa, continúan siendo muy desconocidos ochenta y cinco años después de su muerte, acaecida en 1936. Y totalmente ignorados en el ámbito de las DDEE, a pesar de dedicarse uno a la Didáctica de la Geografía y otro a la de la Matemática, sin denominarse éstas aún de ese modo. Agustín Escribano Escribano (1892-1936) y Segundo Arce Manjón (1880-1936) fueron alumnos y admiradores de Manjón, junto al que crecen como personas y educadores. Aunque ideológicamente evolucionaron de formas diversas, sus trayectorias biográficas quedaron marcadas por cinco rasgos



Agustín Escribano Escribano

comunes que las convierten en vidas paralelas. Llegan ambos a Granada al amparo de un tío carnal burgalés catedrático de la UGR; cultivan las didácticas específicas; viven y piensan con pasión su humanidad, la escuela y la formación de los docentes; aprenden de Manjón que «quien no sabe amar no sabe educar» (2009: 94), en particular a los más desfavorecidos; y su vidas terminan de forma trágica, víctimas de cada uno de los bandos contendientes en 1936.

**Agustín Escribano Escribano**, nacido en Pedrosa del Príncipe en 1892, Burgos, se trasladó a Granada al calor de su tío Víctor Escribano García, catedrático de Medicina en la UGR desde 1897, amigo de Manjón y colaborador de sus proyectos como médico, benefactor de los mismos, miembro del Patronato de sus escuelas y Presidente del mismo desde 1937. Ingresó en 1908, con 16 años, en el Ave María, para estudiar Magisterio en el centro Avemariano, entonces llamado «Seminario de Maestros», cuyos estudiantes eran alumnos libres de la Normal. Pronto descolló el sobrino de Don Víctor y en 1911, cursando 4º de Magisterio, comenzó a colaborar como profesor auxiliar de Geografía y Agricultura en el primer curso.

El buen hacer y calidad humana del aspirante a maestro no pasaron inadvertidos para Manjón, siendo muchas las ocasiones en que éste haga referencia a Escribano considerándole inteligente discípulo y modelo de maestro cristiano y avemaria-



no. Precisamente gracias al Diario de Don Andrés, al órgano oficial de difusión de sus escuelas, *Magisterio Avemariano*, editado entre 1917 y 2005, y otras fuentes documentales, conocemos su admisión en 1914 en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid. Concluidos sus estudios en 1917 y superada la preceptiva oposición, ejerce en la Normal de Toledo para trasladarse a Granada en 1920 como numerario de Geografía.

Por tales fuentes nos consta la hondura de la formación religiosa recibida en las aulas avemarianas y la fina sensibilidad social que adquirió en contacto con la obra educativa de Manjón durante sus años de estudio. Valgan como elementos significativos de tal sensibilidad su compromiso con los desheredados, los ejercicios espirituales que anualmente realizaba con el resto de sus condiscípulos en el Colegio Máximo de los jesuitas de Cartuja o las muchas horas gratuitas de clase de Geografía que impartió como profesor titular de la Normal en el Seminario de Maestros siguiendo la metodología manjoniana (Montero, 1998 y 1999b).

Tras residir doce años en Granada, marcha a Francia en 1928 para ampliar estudios. En 1931 fue designado Director de la Normal granadina y, en 1933, adjunto a la Cátedra de metodología de la Geografía. Asumió con entusiasmo el desarrollo del plan de estudios de Magisterio creado por la II República, el «Plan profesional», contando para ello con una gran experiencia formativa y profesional en la que tanto influyó el pensamiento manjoniano. Su aporte al campo educativo siempre se

basó en sólidos principios sociales y democráticos y un talante cristiano que le hicieron sensible a las necesidades de los desfavorecidos. Desde tales coordenadas formó docentes para una nueva escuela, como realidad ya intuida de algún modo junto a Manjón, definido desde la Universidad de Lovaina como «precursor» de la Escuela activa en España (Montero, 1955). En un tiempo de gran inestabilidad social y política, cuyo análisis no es aquí posible, luchó por concienciar a su alumnado de la importancia de su función docente y social. Dio gran relevancia a la actividad académica y a la preparación intelectual de los futuros maestros a quienes intentó inculcar una sincera preocupación y un compromiso real por su tarea educativa, más allá de todo partidismo político.

Destituido de la Dirección de la Normal en julio de 1936, fue fusilado en septiembre en las tapias del Cementerio municipal de Granada por responsables locales del alzamiento militar contra el Gobierno de la República. Su esposa y profesora de la Normal, M<sup>a</sup> Luisa Pueo Acosta, sobrina del célebre intelectual Joaquín Costa, se instaló en Palencia con su hija pequeña donde cumplió una pena de tres años de destierro. Su memoria siempre permaneció viva en este Centro, convertido en 1992 en Facultad de Ciencias de la Educación. Desde 1958 su hija, María de la Luz Escribano Pueo, ejerció en el mismo como profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura, manteniendo una intensa vida como autora literaria hasta su fallecimiento en 2019.



Segundo Arce Manjón

**Segundo Arce Manjón**, sobrino de Don Andrés Manjón era natural de Ayoluengo, Burgos, donde nació en 1880. Doce años mayor que Agustín Escribano, llegó a Granada también con 16 años, quedando bajo la tutela de su tío desde 1896. Concluidos los estudios de Magisterio en el Ave María, inició la Licenciatura en Teología en la Abadía del Sacromonte, obteniendo el grado en 1907. Ordenado sacerdote en 1904, fue designado capellán de esta Abadía y profesor de Arqueología, Oratoria, Patrología, Liturgia y Pastoral de los prestigiosos centros de estudios entonces allí existentes (Colegio de secundaria y Facultades de Derecho y Teología).

En 1905 inicia sus servicios como capellán de las Escuelas del Ave María y profesor del Seminario de Maestros. Imparte las materias de Matemáticas, Aritmética, Álgebra y Geometría, usando para ello la metodología manjóniana, para cuyo análisis remitimos a los escritos de Manjón y a su estudio abordado por Montero (1998) y Real (2008 y 2015). A finales de 1917 asumió la Dirección del Centro de Magisterio, fundado en 1905 por Andrés Manjón y Enrique González Carrillo. Fue su cuarto director, y permaneció en el cargo hasta el momento de su asesinato en 1936. Desde 1918, también llevó la administración general de toda la Institución Avemariana. Al igual que Agustín Escribano debió gestionar la finalización e inauguración de las obras del edificio de la Nueva Normal, iniciadas en 1924 y concluidas en 1933, (Guzmán, 2015), Segundo Arce dirigió la ampliación y remodelación de las instalaciones del Seminario de Maestros entre 1925 y 1927 (Palma, 2008).

Su vida estuvo dedicada desde 1917 por completo a la docencia y a la formación de docentes en un centro que adquirió relevancia nacional y que, entre 1917 y 1931, tuvo más alumnos, en ocasiones más del doble, que la Normal masculina de Granada (Palma, 2008: 272 y 490). Tras la muerte de Andrés

Manjón en 1923, formó parte del Patronato rector de sus Escuelas al tiempo que continuó ejerciendo las actividades derivadas de su pertenencia a la Abadía del Sacromonte. Su proyección pública fue también intensa, no solo por sus actividades en Granada sino por su participación frecuente en Congresos educativos de carácter local y nacional. Asimismo, desarrolló múltiples actividades, con diversos niveles de compromiso, en la «Federación Estatal de Maestros Católicos» como entidad entonces presente en todas las provincias españolas.

Al igual que Agustín Escribano, Segundo Arce fue también detenido en julio de 1936. La diferencia en este caso es que sus captores y posteriores ejecutores, tras múltiples humillaciones, fueron militares y milicianos de Guadix y Almería afectos al sector más radical del régimen republicano. Su ejecución tuvo lugar en un barraco de los alrededores de Dalías, Almería, siendo después su cuerpo quemado con gasolina y abandonado en el mismo lugar de su muerte, junto con el de algunas otras víctimas.

Resulta paradójico que los responsables de los dos centros de Magisterio entonces existentes en Granada, cuyas existencias estuvieron marcadas por el compromiso con los últimos y una decidida apuesta por enseñar educando desde las DDEE, compartieran también un similar y trágico destino al final de sus vidas. Y por ello reivindicamos una recuperación de su memoria tanto desde el ámbito de la historia de la educación como desde el campo de las DDEE. Una reparación que vaya

más allá del ámbito político y del religioso en los que, hasta ahora, se han inscrito las iniciativas realizadas.

La memoria de Agustín Escribano Escribano fue en parte rehabilitada desde el punto de vista político con la vuelta de la democracia, honrando el Ayuntamiento de Granada su figura con la dedicación de una calle a su recuerdo y la organización de distintos eventos en ámbito cultural, político y universitario. No obstante su actividad didáctica y educativa en el campo de la Geografía permanece en el olvido; a excepción de algún reconocimiento puntual de su alumnado que han reivindicado su figura como «arquetipo del caballero y del profesor» que formaba maestros «dentro del ideario del maestro total que preconizó la Institución Libre de Enseñanza» (Parra, 2008:1) La recuperación de la figura de Segundo Arce como formador de docentes ha sido nula por parte de la sociedad civil o el mundo educativo hasta hoy. Aunque el hallazgo y traslado de sus restos a la cripta de la Abadía del Sacromonte en 1941 quedó reseñado en la prensa de la época, el significado y relieve de la figura de Arce resulta aún desconocido; no habiendo alterado tal percepción su beatificación, junto a la de otras 114 víctimas de la persecución religiosa, celebrada en Almería el año 2017.

Fue ésta una restitución intraeclesial de su memoria que ignoró su papel de Director de un centro de Magisterio y de especialista en DDEE. Pasando ello también inadvertido para el Centro que sucedió a la Escuela de Magisterio del Ave María, necesaria antecesora del mismo sin la cual éste quizá hoy no existiría. La

razón de tal olvido es doble a nuestro juicio: un desconocimiento de la historia, en particular la de Segundo Arce, apenas conocido fuera del Ave-María y del Sacromonte; y la incomodidad que genera reconocer el injusto y violento asesinato de los responsables de los dos centros de Magisterio entonces existentes en Granada, simultáneo y orquestado en cada caso por miembros de los dos bandos contendientes. Tales premisas nos mueven a reivindicar la recuperación de ambas figuras como formadores y educadores también desde las DDEE con objeto de disipar todo posible riesgo de desmemoria de sus respectivos legados.

La razón final que justifica la recuperación de la memoria de Arce y Escribano es la existencia de un conjunto de elementos presentes en sus trayectorias personales y profesionales que creemos actuales y aplicables en las DDEE y sintetizamos así: su clara vocación profesional; el respeto hacia su alumnado, aprendido en el centro donde ambos estudiaron Magisterio cuya entrada presidía el lema «todo para todos» (Palma y Medina, 2009, p. 56), retirado por orden gubernativa en 1939; la trilogía didáctica manjoniana palabra-intuición-acción que articuló su labor profesional; el uso de la palabra, como recurso «pedagógico y terapéutico», en expresión de M<sup>a</sup> Zambrano (Sánchez, 2021), transido de amor (el «enseñar amando» de Manjón), como aspecto recientemente recuperado por el neurobiólogo Gerald Hüther (2015) desde escritos tardíos de Darwin indicadores de cómo la supervivencia no es un privilegio de los fuertes sino una cualidad de quienes viven en el amor

y crean nexos de colaboración recíproca. Pudiendo añadirse algunos otros aspectos imposibles de desarrollar aquí.

La portación de Hüther nos lleva además a creer que el aporte de la acción docente y educativa de estos discípulos de Manjón, genera estímulos para recuperar una fraternidad universal, proclamada junto a la igualdad y la fraternidad a finales del siglo XVIII y hoy casi olvidada. Una vía eficaz para proponer, tras la estela de ambos, una acción docente y educadora capaz de articular desde las DDEE palabras de aliento que edifican, reconfortan, fortalecen, consuelan y estimulan, en lugar de otras que humillan, entristecen, irritan, excluyen y desprecian.

El coherente desarrollo de tales elementos en los perfiles existenciales de Escribano y Arce reseñados, entraña a nuestro juicio una invitación a abordar la tarea docente y educativa desde las DDEE. Una llamada que adquiere mayor relieve si se considera que, además de gestionar el poder derivado de su responsabilidad como directores de la Normal y del Seminario de Maestros, han pasado a la historia por hallarse investidos de una autoridad que rubrican por sus trayectorias profesionales y la entrega de sus vidas en defensa de un ideal. Una autoridad que, como realidad distinta del poder (Weber, 1993), se concreta en el reconocimiento y prestigio concedidos a una persona o institución por su legitimidad, cualidades, competencias, capacidad de liderazgo, coherencia personal y ejemplaridad. Aún sin detentar un gran poder efectivo, y convertidos en víctimas del poder constituido, tal como sucede en este caso.

## ALGUNAS CONCLUSIONES

Frente a quienes ven las conclusiones de un trabajo científico como mera síntesis del mismo, entendemos éstas como flechas lanzadas hacia el horizonte desde la convicción de que el conocimiento siempre está en construcción y sus logros son siempre provisionales. Afrontamos tal dinámica de apertura y provocación desde un recuerdo agradecido del pasado, una mirada confiada al futuro y un presente abierto a la «pasión de enseñar y de educar». Al mismo tiempo, nos mueve el deseo de que tantos docentes desencantados (Torrallba, 2015), superen su desánimo, hagan de la necesidad virtud y descubran que no hay mayor pesimismo que el de «quienes se forman [...] y forman para no entrar nunca en acción, ignorando que la razón de que muchos [...] problemas se queden sin resolver es que tenemos miedo a las acciones que podrían aportar soluciones» (Díaz, 2002:13).

Como primera conclusión proponemos recuperar la idea de que toda propuesta acuñada desde las DDEE debe ser realista y, por ello, excluir abstracciones teóricas y sumisiones ideológicas, como demanda que lleva a recuperar la dimensión educativa del currículo de CCSS, y su enfoque integral, como exigencias derivadas del mismo.

Creemos en segundo lugar que la condición de posibilidad para que las DDEE contribuyan curricularmente a la enseñanza y a la educación de forma conjunta, es que sus procesos de enseñanza y aprendizaje actúen como factor de regeneración y modo específico de compromiso social que rescata la dimensión

vocacional del docente cuya identidad debe superar el mero concepto de «trabajador» de la enseñanza (Palma, 2012).

Sólo es posible educar en DDEE, como exigencia derivada del currículo desde los contenidos y competencias actitudinales (Palma, 2016). Sin embargo, y pese al gran aporte que la transversalidad efectúa a los contenidos de Historia, Geografía y Patrimonio de la enseñanza obligatoria y la formación del profesorado, creemos en tercer lugar que éstos nunca deben ser relegados por temas trasversales derivados de intereses político-ideológicos, ajenos a las fuentes documentales de sus áreas disciplinares, que reinterpretan sesgadamente para crear claves interpretativas únicas de lo real. Ni tampoco por axiomas irrecusables desde actitudes dialéctico-demagógicas explicativas de por qué, a pesar de ser el dialogo parte del saber razonable, es negado por el sectario quien, «para que no se les escape la verdad la agarra tan fuerte que la mata. Revelando ello además que «quien no quiere dialogar es un fanático, quien no sabe dialogar [...] un tonto y quien no se atreve a razonar un esclavo» (Díaz, 2002:17).

La armonía entre contenidos disciplinares y transversales exigida a la tarea de enseñar educando y educar enseñando, supone en cuarto lugar un reto para un mundo en ebullición presa de un malestar y violencia crecientes; sujeto a fuerzas que diluyen la historia, la política, la ética, la educación, la formación docente, la convivencia y las identidades como rasgos de una «sociedad del desconocimiento» (Serrano, 2019) donde algo resulta a la vez verdadero y falso, bueno o malo, justo o injusto o democrático y antidemocrático. Entornos que refutan toda ver-

dad científica desde un anarquismo epistemológico excluyente de la objetividad y la neutralidad tras Khun y Feyerabend; que cuestionan la autoridad epistémica y la primacía del conocimiento con Foucault, Derrida, Deleuze y Butler (Fortanet, 2019; 2021); y anulan «metarrelatos» previos (Lyotard, 2006) para generar nuevas verdades (posverdades) que difunden exitosamente mediante estrategias, neo relatos y *fake news* (Ochoa, 2007; Bachiller, 2018; Palma, 2020) basadas en la idea de que democratizar la cultura es hacerla atractiva con discursos que prescinden de su verdad o falsedad; y certezas impuestas más por la seducción del sentimiento que por la razón, como sinónimo de todo lo que escapa a la racionalidad lógico-científica, según reconoce el Diccionario de Oxford (Rubio, 2016).

Todo ello nos lleva a reivindicar en quinto lugar la recuperación para las DDEE de las figuras de Agustín Escribano y Segundo Arce cuyo carácter abierto e integrador encarnan dos perfiles profesionales reflexivos ligados a las DDEE. Dos nombres cuyo compromiso docente y educador radica en un talante y un saber hacer muy actuales; tal como revelan los activos reseñados en sus trayectorias. Unos valores que cifran a nuestro juicio con precisión la sentencia que otro referente educativo y de humanidad como Pedro Casaldáliga acuñó como epitafio existencial: «Al final del camino me dirán: -¿Has vivido? ¿Has amado? Y yo, sin decir nada, abriré el corazón lleno de nombres».

Quizá sea este el gran aporte que noventa años después de su muerte aún realizan Arce y Escribano al mundo docente y educativo como síntesis de su legado.

## Referencias bibliográficas

- Alarcos, F. y Béjar, S. (2016). *De los valores a las virtudes*. Madrid: CCS.
- Albelda, J. (2017). Tecnolatría. *Levante*. Edición del 1 de marzo de 2017. Recuperado de <https://www.levante-emv.com/opinion/2017/03/01/tecnolatria-12244573.html>
- Álvarez, F. (2012). *Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el Buen Vivir*. Cuenca (Ecuador): Ed. UNAE.
- Álvarez, J. y Palma, A. (2015). Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. *Participación educativa*, 4 (6), 73-80.
- Aristóteles (1978). *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa.
- Bachiller, R. (2018). Posverdad, relativismo y ciencia. *El Mundo*, 10 de febrero de 2018.
- Beorlegui, C. (2009). *Antropología filosófica, 3ª Ed. Bilbao: Universidad de Deusto*.
- Díaz, C. (2002). *Diez palabras clave para educar en valores*. Madrid: Fund. Mounier.
- Dueñas, I. (2021). La tecnología no ha sabido entender las dimensiones de la pandemia. *Fronteras CTR*, 10 de Febrero de 2021.
- Fortanet, J. (2019). Post-verdad y materialismo. *El Salto*, 15 de enero de 2019. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/post-verdad-y-materialismo>
- Fortanet, J. (2021). Posmodernos, negacionistas y autoritarios. *El Salto*, 19 de febrero de 2021. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/posmodernos-negacionistas-antiautoritarios>
- García Ruiz, A. L. (2016). Prólogo. En A. Liceras y G. Romero (Coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 15-16). Madrid: Pirámide.
- García, A. y Romero, G. (2018). A. L. García, Una vida de principios. *UNES* 5, 158-163.
- Gervilla, E. (2014). Dimensiones de la persona y educación integral. En P. Casares y A. Soriano (Coords.) *Teoría de la Educación* (pp. 57-76). Madrid: Pirámide.

- Gervilla, E. (2015). *Educación en valores: fundamentos teóricos*. Apuntes para uso privado del Máster en Educación Social de la UGR. Curso 2014-2015.
- González de Cardedal, O. (2005). *Historias, hombres, Dios*. Madrid: Cristiandad.
- Guzmán, M<sup>a</sup> (2015). La Escuela Normal de Granada y la I.LE. En R. Sánchez, *La construcción de la identidad pedagógica española* (pp. 65-86). Madrid: Síntesis.
- Hüther, G. (2015). *La evolución del amor*. Madrid: Plataforma Editorial.
- Liceras, A. (1993). Importancia educativa del medio. En García, A. L. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales en Ed. Primaria* (pp. 17-44). Madrid: Algaida.
- Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra. 4<sup>a</sup> Ed.
- Manjón, A. (2003). *Diario (1895-1923)*. 2<sup>a</sup> Ed. crítica de J. M. Prellezo. Madrid: BAC.
- Manjón, A. (2009). *Escritos socio-pedagógicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Medina, J. (2006). *Andrés Manjón*. Madrid: Fundación E. Mounier.
- Montero, J. (1955). *L'œuvre de Manjón précurseur de l'école active*. Mémoire inédit présenté pour l'obtention du grade de licencié en Sciences pédagogiques a l'Université Catholique de Louvain.
- Montero, J. (1985). *Andrés Manjón. Perfil humano*. Granada: Escuelas del Ave María.
- Montero, J. (1998). *Apuntes de pedagogía manjoniana*. Granada: Escuelas Ave María.
- Montero, J. (1999). *Andrés Manjón*. Granada: Comares.
- Montero, J. (1999b). *Educación enseñando la geografía y la historia según D. Andrés Manjón*. Granada: Ave María.
- Montero, J. (2001). *Cartas de D. Andrés Manjón a D. Manuel González*. Granada: Ave-María.
- Montero, J. (2002). *Siguieron sus pasos*. Granada: CEPPAM.
- Ochoa, H. (2007). Popper y concepto de verdad. *Revista de filosofía UIS*. Vol. 6, 179-190.
- Palma, A. (2008). *El Seminario de maestros del Ave María*. Granada; Universidad.
- Palma, A. (2009). Escuelas del Ave María. En J. M. Prellezo (coord.) *Diccionario de ciencias de la educación* (pp. 432-433). Madrid: CCS.
- Palma, A. (2012). Educar enseñando y enseñar educando: un compromiso docente. En R. Sánchez y A M<sup>a</sup> Ramos (coords). *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XX* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis.
- Palma, A. (2016). Educación en valores desde las Ciencias Sociales. En A. Liceras y G. Romero (coords.) *Didáctica de las CCSS* (pp. 211-234). Madrid: Pirámide.
- Palma, A. (2017). Educación en valores y CCSS. *Studi sulla Formazione*. 20, 253-261.
- Palma, A. (2020). Enseñar CCSS entre riesgos e incertidumbres. *Didácticas específicas*. 22, 88-103.
- Palma, A. y Medina, J. (2009). Introducción, En A. Manjón *Escritos socio-pedagógicos* (pp. 11-128). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parra, A. (2008). Educación homenaje a un maestro de la República. *Ideal*, 25 de noviembre de 2008.
- Prados, S. (1911). *Memoria del Internado del Magisterio establecido en las Escuelas del Ave-María escrita por Salvador Prados Ibáñez*. Manuscrito inédito existente en el Archivo General de las Escuelas del Ave-María de Granada.
- Prellezo, J. M. (2009). Andrés Manjón. En J. M. Prellezo (coord.) *Diccionario De Ciencias de la Educación* (pp. 739-740). Madrid: CCS.
- Real, I. (2008). *La enseñanza de las matemáticas en Manjón*. Granada: CEPPAM.
- Real, I. (2015). La enseñanza de las matemáticas en Andrés Manjón. En R. Sánchez, *La construcción de la identidad pedagógica española* (pp. 221-232). Madrid: Síntesis.
- Rubio, J. (2016). El Diccionario de Oxford dedica su palabra del año, posverdad, a Trump y al Brexit. *El País*, 16 de noviembre de 2016. Recuperado de [https://verne.elpais.com/verne/2016/11/16/articulo/1479308638\\_931299.html](https://verne.elpais.com/verne/2016/11/16/articulo/1479308638_931299.html)
- Sánchez, M. (2021). María Zambrano y la filosofía como terapia. *Ideal*, 6 de febrero de 2021, p. 18.
- Scheler, M. (1941). *Ética*, vol. 1. Madrid: Revista de Occidente.
- Serrano, J. F<sup>o</sup>. *La sociedad del desconocimiento*. Madrid: Ed. Encuentro.
- Torralba, F. (2015). *Pasión por educar*. Madrid: Khaf.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México: FCE.

*Las ciudades se nos quedan  
grabadas en su figura, pero también  
en su anatomía, por así decirlo.*

Alexander Mitscherlich (1969: 35)

*Solo encuentro en la oscuridad  
lo que me une  
con la ciudad de la furia.*

Gustavo Adrián Cerati





# Granada y la memoria histórica: apuntes mínimos para recorrer el Cercado Bajo de Cartuja\*

**Antonio Tudela Sancho**

## GRANADA, FURIA Y MEMORIA

Granada no es, desde luego, ni de lejos, aquella Ciudad de la Furia a la que cantaba hace ya décadas el grupo de rock argentino Soda Stereo en su cuarto álbum (1988: *Doble vida*), ciudad y canción recientemente homenajeadas por Ernesto Mallo en su novela negra homónima (2021), articulada mediante poderosas metonimias. Y sin embargo, ¿qué ciudad actual no podría reclamarse de la estirpe violenta y vengativa de la triple deidad latina del inframundo?

Granada no es un infierno. Tal vez. O si lo es (o ha sido o lo será), no lo es en mayor medida que cualquier otra ciudad.

Sin duda, hay una historia (con minúscula) de las cosas y de las gentes que han hecho la ciudad y hasta el presente dejan aquí su impronta, calladamente, de forma etérea, frágil, precaria casi; así como existe una Historia (con mayúscula) que no se puede separar de aquella, pero introduce en las vidas cierta tintura, cierta pretensión de *ethos* normativo, presente, pesadamente, en la historiografía, en los libros de texto, en las rutinas políticas y académicas (si no son lo mismo), en la planificación urbana, en los homenajes públicos, las estatuas y los nombres de las calles. No hay necesidad, por supuesto, de interpretar la relación entre ambas al modo de una dicotomía, como tampoco la hay de se-

---

\* Este texto se inscribe en el marco del Proyecto «Memoria, educación crítica y ciudadanía democrática: hacia un nuevo modelo formativo del profesorado en competencias sociales» (Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada), aunque su propósito narrativo lo trascienda, como confiamos se advierta en la lectura.

ñalar su hermanamiento. Ni siquiera puede resultarnos ya de utilidad el recurrir a la célebre distinción unamuniana, puesta de relieve en su reivindicación de la intrahistoria. Y tampoco acudiremos aquí, en estas páginas mínimas cuya finalidad no es la erudición ni el ensayo culto, sino más bien el regalo, el don, el recuerdo, la celebración y el respeto hacia quien lo merece, a la todavía urgente necesidad de establecer lazos de unión entre la memoria y la historia, de urdir una «historia con memoria» (Cuesta, 2011) que sea eficiente a la hora de abrirnos a una enseñanza crítica de la historia del presente, tan ligada a las heridas y/o los traumas de nuestro común habitar reciente. Aunque es cierto que algo de esto último ha de planear sobre nuestra escritura, dado que nos encontramos siempre abocados no a un autocomplaciente recurso pedagógico o a un simple juego estetizante, sino a un llamamiento ético y democráticamente responsable: pretender el supuesto valor de la «neutralidad» en educación solo revela una visión torpe de esta (Liceras, 1998: 221), ni las escuelas son lugares neutrales ni quienes enseñan pueden optar por una posición neutral (Giroux, 1990: 177): las y los docentes de Ciencias Sociales han de formarse «como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva» (Pagès, 2011: 78), si deseamos que la enseñanza se articule como profesión sentida y con sentido, con valor personalmente apreciable y socialmente valorada.

## De Cartuja al cielo

Considerar de manera crítica un recorrido urbano, hacer de la ciudad un campo de prácticas y discursos capaz de promover miradas, actitudes y valores cívicos, ciudadanos, requiere entre otras muchas cosas delimitar un territorio, establecer unas lindes ficticias que nos ayuden a estudiarlo con cierto detalle y alcance. Tal vez de manera similar a como en los actuales seriales policíacos se habla de «establecer el perímetro» en torno a la escena del crimen. En el caso de la zona de Granada que puede agruparse bajo el nombre general de «Cartuja», en honor o bajo la influencia del antiguo monasterio cartujo edificado tras la conquista cristiana de la ciudad, podríamos partir de un amplio espacio para luego, conforme a nuestros intereses, circunscribirnos a una pequeña zona.

Más allá de la actual división barrial, convencional, del área, nos interesa su adscripción a una determinada orografía: Cartuja tiene que ver con un enorme cerro (seguimos a nuestro modo el informe de Pastor y Pachón, 1991) que integraría la totalidad de las facultades universitarias de esta zona, incluido el Observatorio Astronómico y los demás gadgets jesuitas que pueden servir para recordar al colectivo cuyos herederos allá a mediados del pasado siglo obtuvieron pingües beneficios con la venta de los terrenos a la administración universitaria, la antigua carretera que conduciría a Murcia y sobre cuya curva se alza cual testigo involuntario o mudo centinela el elegante

Palacio de Rolando, construido por un comerciante genovés del siglo XVII ajeno lógicamente a las estupendas maniobras inmobiliarias realizadas por allí en la última década del siglo mencionado, al socaire de la vieja burbuja constructora al límite ya cuando el salto de una a otra legislatura aznarista (previamente, el beneficio de las ventas habrá redundado en beneficio no de la orden de Loyola, sino de otras con más modernos carismas aunque análoga o incluso mayor proclividad tanto a la educación juvenil como al aliento gentrificador: los padres salesianos y los hermanos de La Salle). En fin, el cerro que nos sirve de punto de partida para situar Cartuja se contaría entre las estribaciones de aquel otro mayor coronado por la Ermita de San Miguel y, un poco más alto aún, el conocido Centro de Internamiento de Menores Infractores de San Miguel, que para todo alcanza la espada arcangélica del *Quis sicut Deus*. Esto por lo que toca a las alturas. Con respecto a la base, ya podemos sentir la cerril ascensión en el momento en que desde la avenida de la Constitución acometemos el inicio de la avenida de Madrid, pongamos por caso, o los bellos Jardines del Triunfo, cimentados por un antiguo cementerio musulmán (dato, por cierto, curiosa aunque parcialmente asumido por Google Maps). Para nuestros fines caminantes y a modo de resumen, podríamos asociar Cartuja con una progresión ascendente y cada vez más escarpada desde el llano relativo de esa moderna vía de comunicación urbana que es la avenida de la Constitución (antes bajo la advocación del «protomártir» fascista Calvo

Sotelo) hasta la ermita y reformatorio de San Miguel. En el medio de tal progresión, nos interesan muchas cosas, en especial el pequeño enclave que pronto abordaremos.

### **Modos del caminar y del encuentro**

Pero antes, una breve anécdota ligada al caminar. O a sus modos. Hay, por lo menos, dos maneras de recorrer a pie el trecho que media entre la Gran Vía de Colón y la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Campus de Cartuja. En realidad, los caminos para realizar tal ascensión son varios, pero maneras o modos solo hay dos: se puede optar por un recorrido prácticamente recto, más o menos despejado, por vías relativamente anchas que bien pueden partir del punto de intersección entre la Gran Vía y la avenida de la Constitución, allí donde bajo una ondeante bandera patria nos observa con mirada hueca y rostro severo el Gran Capitán (estatua de busto o, mejor, enorme mascarón que se muestra como una versión malcarada, bélica o grotesca de Colón, cual almirante con malas pulgas) y dirigirse por la cuesta del Hospicio hacia la calle Real de Cartuja, cuya prolongación como paseo o camino hacia Jun y Alfacar pronto nos llevará ante las puertas del monasterio cartujo primero y de la facultad después; o bien se puede escoger un recorrido oblicuo a través de las calles aledañas a la fábrica de cervezas Alhambra, tras abandonar la calle

Ancha de Capuchinos y la avenida de Murcia, atravesando ese abigarrado poblado de pequeñas casas bajas unifamiliares en lenta extinción que forman una pequeña porción en el extremo sur del extenso barrio conocido como Cercado Bajo de Cartuja, cercano a las Eras de Cristo, antes de desembocar finalmente en el paseo de Cartuja que conduce al monasterio y la facultad, pertenecientes ambas edificaciones a la antigua demarcación del Cercado Alto de Cartuja.

La primera vez que visité la Facultad de Ciencias de la Educación tuve la oportunidad de realizar el primer recorrido. No lo escogí, dado que en aquellos días finales de octubre de 2012 mi desconocimiento del trazado urbano de Granada era prácticamente absoluto: un sufrido viaje adolescente de fin de estudios (EGB) a la Alhambra y Sierra Nevada, así como dos o tres escapadas universitarias en distintos momentos de juventud y madurez en fines de semana y con la Alhambra como inevitable, perpetua meta, no bastaban para darme orientación. Esta me vino, tras firmar en las inmediaciones de la Gran Vía mi contratación como profesor sustituto interino, de la mano —en sentido figurado— de la entonces directora del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, a quien apenas conocía entonces y cuyo nombre no será preciso mencionarlo en estas líneas. Esta profesora de intensa remembranza quiso guiarme a pie en mi primera visita institucional a la facultad, y el camino se hizo ameno bordeando edificios monumentales ligados de una u otra manera al magisterio y la memoria universitaria:

el viejo Instituto Padre Suárez, la antigua Escuela Normal de Magisterio, el propio Hospital Real, actual rectorado de la universidad, los pabellones del Campus de Cartuja más cercanos al camino de Alfacar... hasta pasar el monasterio y entrar en la actual facultad de educación. Y allí, pasado el umbral y ante los bancos maceteros situados cual doméstico ónfalos en pleno centro de esa especie de enorme y panóptico *hall* del edificio principal, vino casualmente al encuentro de mi directora académica y eventual cicerone el primer colega a quien me presentó en sede universitaria (de manera informal y en entorno urbano ya me había presentado, sin casualidad mediante ninguna, a otro estimado compañero), el profesor Ángel Licerias. Presentación rápida, porque Licerias evitó la conversación con nuestra directora bordeándola al tiempo que le deseaba afable, pero con cierta sorna misteriosa: «Bueno, bueno... ¡a ver si este hombre no se te escapa...!».

Dada mi ignorancia de novato, no comprendí la broma (recuerdo una leve sonrisa en la interlocutora). Las señales, que no se diga, allí estaban, y no tardaría mucho tiempo en entender y sufrir aquel oscuro contexto dialógico. Me encontraba situado, inocente de mí, al final de una escapada —lo que no deja de ser un modo de los recorridos, vitales—, en concreto la de quien hasta ese momento había ocupado la posición privilegiada del delfín en la pequeña corte académica de un mínimo departamento caracterizado como muchos otros por muchas cosas: la confusión o el malentendido entre la gestión

académica y el régimen tiránico; los juegos de poder fundados en el lisonjeo, la dentera, el disimulo y la obsecuencia; las ungidadas cadenas transmisoras de favores interdepartamentales e interpersonales; el deseo de no perder ripio ni ocasión de ascenso en el delfinato a la par que el terror de caer en el ostracismo laboral, etc. Si bien es cierto que la universidad española comparte modos y talante jerárquico disciplinario con otras instituciones clásicas, como la iglesia o el ejército, pongamos por caso, aquello no era exactamente un cuartel, sino más bien algo peor y más bajo que sus mazmorras: un verdadero ergástulo. ¿Y hasta qué punto lo sería, cuando quien nadaba a favor de la corriente sabía que los vientos de suyo incómodos habían de cambiar aún a peor y prefirió el vuelo o la escapada? En cualquier caso, la ironía de Liceras que nuestra colega no vio venir (por fortuna, la cortedad de vista sería duradera) no cayó en saco roto. Sin conocer nunca ni, en consecuencia, agradecer su oportuno hueco a quien aprovechó su particular cresta de la ola para volar, un servidor no escapó, la rueda de las cosas siguió girando y, aunque las tornas y las revoluciones ya sabemos por la clásica paradoja lampedusiana o gatopardista que nunca terminan por crear gran ni buena mudanza, aquí estamos todas y todos al cabo casi de nueve años, lidiando cada cual como sabe o puede con la histéresis del ser institucional: esa dichosa tendencia a conservar una característica adquirida pese a la desaparición del estímulo que la generó. Y con o sin su anécdota luminosa de cierre, aquel primer paseo cartuja-

no hasta la facultad, por avenidas monumentales y de árboles frondosos aun llegado el otoño, no dejó de tener encanto en el marco memorioso de una hoy extinta ingenuidad.

Pero hay, como hemos señalado, otros modos de considerar la memoria, de gestionar lo memorable (aquello que social, política, humanamente, es digno de ser recordado) y su antónimo, lo despreciable (aquello que merece, como bien dice nuestro desterritorializado Ernesto Mallo, «Caer en el más profundo de los olvidos, la única forma de perdón verdadero». 2021: 212). Como también hay otros modos de pasear, de caminar, de recorrer un mismo espacio, en nuestro caso el de Cartuja. Y a ello, recuperando el título de nuestro texto, vamos a dedicar los párrafos siguientes.

#### EL CERCADO BAJO DE CARTUJA: UN PASEO PATRIÓTICO

Nos centraremos, por tanto, en los posibles recorridos por una zona relativamente pequeña del Cercado Bajo de Cartuja. Podríamos atravesar esta zona, como dijimos, para alcanzar el paseo de Cartuja o camino de Alfacar, carretera que funciona como límite entre dicho Cercado y el llamado Cercado Alto de Cartuja. Evidentemente, se trata de antiguas denominaciones que obedecen a una rica lógica urbanística, hoy desaparecida casi por completo. Como nuestro propósi-



LG

47

to no consiste exactamente en el estudio urbano ni histórico de las calles y casas que mencionaremos, recurriremos a una especie de metáfora para ubicar el lugar que nos interesa: si como vimos líneas antes la entera zona ascendente de la ciudad que por metonimia denominamos Cartuja bien podría llegar en su límite de mayor altitud hasta San Miguel, de igual manera podríamos situar en la zona opuesta y a modo de límite didáctico a la Alhambra. No el complejo monumental nazarí, sino la no menos famosa fábrica cervecera. De hecho, podríamos informalmente denominar –ha sido una práctica habitual en clase– al segmento urbano que nos interesa como «Barrio de las Cervezas Alhambra», lo que no deja de ser útil dado el gusto general de la pituitaria de nuestro alumnado por el aroma a fermentación de levaduras y lúpulo que suele envolver la barriada.

### **Barrio de las Cervezas Alhambra, barrio patriótico**

Nuestro actual barrio cervecero podría, entonces, quedar delimitado del modo siguiente: por levante, el camino de Alfacar o Cartuja; por el poniente la propia fábrica de cervezas o el actual camino de Pulianas, que atravesaría las desaparecidas (excepto por el nombre) Eras de Cristo; por el norte la calle Cardenal Parrado y por mediodía la avenida (ya casi ca-

rretera) de Murcia. Desde un punto de vista disciplinario, de lectura foucaultiana a nivel infantil, el lugar es fantástico: más al norte de Cardenal Parrado nos topamos con la iglesia (Seminario Mayor Diocesano San Cecilio) y el ejército (Aalog-21 del Ejército de Tierra y Cuartel de Artillería Cervantes), en conjunto un verdadero muro continuo e infranqueable a la hora de abordar nuestra facultad: como antaño, ambas instituciones completan el Cercado Bajo y obligan a bordearlo por Parrado o, más al norte, por Dr. González de Vega. En el entorno inmediato o al sur del limes representado por la avenida de Murcia, abundan las instituciones hospitalarias y asistenciales, antiguas y modernas, religiosas o civiles, en uso o bajo nuevas funciones (Hospital Clínico, Universitario San Cecilio, Capuchinos de Fray Leopoldo, Hospitalarios de San Juan de Dios, Hospital Real, etc.), así como una legión de iglesias y cuarteles, en activo o con usos desplazados a tenor del préstamo interdisciplinario (el rectorado universitario en el Hospital Real y en antiguos pabellones militares cercanos, el Archivo militar en el Convento de la Merced, etc.). Culturalmente, solo falta una plaza de toros, que la hubo en Triunfo (concepto ahí equívoco donde los haya), hasta su renovación desplazada a Dr. Olóriz.

En cualquier caso y de vuelta a las inmediateces de la cervecera, nos encontramos con un pequeño barrio de antiguos bloques edilicios familiares y de pequeñas viviendas adosadas unifamiliares, fases ambas de una historia inmobiliaria ligada

a la Guerra de España<sup>1</sup>, a los diseños urbanos y a la memoria del bando sublevado, victorioso en la ciudad de Granada desde un primer momento. No nos detendremos aquí a glorificar la historia de estos grupos de viviendas, pertenecientes a la llamada Obra Nacional de Construcción y proyectados a finales de los años treinta y comienzos de la siguiente década. De aquellos primeros años de la Obra Sindical del Hogar y Arquitectura (OSH), junto al hoy totalmente desaparecido Grupo de vivienda social «Rodríguez Bouzo», que se extendía tras la ermita de San Isidro por las Eras de Cristo hasta el también evaporado viejo estadio de Los Cármenes, nuestro Grupo del Cercado Bajo de Cartuja subsiste junto a otros dos más alejados en el espacio, el del Camino de Ronda y el de la Carretera de la Sierra, grupos de viviendas protegidas que seguirían creciendo luego y extendiendo la ciudad por la vega (como ya sucediera en el Cercado Bajo de Cartuja, la eras y suelos aún rurales cumplirían su destino recalificador al servicio del trazado urbano: grandes expansiones de la ciudad como la Chana, el Zaidín, etc.), con estupendos nombres de fantasía: «La Cruzada», «La Victoria», «Alzamiento Nacional», «Comandante Valdés», «Generalísimo Franco»... Todos

estos grupos de viviendas sociales y sus complejos procesos han sido estudiados rigurosa y exhaustivamente por María del Pilar Puertas Contreras en una tesis doctoral (2012a) imprescindible para la contextualización histórica y urbana del espacio que consideramos. Aunque no es el tema que aquí nos ocupa, sí conviene resaltar la importancia de la enorme obra pública de edificación social posterior a la guerra en la creación de un modelo de enriquecimiento público/privado que llega hasta nuestros días; y hay que resaltarlo porque afecta a la estructura entera de las ciudades que en lo particular pretendemos habitar y en lo profesional, enseñar. Además de otras conocidas organizaciones que hemos ido mencionando y prosiguen en su labor gentrificadora, de inmatriculaciones (increíblemente) consentidas y venta de suelo secularmente bonificado, hubo otras en los tiempos del reír de la primavera que hicieron su negocio: la Obra Sindical del Hogar, el Instituto Nacional de la Vivienda (INV) y demás estructuras al servicio de Falange fueron pioneras en la creación de lo que con el tiempo se denominaría «pelotazo urbanístico», visible en la Granada del alcalde Gallego Burín en las reformas del barrio de la Manigua (Puertas, 2012a: 141), de manera que «a finales

---

<sup>1</sup> Seguimos aquí el criterio de David Jorge (inspirado a su vez en Toynbee) en su monumental obra (2016) sobre el período de 1936 a 1939, en el sentido de no apodarar como «civil» un conflicto surgido de un golpe militar fallido, dado que de hacerlo —ciertamente en consonancia con una larga historiografía no siempre *neutra* ni *inocente* en sus intenciones— estaríamos asumiendo la más básica justificación doctrinaria del franquismo: el mito del enfrentamiento entre dos bandos o partidos populares, base a su vez de la hoy célebre «equidistancia», al tiempo que se localiza o «nacionaliza» el conflicto, obviando casi por completo su clara inserción internacional en el período de entreguerras, como primera fase que fue de la Segunda Guerra Mundial. Guerra de España, pues, sin más aditamento.



de los años 50 se ha conseguido lo que se llevaba intentando desde 1939; que fuera la iniciativa privada la que acometiera la construcción de viviendas sociales» (Puertas, 2012b: 196). Por decirlo remedando a Hamlet: *The rest is silence*.

### **Modélica toponimia para una nueva España**

La barriada que se extiende a la sombra de Cervezas Alhambra mantiene de aquel gozne entre los años treinta y cuarenta del pasado siglo la solidez de las construcciones y las placas y nombres de las calles. De alguna manera, construida como una de las primeras recalificaciones contemporáneas en suelo urbanizable de las eras del entorno agrario propio durante siglos de la zona (recordemos que el Hospital Real, hoy en pleno contexto urbano, se construyó extramuros de la antigua ciudad, sobre suelo rústico a lo sumo ocupado por un extenso cementerio que no molestó mucho a la cultura vencedora del momento a la hora de emplear las fosas como cimientos, por aquello de la conciliación, el respeto y la buena convivencia), y tras décadas de tranquilo silencio, el barrio se agita en la actualidad con un curioso proceso de metamorfosis en el que se mezcla la alta ocupación, en parte por descendientes de los antiguos inquilinos, en parte

por el lógico cambio de propietarios, y la rehabilitación de muchas de las viviendas sociales originales con la tímida reedificación a pequeña escala de algunos segmentos y, sobre todo, la incorporación de nuevos ocupantes, en su mayor parte jóvenes, estudiantes, dada la cercanía a las facultades del Campus de Cartuja.

En una ciudad con cierta tendencia a la conservación de nombres, emblemas y consignas, cuna a fin de cuentas del yugo y las flechas omnipresentes que los falangistas en tiempos de la II República superpondrían y patentarían como símbolo de fuerza y unidad con trascendencia superior al primitivo intercambio de regalos galantes en las bodas de los monarcas fundadores, nuestro barrio de las cervezas no necesitó cambiar la denominación de calle alguna, dado que las vías se trazaron con las viviendas. En este sentido, es una simple evidencia que el nuevo régimen militar llegó acompañado de un denodado afán por modificar el principal callejero urbano, a fin de homenajear a sus héroes guerreros, recordar las batallas y gestas más sonadas de la contienda y las fechas más emotivas de la sublevación. La toponimia callejera granadina amaneció en algún momento originalmente renombrada: plaza General Franco (Plaza Nueva), plaza General Sanjurjo (plaza del Campillo), avenida José Antonio (Cuesta del Darro), avenida 18 de julio (avenida Pablo Picasso), calle Alcázar de Toledo (calle Poeta

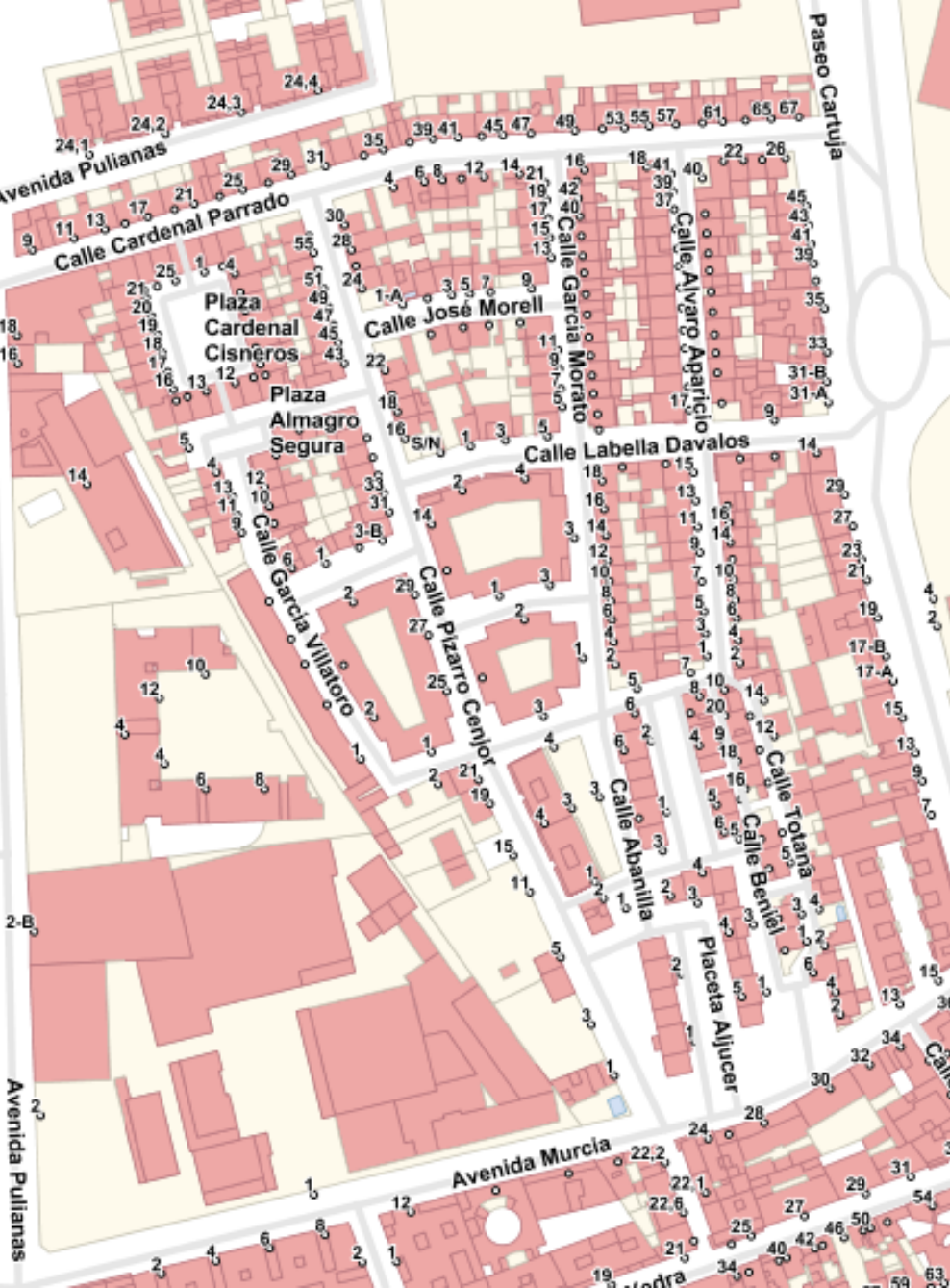


Figura 1: El barrio de las Cervezas Alhambra o barrio patriótico, fragmento del Cercado Bajo de Cartuja. Fuente: Callejero Digital de Andalucía Unificado (CDAU) [https://www.callejerodeandalucia.es/]

Gracián), etc.<sup>2</sup> El barrio que consideramos casi no tuvo necesidad de renombrar nada. Su pequeño dédalo de calles, plazas y placetas (véase figura 1) era y es, puesto que permanece inalterado, un verdadero rosario de nombres falangistas, un auténtico panteón patriótico plagado de heroicos camaradas, modelos para la juventud nacionalsindicalista, deseosa y dispuesta a levantar en un movimiento poético el fervoroso afán de España... como dictaba la retórica joseantoniana ya en el discurso fundacional de 1933.

Dado que el propósito de estas páginas no es, como se dijo, sentar cátedra acerca de nada, recurriré a continuación a un acelerado repaso por dos cuestiones evidentes (más que latentes) en la cuadrícula urbana que tratamos de valorar. Sucintamente, atenderemos, en primer lugar, al callejero del barrio, a los distintos nombres o nichos que conforman el que hemos llamado «panteón patriótico» de la zona, conculcando claramente la actual obligación legal de retirarlos de la vía pública. Y en segundo lugar nos detendremos muy

<sup>2</sup> Seguimos aquí la entrada «Renombrar las calles, construir la memoria franquista (Primer franquismo 1939-1959)», en el Mapa de la memoria histórica de Granada [https://www.mapamemoriagranada.es/lugares/primer-franquismo/52-renombrar-las-calles-construir-la-memoria-franquista]. Cuando tanta polémica sucia, estéril y torticera se cierne aún sobre los artículos de nuestras leyes de memoria histórica que obligan a suprimir del callejero el ensalzamiento de fascistas, psicópatas y criminales, se olvida la premisa principal: el franquismo construyó su propia memoria del pasado y la forjó sobre las ciudades –entre otras cosas– a fin de justificar y naturalizar su existencia y su proyecto, invisibilizando lo que en él no tuviera cabida.

brevemente a considerar la resistencia popular de cierto sector de los actuales habitantes del barrio a que dichos nombres permanezcan en sus calles, ilustrando dicha resistencia a la pasividad de la administración municipal con alguna que otra imagen. Por lo demás, simplemente afirmar que es posible establecer una actividad didáctica en torno a cuanto señalamos, mediante el simple trazado de un itinerario (evidentemente liberado de todo lastre monumentalista y de la historia del arte) que podría enriquecerse conforme fuésemos capaces de dar cuerpo y actualidad vital, por así decirlo, a la historia reciente a que pertenece el barrio y sus consecuencias en el tiempo presente<sup>3</sup>.

### **Panteón de nombres ilustres**

Resulta un poco cansador ya, por decirlo con rapidez, la denuncia que repetidamente hemos de hacer de la flagrante vulneración e incumplimiento de la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, que señala explícitamente lo siguiente:

La exhibición pública de escudos, insignias, placas y otros objetos o menciones, como el callejero, inscripciones y otros elementos adosados a edificios públicos o situados en la vía pública, realizados en conmemoración, exaltación o enaltecimiento individual o colectivo del golpe militar de 1936 y del franquismo, de sus dirigentes o de las organizaciones que sustentaron al régimen dictatorial, se considera contraria a la Memoria Democrática de Andalucía y a la dignidad de las víctimas.<sup>4</sup>

Y, en consecuencia, deben desaparecer. ¿Han desaparecido? En absoluto, ya que los tenemos a la vista, ochenta años después. ¿Se trata de una vulneración extraña por excepcional, local, regional o autonómica? No exactamente, puesto que a nivel nacional el panorama se repite con el incumplimiento del artículo 15 de la llamada Ley de Memoria Histórica de 2007, por no hablar de lo que sucede en otras provincias y comunidades autónomas. En cualquier caso y para nuestro solaz, contamos en Granada con este particular panteón de nombres ilustres y patrióticos. Señalemos su nómina, tratando de establecer no una secuencia callejera sino cierta agrupación de acuerdo a ciertos criterios comunes:

<sup>3</sup> Bajo el título: «Patrimonio, memoria histórica y educación ciudadana: Un itinerario didáctico por el barrio del Cercado Bajo de Cartuja (Granada)», presenté con mi colega Carolina Alegre en el Congreso Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (PREP-3), en octubre de 2019 y en la Universidad de Huelva, una propuesta didáctica llevada a cabo con diversos grupos estudiantiles. Puede consultarse en formato póster en el siguiente enlace: [DOI: 10.13140/RG.2.2.25406.43840].

<sup>4</sup> Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (BOJA nº 63 de 3 de abril y BOE nº 95 de 21 de abril de 2017), Capítulo III, Artículo 32, punto 1.

### Cardenales de la iglesia católica

Como no podía ser de otro modo, dadas las características del barrio (como vimos, la iglesia dominaba la parte norte del Cercado, a partir de la calle del Cardenal Parrado, lo que frenó allí las ansias de otra institución con enorme poder, pero menor, Falange, para extender su obra de viviendas sociales). El arzobispo y procurador en cortes franquistas establece un límite del barrio y halla cerca, en la plaza del Cardenal Cisneros, su doble o referencia renacentista. Uno y otro cardenal bien pueden servir para establecer el alfa y omega de un recorrido didáctico por la zona.

#### **Cardenal Parrado** (Agustín Parrado García)

(Fuensaldaña, Valladolid, 1872 - Granada, 1946) fue obispo de Palencia, arzobispo de Granada y cardenal de la Iglesia Católica desde 1946. En el terreno político (si no lo es ya el cargo eclesiástico) fue también consejero nacional y procurador en las cortes franquistas.

#### **Cardenal Cisneros** (Francisco Jiménez de Cisneros)

(Torrelaguna, Madrid, 1436 - Roa, Burgos, 1517) fue cardenal, arzobispo de Toledo, regente de Castilla en dos períodos distintos (1506-1507 y 1516-1517), primado de España y tercer inquisidor general de Castilla, perteneciente a la Orden Franciscana.

### Referencias imperiales

Repetimos personaje para unirlo a uno de los pocos nombres propios del callejero del barrio (no aparece en el mapa de la figura 1, debido a la obligada reducción del mismo) que no pertenece al siglo XX, sino que sería coetáneo y doble espiritual de Cisneros: el capitán Domingo Lozano. Cruzando la espada con el crucifijo, por el imperio hacia dios, el conquistador del Tolima serviría aquí de algún modo como cierre de la representación heroica y romántica de la época histórica preferida por los falangistas: el Imperio. Hay, además, una curiosa confusión, que dejaremos para más adelante, en el cuadro relativo a los mártires falangistas.

#### **Cardenal Cisneros** (Francisco Jiménez de Cisneros)

Ver cuadro anterior.

#### **Domingo Lozano**

Conquistador en el siglo XV de Colombia, a la que llamó «Nueva Granada», en honor a su tierra natal. Murió temprano en la región del Tolima a manos de la nación de los indios Pijaos.

### Héroes del aire

Muertos en combate o en accidente aéreo, encontramos tres nombres de aviadores, ligados a la mitología propia de este cuerpo militar de élite. Bermúdez de Castro era tan popular

en el contexto de los primeros años cuarenta que se dio su nombre al primer grupo de bloques de vivienda social del barrio, limítrofes con la avenida de Murcia. Tanto él como García Morato formaban parte fundadora de la célebre Patrulla Azul, la primera patrulla de caza española, formada por tres aviones italianos que al mando de García Morato (con Bermúdez y con Julio Salvador y Díaz-Benjumea, quien llegaría a Ministro del Aire en el tardofranquismo) intervino en las principales batallas de la guerra. Héroe indiscutible para los franquistas, García Morato fue uno de los máximos responsables de los bombardeos sobre Andalucía, destacando los de Jaén (el «Gernika andaluz») y el asedio a Antequera, además de colaborar con la aviación que masacró al pueblo que huía en el trágico episodio de la carretera Málaga-Almería conocido como la Desbandá.

**Narciso Bermúdez de Castro**

Piloto militar granadino de aviación, fundador de la Patrulla Azul, ensalzado por Queipo de Llano y muerto en la batalla de Brunete (1937).

**Joaquín García Morato**

Piloto militar melillense fundador y líder de la Patrulla Azul, muerto en una exhibición acrobática al poco de acabar la guerra (1939).

**Rafael Jiménez Garrido**

Piloto militar granadino muerto tras finalizar la guerra en un accidente aéreo (1946).

**Mártires falangistas en la contienda**

No puede faltar un listado de jóvenes camaradas voluntarios muertos a manos del enemigo en acciones terribles y valerosas, a quienes presentar cual modelos de arrojo, heroísmo y entrega a las nuevas juventudes. No lo añadiremos aquí, porque no compartimos el criterio, pero hay quienes piensan que la calle Domingo Lozano tendría que ver no con el conquistador imperial, sino con Domingo Lozano Molina, uno de los primeros jefes provinciales de Falange... pero en Málaga, no en Granada.

**Luis Labella Dávalos**

Joven alférez provisional granadino, decapitado con apenas 20 años por un obús republicano en el frente de Córdoba (1937).

**José Morell**

Alférez provisional granadino muerto con 17 años en el frente de Extremadura en 1938.

**Melchor Almagro Segura**

Alférez provisional granadino muerto cerca de Alcalá la Real en 1938.

**Juan García Villatoro**

Motrialeño capitán de Regulares y muerto en 1938 en la Sierra de Argallón (frente de Córdoba).

**Miguel de Castro Cortés**

Alférez de Artillería, muerto en el frente de Segovia en 1937.

### **Promotores y altos cargos de Falange**

Por fin, pero como para el destaque, *at last but not least*, dos importantísimos nombres a quienes desearíamos, pero en la circunstancia no podemos, prestar mayor atención que a sus camaradas de callejero. Baste con señalar que ambos cumplirían hoy el papel de grandes promotores públicos del sector inmobiliario, dicho sea con la ironía que confío se haya comprendido al tratar antes al paso este tema. No son mártires de la contienda ni nada que se le parezca, sino más bien altos funcionarios políticos y responsables en gran medida del barrio del Cercado Bajo, de donde la asignación de sus nombres a sendas vías principales. La mejor, la de Pizarro Cenjor, que atraviesa por completo la barriada, desde Cardenal Parrado hasta la avenida de Murcia. En el próximo y último apartado volveremos sobre este camarada y la circunstancia de su calle.

#### **Álvaro Aparicio**

Secretario General de la Obra Sindical del Hogar y Arquitectura (OSH) y vocal del Consejo Asesor del Instituto Nacional de la Vivienda (INV).

#### **Manuel Pizarro Cenjor**

Militar español con grado de general, subdirector de la Guardia Civil, jefe provincial del Movimiento en Granada desde 1941 y gobernador civil de esta provincia, antes de ocupar dichos cargos en la de Teruel, su tierra natal, desde 1947 hasta su muerte en 1954.

### **La efímera venganza del maquis**

Sin duda, los historiadores especialistas en el período del primer franquismo tendrían muchas cosas que decir de alguien como Pizarro Cenjor, militar, falangista, promotor como hemos visto del proyecto urbanístico falangista en Granada, gobernador civil en la provincia al tiempo que jefe político provincial de Falange, doble cargo que, por ejemplo, no ostentaba su antecesor en el gobierno civil, el antes y luego conocido alcalde de Granada Antonio Gallego Burín, cuyas simpatías políticas eran más mauristas que joseantonianas. Muchas cosas podrían decirnos de la colaboración y las desavenencias entre Pizarro y Gallego, pero lo cierto es que el general de la Guardia Civil acabará desplazado de Granada, repitiendo cargos de jefe provincial de Falange y gobernador civil en su tierra, Teruel, mientras que Gallego Burín asumirá un largo mandato como alcalde granadino que tendrá notable influencia y sello propio en la gestión del urbanismo municipal (Puertas, 2012a: 139).

Concluiremos sin embargo nuestro texto, brevemente, rápidamente, con una anécdota que merecería mejor y más amplio desarrollo, porque habla de muchas cuestiones que, en ocasiones, escapan de las posibilidades y alcances de un estudio académico o un proyecto didáctico. Nos referiremos a un acto de vandalismo, entre los muchos que suelen sucederse sobre las placas municipales del barrio de las cervezas Alhambra.



Figura 2: Pegatina antifranquista sobre la placa de García Morato.  
Fuente: Fotografía del autor.

Ya señalamos anteriormente que existe una parte de la actual población que rechaza la herencia fundadora del lugar. Los nombres del callejero (cuyas gestas conocen muy bien), los símbolos del INV o de la anterior OSH: yugos flechados en las placas antiguas, martillo vertical flanqueado por espiga de trigo y pluma u hoja de palma propio de la Organización Sindical, etc. Rechazan los símbolos, la pervivencia de los valores de la historia de los vencedores que encarnan en la actualidad, rechazan en suma el tácito apoyo de los sucesivos gobiernos municipales al consentir dicha continuidad simbólica (con cuanto entraña) mirando hacia otro lado e incumpliendo la legislación vigente sobre memoria histórica. «¿Qué saben los topógrafos y los constructores de calles de las esperanzas y actitudes hu-

## «¿Qué saben los topógrafos y los constructores de calles de las esperanzas y actitudes humanas?»

manas?», se preguntaba hace décadas el psicoanalista alemán del urbanismo Alexander Mitscherlich (1969: 42), para quien la ciudad, cada ciudad, constituiría algo único entre el paisaje, la naturaleza y una realidad que amaríamos como se ama a una persona. Los muros en desuso del barrio, tapiados tal vez para proteger propiedades vacías a la espera de un nuevo repunte de la ocasión inmobiliaria, se van cubriendo periódicamente de grafitis anarcas («Ni dios ni amo», «Muerte al estado», «Barrio antifa», etc.), mientras que en ya no raras ocasiones las placas en honor de militares y falangistas aparecen cubiertas con alguna pegatina alusiva al franquismo y su continuidad en la monarquía (véase figura 2). Nada grave, dado que no destruyen ni alteran las placas municipales, tan solo las ocultan momentáneamente con ánimo ni siquiera provocador: se trata más bien de recordar la necesidad de cumplir la legislación vigente.



Figura 3: Antes y después (y de nuevo antes, con la reposición posterior de la primera imagen o realidad): la calle de Pizarro Cenjor rebautizada como calle del Maquis. Fuente: Fotografías del autor.

Una de estas acciones nos servirá de colofón o conclusión. Tuvo lugar en algún momento de 2018 y se mantuvo durante algunos meses. Las placas del callejero alusivo al general Pizarro Cenjor fueron cubiertas primero con pintura blanca y luego renombradas con las palabras «Calle del Maquis». Durante un tiempo breve pero mágico, la espina dorsal de comunicación de la barriada pasó a llamarse, vox populi, calle del Maquis (véase figura 3). Tiempo mágico, porque pertenece al del estudio y las revelaciones. Aunque en nuestra breve reseña en el correspondiente casillero del apartado anterior no hayamos dejado constancia de ello, como no la suele haber tampoco en la percepción del callejero, el general Pizarro Cenjor, además de jefe del movimiento, gobernador civil, némesis malograda de Gallego Burín y promotor inmobiliario tuvo mucho que ver con el maquis.

O mejor dicho, con la represión del maquis. Propia de zonas de montaña, como resulta sabido, la resistencia guerrillera antifranquista posterior a la guerra se hizo fuerte en Granada, tierra adoptiva de Pizarro, y en su tierra natal y al fin de promisión, Teruel. En Granada persiguió con denuedo a los hermanos Quero y otros maquis abatidos justo al final del mandato del gobernador. En Teruel, al poco de trasladarse, tuvo lugar la conocida como masacre o saca de Monroyo, cuando un 11 de noviembre de 1947 la Guardia Civil ejecutó extrajudicialmente a unos ocho turolenses sospechosos de colaborar con la guerrilla y llevados desde la cárcel de Alcañiz hasta un recodo de carretera rural donde fueron asesinados. La matanza llega hasta hoy gracias no a la historiografía ni los libros de texto ni la jurisprudencia, sino a los testimonios del momento y su permanencia en la memoria y la historia oral.



Ochenta años después, tal vez la venganza callejera del maquis haya sido efímera. Puede. Tal vez. O tal vez no tanto. Como bien nos ha dicho Elizabeth Jelin (2002), las memorias hay que entenderlas como procesos subjetivos anclados en experiencias, en marcas simbólicas y materiales, pero siempre objeto de luchas, conflictos, disputas, relaciones de poder. Resulta indispensable «historizar» la memoria y reconocer que el pasado, materia viva y orgánica, cambia de sentido y lugar en los espacios políticos e ideológicos. La historia no es un megalítico dolmen clavado de una vez por todas, no es el monolito impenetrable, incomprensible e inamovible de Kubrick ni un menhir enhiesto y jugueteón en manos de Obélix. Por decirlo al modo célebre de Marshall Berman, quien a su vez remedaba a un luminoso Karl Marx, todo lo sólido se desvanece en el aire.

### Referencias bibliográficas

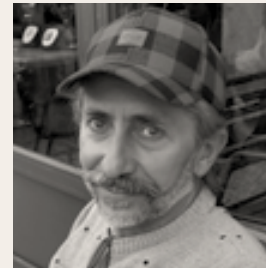
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jorge, D. (2016). *Inseguridad colectiva. La Sociedad de Naciones, la Guerra de España y el fin de la paz mundial*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Liceras Ruiz, Á. (1998). Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de los valores sociales y democráticos. En *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-228). Lleida: Universitat.
- Mallo, E. (2021). *La ciudad de la furia*. Madrid: Siruela.
- Mitscherlich, A. (1969). *La inhospitalidad de nuestras ciudades*. Madrid: Alianza.
- Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 67-81.
- Pastor Muñoz, M. y Pachón Romero, J. A. (1991). El mirador de Rolando (Granada) una prospección con sondeos estratigráficos: agosto de 1990. *Florentia iliberritana: Revista de estudios de antigüedad clásica*, 2, 377-400.
- Puertas Contreras, M. P. (2012a). *La vivienda social en la Granada de la postguerra*. Tesis doctoral en acceso abierto en DIGIBUG, URI: <http://hdl.handle.net/10481/21733>
- Puertas Contreras, M. P. (2012b). La vivienda social en la Granada de la postguerra. *Cuadernos geográficos de la Universidad de Granada*, 50-1, 189-198.

## Biografía de los autores



### **Carolina Alegre Benítez**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas y Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía por la Universidad Internacional de Andalucía (España). En la actualidad, profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada y Miembro del Comité Paraguayo de Ciencias Históricas. Ha publicado artículos y capítulos de libro sobre enseñanza de la historia y construcción de identidades, aportes de los feminismos y la teoría queer a la educación.



### **Mateo Arias Romero**

Profesor contratado doctor indefinido con acreditación de profesor titular del departamento de Didáctica de las Ciencias sociales UGR y compañero de D. ángel Liceras desde octubre de 2011. Los méritos señalados en este cv son producto de una extensa carrera investigadora, docente y de gestión, fundamentada además en una formación permanente desde mi licenciatura en 1999 y mi diplomatura en 1992.

Podemos destacar los siguientes méritos: 27 artículos en revistas científicas, unas 40 publicaciones entre libros y capítulos de libros, 22 proyectos y contratos de investigación, 4 tesis doctorales dirigidas (tres de ellas en proceso de defensa), 80 congresos, la mayoría internacionales y acompañados de aportaciones científicas, 21 cursos y seminarios impartidos, 30 cursos recibidos, 3 proyectos de innovación docente, destacando entre ellos el teleseict, 3 títulos de posgrado y 23 estancias en universidades, la mayoría en centros extranjeros así como 6 cursos de especialización.



### **Vicente Ballesteros Alarcón**

Nacido en Pinos Puente (Granada) en 1961. Es Licenciado en Teología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Diplomado en Trabajo Social y Máster en Gerontología. Doctor en Antropología y Bienestar Social. Ha estado comprometido con el mundo del voluntariado social por más de 45 años, primero como voluntario de base, siendo después Vicepresidente y Presidente de las Plataformas del voluntariado de Granada y Andalucía. Miembro de la junta directiva de la Plataforma del voluntariado de España y del European Volunteer Centre durante 8 años. Ha sido profesor en E. Primaria (2 años), E. Secundaria (19 años) y Universitaria los últimos 25 años en la UGR. Ha realizado estancias universitarias en: Argentina, Colombia, México, Perú, U.S.A., Australia, Italia. Ha coordinado varios proyectos Erasmus y beneficiario de dos becas Grundtvig en Dublín y Florencia. Ha publicado libros y capítulos en materias como el voluntariado gerontológico, el patrimonio religioso y el Aprendizaje Servicio.



### **Antonio Luis Bonilla Martos**

Natural de Fuensanta, (Jaén). Licenciado en Derecho. Curso de prácticas Jurídicas. Licenciado en Filosofía y Letras, con la especialidad de Historia Antigua. Doctor en Arqueología y Territorio. Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada desde 2011. Cronista Oficial de la localidad de Fuensanta (Jaén) desde 2010. Su línea de investigación principal está dirigida al patrimonio arqueológico, histórico y cultural y a los museos como recursos didácticos, con participación en diversas campañas arqueológicas y estancias de investigación en universidades españolas y extranjeras. Es miembro del grupo de investigación UNES HUM-895 (Universidad, Escuela y Sociedad). Ha participado en el desarrollo de varios proyectos de investigación entre ellos el Proyecto de Innovación “La novela histórica como recurso didáctico aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Ha publicado diversos artículos, libros y manuales relacionados con la disciplina que imparte y dos novelas de ambientación histórica y costumbrista.



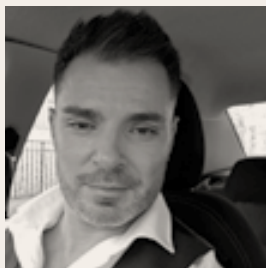
### **María de la Encarnación Cambil Hernández**

Licenciada de Filosofía y Letras sección Historia (UGR), Licenciada en Historia del Arte (UGR) Máster en Gestión Cultural (UGR). Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales (UGR), con dos tramos de investigación, transferencia e innovación (CNEAI/ANECA), cinco tramos de docencia (UGR) y cuatro tramos autonómicos de docencia e investigación (CAECA/AAC) reconocidos. Sus principales intereses en la investigación se evidencian en sus líneas de investigación centradas en los nuevos entornos virtuales y sus posibilidades para la educación patrimonial. La didáctica de la historia y la educación patrimonial y la memoria como manera de reforzar la identidad en los territorios.



### **Javier Contreras García**

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de Granada, posteriormente realizó el Máster en Conocimiento y Tutela del Patrimonio Histórico, así como el Máster en Profesorado de E.S.O y Bachillerato, ambos también por la Universidad de Granada. Realizó su Doctorado en Ciencias de la Educación por la misma Universidad. A nivel Laboral, después de conseguir becas y contratos de investigación en la Facultad de Educación de la Ugr, consiguió su primera plaza como Profesor Sustituto Interino en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Ugr en el Campus de Melilla. Actualmente desempeña su labor como Profesor en el mismo departamento en la Facultad de Educación, Tecnología y Economía de Ceuta.



### **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 y Doctor en Ciencias de la Educación, también por la Universidad de Málaga, con la tesis *El patrimonio como medio para la construcción de la diversidad afectivo-sexual: estudio de su grado de desarrollo curricular en la formación de los futuros maestros de Educación Primaria en Andalucía*. Diplomado en Biblioteconomía y Documentación, Licenciado en Ciencias de la Documentación, y Graduado en Historia del Arte. Máster en Peritaje y Tasación de Antigüedades y obras de arte por la Universidad de Alcalá de Henares. Académico Correspondiente por Granada en la Sección Ciencias de la Real Academia de Nobles Artes de Antequera. Actualmente es Profesor Contratado 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.



### **Ramón Galindo Morales**

Catedrático de E.U. de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Granada (Campus de Ceuta). Doctor en Historia, con una tesis doctoral sobre la enseñanza de la misma. Posgrado en Formación de formadores de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Experiencia docente, desde 1982, ligada a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Miembro del Instituto de Estudios Ceutíes. Líneas de investigación centradas en la enseñanza del tiempo histórico y en la educación intercultural de las Ciencias Sociales. Co-autor de manuales universitarios sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, de libros de textos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y de diferentes artículos sobre las temáticas reseñadas. Coordinador del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada en Ceuta (2004-2008) y Decano de la Facultad de Educación de Economía y Tecnología (2008-2016).



### **Antonio Luis García Ruiz**

Estudió Magisterio en la Escuela Normal de Granada; después continuó sus estudios de Geografía y de Historia en la Facultad de Letras de la Universidad de Granada, al tiempo, que ejercía su profesión de maestro en diversos centros públicos de la provincia de Granada. Tras acceder a la Enseñanza Secundaria, entra como profesor no numerario en la UGR. En el año 1985 accede a profesor titular del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. En 1986 crea el Departamento, correspondiente a dicha área, en la Universidad de Granada y fue director del mismo durante el primer periodo. También fue Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Ha sido responsable/investigador principal del Grupo Meridiano (HUM200), ha dirigido siete tesis doctorales en la citada área, ha sido profesor invitado en tres universidades extranjera, ha dirigido diez proyectos de Investigación e Innovación Docente y tiene publicados veinticinco libros y casi cien artículos científicos y docentes en español y en inglés.



### **Antonio Gómez Ortiz**

Catedrático emérito de Geografía Física de la Universidad de Barcelona. Su trayectoria científica y docente sobresale en el estudio de los medios naturales y en Didáctica de la Geografía. Destacan sus investigaciones en geomorfología glacial y periglacial y paleoambientes en alta montaña mediterránea, en particular Sierra Nevada, Pirineo Oriental y Andorra y Andes centrales. Resaltan también sus trabajos sobre dinámica, evolución y valor patrimonial del paisaje, en especial, los espacios naturales protegidos. En el ámbito de la Didáctica de la Geografía su labor investigadora y docente, canalizada en la formación del profesorado, igualmente resulta fecunda. Particularmente en la transversalidad de la Geografía en el curriculum docente y transmisión de conocimientos y creación de valores desde esta ciencia. En todos los campos disciplinares reseñados su producción científica (publicaciones) es destacable, al igual que la dirección de tesis doctorales y proyectos de investigación competitivos.



### **María Luisa Hernández Ríos**

Doctora en Historia del Arte por la Universidad de Granada, y profesora Titular en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales donde desarrolla líneas de docencia e investigación relacionadas con la Educación Patrimonial. Pertenece al Grupo de Investigación UNES (Universidad, Escuela y Sociedad). Participa en el Proyecto “El colectivo Hermanos Mayo: un caso de fotoperiodismo en la historia contemporánea de España y México” del Cenediap-INBAL, México. Ha impartido conferencias y participado en diversos proyectos internacionales en instituciones culturales y universidades de México, Puerto Rico, Irlanda, Moscú, Grecia, Bulgaria, Rumanía... Siendo actualmente IP del Proyecto Europeo Storyline. Ha sido Coordinadora Académica del *Máster en Gestión Cultural*, habiendo diseñado y participado en la gestión y docencia en el *Máster en Gestión del Turismo Cultural y desarrollo local* de la Universidad de Málaga. Actualmente ocupa el cargo de vicedecana de Extensión Universitaria y Responsabilidad Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.



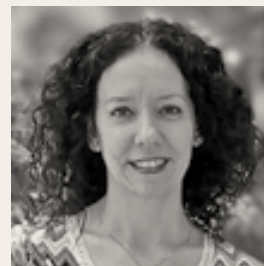
### **José Antonio Jiménez López**

Catedrático jubilado y Doctor en Historia Contemporánea, Profesor del ICE, Director-Coordinador del Proyecto de Investigación “El Estudio del Entorno como alternativa metodológica” en los años 1990-1998 del Plan Andaluz de Investigación, y miembro activo del grupo de investigación “Meridiano” de la Universidad de Granada. Ha participado como Ponente en numerosas reuniones científicas especializadas, ha impartido conferencias y publicado más de setenta artículos en revistas nacionales e internacionales y una treintena de libros, siendo el último “Pobreza y mendicidad en Granada en el siglo XIX” de la editorial OmniScriptum GmbH en Saarbrücken (Alemania).



### **Ana Luisa Martínez Carrillo**

Es Profesora Sustituta Interina del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. También ha impartido docencia en el Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén. Es doctora en Humanidades por la Universidad de Jaén (sobresaliente cum laude) con mención internacional. Máster en e-learning y redes sociales por la UNIR (Universidad Internacional de La Rioja). Su línea de investigación se ha centrado en la digitalización y la competencia digital en el ámbito del patrimonio histórico así como su puesta en valor y difusión a través de Internet para fines educativos y culturales. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y cuenta con numerosas publicaciones especializadas.



### **María José Ortega Chinchilla**

Licenciada en Historia por la Universidad de Granada (2001), obtuve el título de Doctora en Historia por la misma universidad con mención de Doctorado Europeo en el año 2010 tras realizar varias estancias de investigación predoctoral en Tallín, Florencia y Dublín. En el año 2011 conseguí un Contrato Puente donde desarrollé actividades de docencia e investigación en el Departamento de Historia Moderna de la Universidad de Granada. Desde el año 2012 al 2017 disfruté de una beca postdoctoral financiada por la Fundação para a Ciência e a Tecnologia, dependiente del Ministerio de Educación Superior portugués. Allí desempeñé mi trabajo de investigación en el Centro de História d’Aquém e d’Alem Mar (Universidade Nova de Lisboa). Después de regresar a España, ejercí como profesora interina en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) en el año 2018. Finalmente, desde el año 2019 hasta la actualidad trabajo como profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Granada. Mis líneas de investigación son: la historia del paisaje, la proyección didáctica del paisaje cultural y la educación patrimonial.



### **Andrés Palma Valenzuela**

Andrés Palma Valenzuela. Licenciado en Geografía e Historia y Teología y Doctor en Hª por la Universidad de Granada, UGR, desarrolla su actividad desde 1996 en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, de la UGR y en el Instituto de Investigación para la Paz y los Conflictos de la UGR desde 2013. Ha realizado estancias nacionales e internacionales, y dirigido cursos, proyectos de innovación educativa y de investigación. Ha ejercido como revisor de artículos científicos y miembro de comités de congresos, al tiempo que participa en actividades de Posgrado en universidades de España, Italia, Portugal, México, Brasil y Uruguay. Autor de numerosas publicaciones en el área de DCS, pertenece a dos grupos de investigación “Universidad Escuela y Sociedad”, UGR y “Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais”, Universidad de Coímbra. Los resultados de sus investigaciones se concretan en aportaciones referidas a la Educación en valores en DCS, el desarrollo de una metodología para el estudio de la DCS con el uso de la novela y relatos históricos breves y diversos aspectos de la pedagogía manjoniana.



### **Guadalupe Romero-Sánchez**

Es Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Granada, Campus de Ceuta, donde es Vicedecana de Estudiantes, Extensión Universitaria e Inclusión de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología. Doctora en Historia del Arte. Coeditora jefe de la revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad y editora adjunta de Quiroga. Revista de patrimonio iberoamericano. Forma parte del Grupo de Investigación “Andalucía y América: patrimonio cultural y relaciones artísticas” HUM-806. A nivel de investigación ha recibido el Premio Extraordinario de Doctorado y su labor docente ha sido reconocida, entre otros, a través del “Excellence in Teaching Award” otorgado por la Fundación IES Abroad. Ha sido cofundadora y presidenta de la Sección de Historia del Arte del CODOLI, así como miembro de la Junta Directiva del CEHA en calidad de Tesorera y posteriormente vocal desde 2012 a 2018. Forma parte de la AUDCS. Sus líneas de investigación giran en torno al análisis de los pueblos de indios, al mecenazgo artístico andaluz e iberoamericano, a la educación patrimonial y a la didáctica de las ciencias sociales.

<https://granada.academia.edu/ROMEROSANCHEZ>

<https://orcid.org/0000-0003-3865-3579>.



### **Antonio Tudela Sancho**

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctor en Filosofía (UMU), Máster en Ciencia Jurídica y Máster en Género, Feminismos y Ciudadanía (UNIA). Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales (UGR), con tres tramos de investigación, transferencia e innovación (CNEAI/ANECA), cuatro tramos de docencia (UGR) y cinco tramos autonómicos de docencia e investigación (CAECA/AAC) reconocidos. Además de su faceta literaria, sus principales intereses de investigación recorren los vínculos entre la ciudad, la memoria histórica y la cultura democrática, así como la crítica del cuerpo, la identidad y la pedagogía desde el postfeminismo y la teoría queer.









Departamento de Didáctica de las  
Ciencias Sociales  
UGR



Umes  
UNIVERSIDAD ESCUELA Y SOCIEDAD



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA