

ALREDEDOR DEL PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN

Elena Jiménez García, Carlos Munilla Garrido, Aurora Martínez Ezquerro,
Beatriz Valverde Olmedo y Ricardo de la Fuente Ballesteros
(Eds.)

ALREDEDOR DEL PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN

ALREDEDOR DEL PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN

Elena Jiménez García, Carlos Munilla Garrido, Aurora Martínez Ezquerro,
Beatriz Valverde Olmedo y Ricardo de la Fuente Ballesteros
(Eds.)



VALLADOLID 2025

Colección “Cultura Iberoamericana” 63

Colección “Cultura Iberoamericana”

DOI: 10.5281/zenodo.17760573

Edita:



Universitas Castellae. Edificio 2. Plaza del Viejo Coso 5
47003 Valladolid, España
E-mail: cuc@universitascastellae.es
Internet: www.universitascastellae.es

QUAPEG
Edizioni

Quapeg Edizioni
Laboratorio di Pedagogia Generale
Università di Roma “Foro Italico”
Piazza L. de Bosis 15
I-00135 Roma

Distribuidor:



Alimentelamente, tel. 637 665 048
E-mail: info@alimentelamente.es
internet: www.alimentelamente.es

Fotomecánica: Alimentelamente

Impresión: Lamsa Digital Soluciones Gráficas

ISBN: 978-84-129029-3-8

Depósito Legal: VA 589-2025

Paradigma y desviación: *La sombra del Tenorio* de Alonso de Santos

Ricardo de la Fuente Ballesteros

Universidad de Valladolid

GIR Skené

El *Don Juan* de Zorrilla es el paradigma de toda una serie de obras posteriores que juegan con la trama y los personajes que quedaron “perfundidos”, para siempre, en la retina de los espectadores y en la historia de nuestro teatro. A pesar de los cambios sociales y mentales, se han sucedido las parodias y reescrituras de la pieza del vallisoletano. *La sombra del Tenorio* de Alonso de Santos es uno de esos ejemplos, dentro de la actualización del mito, que se producen dentro del siglo XX, de manera que de las invariantes, según señala Jean Rousset (1978), la que se refiere a la Muerte y que se encarna en la Estatua del Comendador desaparece como es propio en la mayoría de las obras modernas que replantean la figura del Burlador, aunque la muerte del protagonista esté presente en la historia. En fin, *La sombra del Tenorio* se estrena en el Teatro Cervantes de Alcalá de Henares en 1994 y, más tarde, con gran éxito se representa en el Teatro María Guerrero de Madrid (1995).

Se trata de un monólogo dramático, dividido en 16 cuadros, cada uno con su título que viene a resumir el contenido del mismo, algo que era propio del drama romántico –primero lo hace Victor Hugo y de aquí pasa a otros autores como es el caso de Zorrilla y su *Tenorio*-, pero que en este dramaturgo lo puede conectar con la novela picaresca, por el tono y extensión del membrete. Por otro lado, una de las novedades de las breves partes que configuran la obra, es el cuadro duodécimo: “Entremés o entresemana, según se le quiera llamar en que el actor se solaza con el público”.

Hace ya muchos años tuve la fortuna de asistir a la representación de la obra en el Puerto de Santa María, en la que estuvo presente el autor y que fue representada por Rafael Álvarez, “El Brujo”, actor que ha encarnado con más éxito esta pieza y que, además, tiene mucho que ver con la misma –en la época en que escribe el texto Alonso de Santos, trabajaban juntos en una empresa escénica-. Es más, Alonso de Santos

nos habla de la génesis del texto editado y la importancia que tuvo en ello el histrión:

Cuando trabajo con los actores tengo la primera versión de la obra terminada. Con Rafa he trabajado desde la idea, desde el comienzo. [...]. Todo sería diferente sin Rafa. Creo que la lectura de la obra va a provocar algunas sorpresas. En el material para la edición y el material para la representación ha habido dos autores, que unas veces coinciden y otras no. La tensión dialéctica y comunicativa en el proceso de escritura ha sido grande (Itziar Pascual, “La escritura del camaleón”, 40-41).

Asimismo, hay que recalcar lo que dice Amorós en relación a esa peculiar relación entre actor y autor y el éxito que esta obra ha tenido:

Se trata de un actor singularísimo. Aunque proceda de las filas del teatro independiente, se ha convertido rápidamente en una verdadera “estrella”. Posee una voz peculiarísima, con tartamudeos, cambios de velocidad y registros sonoros muy variados. Su capacidad mímica parece recuperar muchos “tics” de tradicionales actores de carácter. Tiene, sobre todo, una *vis cómica* — otra expresión que ya casi no se usa — extraordinaria. He comprobado muchas veces como un simple gesto o inflexión de voz le sobran para provocar automáticamente la hilaridad. (Amorós 1995, 34)

Mucho de lo que dice Amorós forma parte también de una larga tradición de los actores cómicos españoles, muy semejantes a éste como fueron los hoy olvidados José y Emilio Mesejo, actores del género chico, la zarzuela y de obras de autores como García Álvarez, Muñoz Seca, Arniches y tantos otros.

En cualquier caso, hay mucho en esta obra de la experiencia las peripecias vividas por el autor y el actor en el mundo de la farándula, con sus idas y venidas, por pueblos y ciudades de la geografía española:

Rafael Álvarez. La sombra del Tenorio está llena de secuencias que recuerdan nuestras giras, como el descanso compartido con el público y convertido en rifa popular. Es una obra que tiene mucho que ver con nuestro amor por el teatro, con lo que hemos vivido estos años, pero a través de la máscara del personaje y de una situación ficticia.

Alonso de Santos. Rafa y yo tenemos un sentido de la vida muy

parecido, tal vez por nuestro origen de familias medio-rurales, que han tenido un contacto directo con la dureza de la vida, con las reglas del juego. Y Saturnino Morales es nuevamente la historia de uno de los nuestros [Itziar Pascual (1995)]

Pero, volviendo a la representación a la que asistí y al cuadro XII al que me refería, allí pude comprobar no solamente las capacidades de improvisación del actor, sino el efecto sorpresivo de este cuadro en el que se rompe la convención de la “cuarta pared”, pues “El Brujo” “para la representación”, “como si fuera un descanso de los que se hacen en el teatro” (163), el actor baja del escenario, interactúa con el público, rifa un jamón y cuenta anécdotas referidas a la representación del *Tenorio* de Zorrilla, pero, en suma, podría el actor contar “otras mil historias que [...] me han pasado en escena, como estoy seguro que cada uno de los actores que interprete esta obra contará las suyas. Y puede que hasta alguno vuelva a rifar jamones entre ustedes, si las circunstancias y su espíritu lo aconsejan” (164). Al respecto dice Amorós (1995): “El que haya presenciado la representación sabe que este entremés va incorporando las experiencias del actor, en distintos lugares. En diálogo directo con el público, intercala y comenta anécdotas jocosas, para culminar con algo típico del teatro popular de todos los tiempos: la rifa de un jamón entre los espectadores, acogida siempre por ellos con enorme regocijo” (36)¹.

Es decir, una de las características más llamativas de esta obra es su carácter metateatral, su clara elección por marcar los elementos de la convención escénica, a la vez que la incorporación de la obra de Zorrilla que marca el desarrollo de la representación. No voy a extenderme en este punto, ya estudiado por el citado Amorós, y relacionado con Pirandello por Margarita Piñero (2005, 15), salvo poner un ejemplo:

Avanza Saturnino hacia su proscenio imaginario —y real por otro lado— y se dirige al público de su mente —que coincide, claro está, con el del patio de butacas de la representación—.

!Un teatro! !Un hermoso teatro!

Gracias a esta brillante idea del señor autor de la comedia, en

1 Ricard Salvat (1995), que también asistió a la representación a la que aludo en El Puerto de Santa María, al respecto comenta: “Yo siento o sentí, en las dos veces que vi ese espectáculo, ese agradecimiento por sus autores. Porque, en el fondo, allí, en lo que vimos en Puerto y en Barcelona, había dos autores, era como un espectáculo de binomio” (61-62). Sobre esto hay también que recordar que autor y actor eran socio de la productora (“Pentación”) y que el autor dedica la obra a su amigo y compañero: “A mi amigo y gran actor Rafael Álvarez “El Brujo”, que dio vida a esta obra con su inimitable arte”(Alonso de Santos 1995, 114).

lugar de estar aquí solo... bueno solo, con Sor Inés que es una santa, pero, la verdad, no es muy habladora, como han podido apreciar ustedes. Tiene voto de silencio y no dice esta boca es mía, así que no da demasiados ánimos en este trance. Yo hablando y hablando, y ella allí muda...

Pero gracias a esta licencia del autor, como les decía, en lugar de estar aquí, con Sor Inés, malmuriendo en esta cama de hospital de pobres,

estaré, si lo me permiten, junto a ustedes, dando vida a este viejo y noble arte del teatro. Y cuando baje el telón, me quitaré el maquillaje y el vestuario y, en vez de irme a la tumba fría, me iré a mi casa a comer patatas con arroz y a beber vino tinto con mis amigos, a esperar la representación de mañana... Se levanta el telón, mañana aquí, a la

misma hora, y yo, en esa cama. Suenan los truenos y digo:

-”Me he muerto ya?”

Burlando así a la muerte al morirme cada día, de Don Juan Tenorio, y no una sola y definitiva vez, de Saturnino Morales (Alonso de Santos 1995, 142-143)²

Por cierto, también lo metateatral tiene cabida en la obra de escritor decimonónico. Según Fernández Cifuentes Zorrilla hereda “de Calderón no sólo la noción del gran teatro del mundo, sino sobre todo la del gran mundo del teatro, entiende sin duda, que en cualquier escenario la identidad es necesariamente problemática: no es que pueda ser objeto de dudas, equívocos, encubrimientos; es que nace como encubrimiento, como máscara. Identidad y disfraz -algún modo de disfraz- son inseparables en el teatro: la impostura es su condición, no una de sus anomalías o de sus aventuras”(Fernández Cifuentes 376). Asimismo, ya fue explotado ampliamente por Unamuno en *El hermano Juan o el mundo es teatro* (Ricardo de la Fuente 1995b), y creo que estos modelos están dentro de la cosmovisión escénica de Alonso de Santos –dice Saturnino: “Qué hacemos todos al fin y al cabo en la vida sino una representación...” (143)-. Esta manera de construir el relato en este último autor sólo puede tener un objetivo: marcar la convención escénica; producir un distanciamiento que pudiera servir para potenciar el efecto de enseñanza, de moral, si se quiere, según el modelo de concienciación de las obras brechtianas, máxime, además, cuando el texto incorpora, parasita una obra como la del clásico romántico.

2 Casi todas las citas de la obra se realizan por esta edición, de forma que no se repite el dato para otras citas salvo el número de página se cita por (Alonso de Santos 2008) en caso contrario.

El monólogo trata del viejo y enfermo Saturnino Morales, actor que nos cuenta, de una forma que recuerda mucho el antihéroe picaresco, lo que ha sido su vida representando siempre el papel de Ciutti, el criado de don Juan. La obra de Alonso de Santos está dominada como la de Zorrilla por la condensación temporal, el tiempo mimético de la obra romántica era de dos noches, mientras que en ésta todo se desarrolla en la última noche de vida de Saturnino: “da comienzo la historia de Saturnino Morales, el mismo día que termina su vida” (Alonso de Santos 1995, 117), tal como reza el título del primer cuadro. El propio Alonso de Santos subraya el aspecto de la condensación temporal de la obra de Zorrilla y la suya propia, elemento fundamental de las horas de “doscientos minutos” de Tenorio y de la “teatralidad” propia del *Don Juan* (Ricardo de la Fuente 1995, 2003, 2011)³. Esta condensación opera, indudablemente, como factor de teatralidad, pues lleva al tiempo mimético, por un lado, a coincidir casi con el de la representación, tanto en la primera como en la segunda parte del drama; y, por otro lado, a imprimir un dinamismo especial a las acciones de don Juan, sometido a un plazo, como en esta versión.

Otro elemento obvio que conecta la versión de Alonso de Santos y el clásico romántico es el personaje de doña Inés, si bien de una forma muy original. Leemos en la primera acotación de la obra “En un lateral de la nave una monja inmóvil, sentada en una silla de madera” (115). El personaje, efectivamente, permanece inmóvil y en silencio durante toda la pieza, de manera que lo normal en las representaciones es que sea una muñeca la que aparezca en escena. De todas formas, en el estreno madrileño, la actriz María José Norte hizo este papel al que el autor solamente le dedica una acotación en la que nos dice que a la monja se le llenan de lágrimas los ojos. En cualquier caso, el rol es semejante al que desempeña en el *Tenorio*, receptora del discurso amoroso, aquí interlocutora de Saturnino al igual que el público al que se apela en varios momentos, mediadora en el tránsito del protagonista, etc.

La nota del autor que introduce la obra en la edición de la *Obra teatral* realizada por Castalia (Alonso de Santos 2008), y algunos comentarios de Saturnino, que se presenta como un *alter ego* de Alonso de Santos y de su interpretación, sobre el valor de la obra de Zorrilla dan la sensación de que no hay demasiada simpatía de nuestro autor por su coterráneo, a pesar de declaraciones que realiza a los medios indicando que la pieza es un homenaje al autor clásico. Alonso es muy consciente

3 Decía Ortega y Gasset (1963): “Pasan en ella [la obra] muchas cosas -muchas más de las que pasarían en una obra *literaria* normal” (247).

del significado de la obra original y la interpreta como un hombre que conoce a la perfección los resortes de la dramaturgia y como profesional que fue de una asignatura como “la escritura dramática” de la que nos ha dejado un soberbio manual editado en Castalia. Como decía, la “Nota del autor” es un imaginado diálogo cómico entre Zorrilla y Alonso de Santos, en el que se plantea la diferencia entre ambas obras, una es “romántica” y la otra pertenece al “realismo social”, a la vez que declara que siempre le gustó más un personaje como Ciutti frente al fanfarrón don Juan y cómo Zorrilla le habla con “voz de tumba” y le “cuelga el teléfono en exagerado desplante personal, como corresponde a un autor airado, de chistera y perilla. No me dio tiempo a decirle que si me paraba de pequeño bajo su estatua en los días de mucho sol no era por admiración y respeto, sino para protegerme unos minutos con su sombra” (Alonso de Santos 2008, 729). La biografía de Zorrilla, por cierto, no señala ese aspecto que resalta Alonso de Santos, más bien parece un desplazamiento del rol de un personaje como el antipático Comendador. Por cierto, puedo asegurar, asimismo, que no hay ni había sombra ninguna, ni en la primitiva ubicación de la estatua ni en la actual.

En la celebración del segundo centenario del nacimiento de Zorrilla, en 2017, tuve el honor de organizar en Valladolid un congreso en el que se invitó a Alonso para pronunciar una conferencia titulada “De Don Juan a *La sombra del Tenorio*”. El texto parece que ha caído en el olvido porque no encuentro referencias al mismo en la bibliografía reciente, pero es interesante porque amplía la interpretación que Alonso realiza del *Tenorio*. No puedo extenderme en el asunto, aunque quiero destacar que el autor trata de enfrentar esos dos modos de hacer teatro y de ver la vida: el realista (Alonso) frente al romántico (Zorrilla) y es la razón profunda del juego metateatral para “mezclar y contraponer los dos estilos” (16). Y el humor de la obra encausada, por otro lado, es lo que pone en solfa el modelo zorrillesco. El realismo mata la pasión para ensalzar la razón. Lo que *La sombra del Tenorio* rechaza es un tipo de teatro que conlleva una especial teatralidad que impone su verdad más allá de la realidad y de la historia, es el mundo del teatro que crea un mundo de ficción, un mundo posible engendrado por la imaginación del poeta y enmarcado por el actor, poseído por el papel y que da vida a esa alternativa de la crónica histórica. Ya en su época tuvo que lidiar Zorrilla con ese realismo que, a la postre, se iba a instalar como canon en su época y con un modo de actuación representado por el actor Romea contrario a la *actio* emotiva de Latorre, con quien se identifica Zorrilla. Al primero en sus *Recuerdos del tiempo viejo* le dice: “tú y yo, como actor y como poeta, no somos el uno para el otro” (Zorrilla 1952, 1818).

Y a continuación:

tú crees que la verdad de la naturaleza cabe seca real y desnuda en el campo del arte, más claro, en la escena: yo creo que en la escena no cabe más que la verdad artística. Desde el momento en que hay que convenir en que la luz de la batería es la del sol; en que la decoración es el palacio o la prisión del reyo D. Sebastián; en que el jubón, el traje y hasta la camisa del actor, son los del personaje que representa, no puede haber en medio de todas estas verdades convencionales del arte y dentro del vestido de la creación poética, un hombre real, una verdad positiva de la naturaleza, sino otra verdad convencional y artística; un personaje dramático, detrás y dentro del cual desaparezca la fisonomía, el nombre, el recuerdo, la personalidad, en fin, del actor.

Esta emoción se transmite también por la manera de decir los versos, por el efectismo de la dicción, por la manera en que se representaba y se debe representar el *Tenorio*. Un efectismo que pretendía agradar, sorprender, maravillar al auditorio. Inflexiones de la voz, transiciones, desplantes, todo ello es connatural a este drama. De aquí el desacuerdo entre Romea y el vallisoletano por su forma de representar sus dramas, pues nuestro autor reclama la pasión, pues la verdad de la poesía siempre está por encima de la verdad de la naturaleza.

Alonso de Santos juega con esa teatralidad para ponerla en cuestión, las tiradas, con sus desplantes y entonaciones, que, por otro lado, también tienen su correlato en “El Brujo” y su *vis*, la esticomitia, los paralelismos, etc. (Ricardo de la Fuente 2003 y 2011). Estamos en una inversión de la obra original a nivel formal y semántico, en la reivindicación del actor secundario frente al protagonista, del criado frente al señor. Esto encaja a la perfección con obras anteriores de Alonso y su visión de los marginados, como podemos ver en la mayoría de ellas: *Yonquis y yanquis*, *La estanquera de Vallecas*, *Bajarse al moro*, etc. Obviamente, esta simpatía tiene una orientación ideológica además de una sensibilidad hacia el desposeído por la fortuna –la mayoría de la sociedad, por cierto-. Por otro lado, Ciutti para este autor es la actualización de la tradición aurisecular del criado que funciona como la conciencia del primer personaje, tal como vemos en el Catalinón del *Burlador de Sevilla*. Así lo señala, en una entrevista el autor a Itziar Pascual, de manera que en Zorrilla esa función desaparece “porque el papel de conciencia ha sido asumido por Doña Inés. Su lugar ha sido desplazado por una mujer. Esa transformación es amarga. En el teatro y en la vida, la gente grita y protesta porque no tiene papel. A partir de ese

Ciutti empezamos a reflexionar sobre la existencia, la vida y los estilos” Itziar Pascual 1995b, 46).

Curioso es que esta dialéctica entre el criado y el señor ya fue explorada por Jacinto Benavente en su obra titulada *El criado de don Juan*. También aquí el gregario quiere hacer de don Juan: Ciutti sustituye a su señor mostrándose frente a la casa de una dama a la que pretende éste; se crea el equívoco de manera que la señora le toma por quien no es. Cuando se descubra el engaño, esta mujer airada promete al sirviente ser suya si mata al noble, pero el desenlace será la muerte de Ciutti y la dama caerá, como siempre, en brazos de don Juan. Es decir, la desviación de la historia ya estaba servida, si bien la dirección que toma en Alonso de Santos se dirige a la conciencia de clase y seguramente desconocía la obra de nuestro premio Nobel, sin relevancia dentro la producción de éste y sin representaciones, algo lógico en pieza un tanto ajena a la fórmula benaventina y tan corta.

La forma en la que nos presenta el autor a sus antihéroes nos produce una inmediata simpatía, su mezcla de humor y de infortunios ha hecho que se puedan emparentar esas producciones con la “tragedia grotesca” de otro gran comediógrafo como Arniches, según ya dejó señalado Amorós⁴. Así, Saturnino va desgranando su vida ante nosotros, como Lázaro, su nacimiento, su apuesta por el mundo del teatro, su matrimonio, sus amores, su deseo de ser don Juan y el robo de piezas del vestuario —alguno de estos episodios particularmente cómico— del protagonista en las diversas funciones en las que participa Morales, hasta esta última representación que debe terminar con su muerte. A la vez que va interpolando los versos del *Don Juan* a conveniencia, a contar anécdotas relativas a representaciones de la misma, o a resumir la obra con gracejo e ironía, como el ejemplo que selecciono:

Ya sube el telón. ¡Qué bonito es el decorado! Mesas repletas, vino, músicas, fiesta... Carnaval en Sevilla. La obra empieza por una apuesta en la Hostería del Laurel, a ver cuál de los dos señoritos más conquistadores de la ciudad de la Giralda hace más golferías o pecados, que diría usted. El tal Don Juan Teno-

4 “Algunas personas me han dicho que hay dos claves, dos líneas de tensión en la obra: una, claramente cómica, muy propia de Rafa. La otra, tragicómica, está más próxima a mí. En algunos aspectos ha dominado más mi idea —la referencia realista de la muerte, con la presencia de la cama en el escenario—, en otra, la de Rafa. Te pongo un ejemplo. Para mí era importante que tras el descanso viniera una segunda parte densa, larga, intensa y dramática. En el espectáculo no he conseguido que la segunda parte supere los diez minutos. Rafa podría caer por un tobogán, pero cae por un terraplén” (Itziar Pascual 1995a, 41-42).

rio, para vencer a Don Luis, que es como se llama el otro, quiere quitarle la novia, y hace además algo tan sonado que no quede duda de que él es el peor de los dos: raptar a una novicia. Pero no se asuste, hermana, que al final termina bien y los protagonistas se arrepienten y acaban en el Cielo, por la gracia de Dios. [...] Peleas, enredos, vicios, crímenes. [...]

Y la segunda parte de la obra se resume en el mismo tono, la invitación a la cena, etc., hasta que don Juan “hinca su rodilla en tierra” y doña Inés “le redime, y se van los dos derechos a los cielos, tan ricamente, rodeados de angelitos” (Alonso de Santos 2008, 741-2)

Otras cuestiones a destacar podrían ser la importancia de las unidades clásicas. De ello se hace eco Alonso de Santos tanto en su intervención en el congreso del año 2017 como en *La sombra del Tenorio*. Esto es algo muy propio de Zorrilla, como ya señalé (1995a, 1995c y 2003) al tratar de sus comedias en las que las unidades de tiempo, acción y lugar tienden a ser respetadas, al igual que en su don Juan. El mantenimiento de la unidad de tiempo en muchas piezas de Zorrilla es un elemento más derivado de la comedia de capa y espada -la filiación aurisecular de la construcción zorrillesca es más que evidente-. El uso de esta unidad persigue, al contrario que en la preceptiva clásica, un efecto de inverosimilitud, que patentiza la convención dramatúrgica y el ingenio del autor, que es lo que sorprende y admira al público aurisecular, y que comparte nuestro contemporáneo conectado también con la idea del teatro dentro del teatro.

Para terminar, habría que señalar el aparato escenográfico de esta pieza y que es un correlato de luces, sombras, truenos, relámpagos, etc., además de otras menudencias que se encuentran en el Burlador zorrillesco. Lógicamente el carácter de obra de gran espectáculo, de obra de magia que es la segunda parte del Tenorio, no se encuentra en la producción de Alonso, pero sí toda la parafernalia romántica que funciona también a modo, de parodia o contrapunto. Al igual el lenguaje natural de Saturnino, fuente de humorismo que se enfrenta al discurso interpolado de los versos de Zorrilla. En suma, el distanciamiento entre la obra original y ésta provoca la reflexión del espectador-lector hacia las circunstancias reales en las que se desarrollan las trayectorias vital y profesional del protagonista marginado de la obra. Es decir, la vida es como el teatro y a Saturnino lo que le ha tocado al hacer de Ciutti es algo en lo que

no hay porvenir, ni en este mundo ni en el otro, se lo digo yo, hermana. [...]. Sin embargo, vestido de Ciutti, por muy bien lo

hagas no se puede llegar nunca más lejos de lo que yo he llegado en la vida, y mire que yo lo he hecho bien, modestia aparte. Parece que el puñetero del Zorrilla escribió este papel solo para martirizar el corazón del pobre infeliz que tuviera que hacerlo (124).

En fin, todo es el *Tenorio*, su poética en contraste con los tiempos y estética de Alonso de Santos, frente a la emoción. El mundo de un romántico frente a un escritor realista que en su quehacer artístico se queda al lado de los poseídos, porque, como señala Amorós “El teatro es aquí, también, una metáfora de división de la sociedad en clases” (70).

BIBLIOGRAFÍA:

- ALONSO DE SANTOS, José Luis (1998). *La escritura dramática*, Madrid, Castalia.
- (2007). *Manual de teoría y práctica teatral*, Madrid, Castalia.
- (1995). *La estanquera de Vallecas. La sombra del Tenorio*. Madrid, Castalia.
- (2017). “De Don Juan a la sombra del Tenorio”. Ricardo de la Fuente Ballesteros, Ramón González y Beatriz Valverde Olmedo (eds.). *José Zorrilla y la cultura hispánica*. Madrid, Wisteria, 13-30.
- (2008). *La sombra del Tenorio. Obra teatral 1*. Madrid, Castalia, 727-798.
- AMORÓS, Andrés (1995). “Introducción” a José Luis Alonso de Santos. *La estanquera de Vallecas. La sombra del Tenorio*. Madrid, Castalia, 9-52.
- BASSIOUNY RIZK, Ihab (2011). *Los marginados en el teatro finisecular (1990-2000) de José Luis Alonso de Santos*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid (Tesis doctoral).
- FERNÁNDEZ CIFUENTES, Luis (1997). “El teatro de José Zorrilla”. Víctor García de la Concha (dir.). *Historia de la Literatura Española*. Guillermo Carnero (coord.). *Siglo XIX*. I. Madrid, Espasa-Calpe.
- FUENTE BALLESTEROS, Ricardo de la (1995a). “La teatralidad en el *Don Juan Tenorio de Zorrilla*”, *Crítica hispánica (El teatro español en el siglo XIX)* XVII-1 (1995), 65-80 (en colaboración con F. Gutiérrez).
- (1995b). “La lectura unamuniana del *Don Juan Tenorio*”, J. Blasco, R. de la Fuente y A. Mateos, *José Zorrilla: una nueva lectura*, Valladolid, Univ. de Valladolid y “Fundación Jorge Guillén”, 1995b, 57-70.
- (1995c). “Aspectos de la teatralidad romántica. Las comedias de Zorrilla”. AA. VV., *Historia y crítica del teatro de comedias. “Y la burguesía también se divierte”*. El Puerto de Santa María, Fundación Pedro Muñoz Seca- Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 237-251.
- (2003). Editor de José Zorrilla, *Don Juan Tenorio*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2009). “La verdad de la naturaleza frente a la poesía: Zorrilla y sus memorias frente al actor”, *Hecho teatral* 9, 53-78.
- (2011). “El *Tenorio* de Zorrilla: juego y teatralidad», Borja Rodríguez

- Gutiérrez y Raquel Gutiérrez Sebastián (eds.), *Desde la platea: estudios sobre el teatro decimonónico*, Santander, PUBLICAN-ICEL, 77-92.
- (2017). “El atrabiliario Unamuno juzga a Zorrilla”. Ricardo de la Fuente Ballesteros, Ramón González y Beatriz Valverde Olmedo (eds.). *José Zorrilla y la cultura hispánica*. Madrid, Wisteria, 101-124.
- MONLEÓN, José (1998). “La realidad del teatro: *La sombra del Tenorio* de José Luis Alonso de Santos”. Ana Sofía Pérez Bustamante (ed.) *Don Juan Tenorio en la España del Siglo XX*. Madrid, Cátedra, 289-312.
- ORTEGA Y GASSET, José (1963). *Obras completas*. V. Madrid, Revista de Occidente.
- PASCUAL Itziar (1995a), “La escritura del camaleón”, *Primer Acto*, núm. 257, enero-febrero, 39-41.
- (1995b) “Alonso de Santos / El Brujo: En el teatro y en la vida la gente protesta porque no tiene papel”, *El Mundo*, el 6 de febrero de 1995, (acceso el 25 de octubre de 2025).
- PÉREZ BUSTAMANTE, Ana Sofía (1995). “Los criados de Don Juan. Una reflexión en torno a *La sombra del Tenorio*, de José Luis Alonso de Santos”. AA. VV., *Historia y crítica del teatro de comedias. “Y la burguesía también se divierte”*. El Puerto de Santa María, Fundación Pedro Muñoz Seca- Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 305-412.
- PIÑERO, Margarita (2001). “Introducción”. José Luis Alonso de Santos, *Dígaselo con Valium*. Puerto de Santa María, Fundación Pedro Muñoz Seca, Hogarsur, 7-35.
- ROUSSET, Jean (1978). *Le Mythe de Don Juan*. París, Armand Colin. Traducción: *El mito de Don Juan*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- RICARD Salvat (1995), “Alrededor de *La sombra del Tenorio*”, *Primer Acto* 257, enero-febrero, 61-63.
- ZORRILLA, José. *Obras Completas*. Valladolid, Santarén, 1943. Ed. Narciso Alonso Cortés, vol. II.

Abrir las puertas del arte: recorridos guiados como práctica de mediación educativa del patrimonio en la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

Lorena López Méndez
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid puso en marcha una iniciativa innovadora hace más de una década, destinada a fortalecer su vínculo con la sociedad, mediante recorridos guiados dirigidos a instituciones educativas, culturales y sociales. Esta propuesta, impulsada por el Decanato y actualmente coordinada por la delegada de la Decana para las relaciones con las instituciones educativas, tiene como objetivo abrir las puertas de la Facultad al público estudiantil y familias, mostrando no solo su riqueza patrimonial (Carrasco Muñoz, 2020, De la Rasilla & Carpintero, 2002), sino también su compromiso con una formación artística rigurosa y con la inclusión cultural (Aguirre, 2005; Hernández, 2000). Este cargo ha sido ocupado por profesores de la facultad, Tomás Bañuelos (2015), Laura de la Colina Tejeda (2016-2022) y Noelia Antúnez del Cerro (2022-2023), y en la actualidad lo es por la autora de este capítulo.

José Ortega y Gasset, en su obra “*Misión de la Universidad*” (1930), afirmaba lo siguiente:

«Una Institución es una máquina, y toda su estructura y funcionamiento han de ir prefijados por el servicio que de ella se espera. En otras palabras: la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobo o retoque de esta nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad, el problema de su misión, serán penas de amor perdidas» (2009, p. 535).

Teniendo en cuenta esta reflexión y como acto de servicio a la sociedad, la Universidad Complutense de Madrid ha organizado diferentes

recorridos guiados por sus facultades a través de museos y colecciones (Museos y colecciones Complutense, 2015), como los de anatomía, farmacia, óptica, entre otros. Todos ellos se encuentran recogidos en la Guía de Museos y Colecciones Complutense.

En la Facultad de Bellas Artes se han publicado, además, experiencias específicas, como la visita organizada para las mujeres de la Residencia para Mayores Hidalgos Casasolar (Antúnez del Cerro, López-Méndez y Valero-Amaro, 2024). Asimismo, resulta destacable la iniciativa impulsada por la actual decana, Raquel Monje, junto con la vicedecana de Estudiantes, Sonia Cabello, la vicedecana de Cultura, Linarejos Moreno, y la autora de este capítulo. Durante el curso 2024-2025 diseñaron e implementaron las Jornadas Aldaba (véase figura 1), unas jornadas de puertas abiertas organizadas por la Facultad de Bellas Artes de la UCM, dirigidas a profesionales del arte, el diseño y la conservación-restauración. Celebradas el 25 de abril de 2025, tuvieron como objetivo dar a conocer los trabajos e intervenciones realizados en los distintos espacios de la Facultad.

En esta misma línea, desde hace varios años se vienen desarrollando recorridos guiados por el patrimonio artístico de la institución, como se apuntó anteriormente, aunque todavía sin la visibilidad que merecen.

En un contexto en el que la universidad busca estrechar lazos con su entorno, estos recorridos constituyen una herramienta de mediación artística que articula la extensión universitaria con el acceso democrático a la cultura (Martín-Barbero, 2003), así como con la orientación vocacional de los futuros estudiantes (Sayers, 2011).



Figura 1.- Jornadas Aldaba. Elaboración propia, 2025.

De acuerdo con Ascensión Moreno (2010, 2016), la mediación artística se refiere a la intervención socioeducativa a través de proyectos artísticos y culturales con personas, situándose en la intersección entre la educación social, la educación artística y la arteterapia. En este último concepto, por nuestra formación abogamos por una intervención artística más que por un proceso terapéutico. Es decir, es un territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como mediadora, constituyéndose en una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades, orientada a la mejora de sus situaciones individuales, colectivas y comunitarias (pp. 16-17).

Por tanto, desde el Decanato se procura, en la medida de sus posibilidades, ejercer una mediación artística, al tiempo que se desempeña un papel de enlace entre las instituciones de educación obligatoria —especialmente Secundaria y Bachillerato— y las complejidades inherentes a los procesos universitarios, más allá de la propia EVAU.

Dicha mediación artística, no sólo se plantea desde Decanato sino también desde los diferentes departamentos que configuran la Facultad de Bellas Artes. En concreto, citamos a continuación los siguientes proyectos de mayor o menor envergadura, con el objetivo de preservar y difundir el patrimonio cultural de la institución académica con años de historia.

Uno de ellos siendo el más importante, es el Museo Pedagógico de Arte Infantil, más conocido en su acrónimo MuPAI, este es un museo universitario que abrió sus puertas en 1981 convirtiéndose en el primer museo dedicado en exclusiva al arte infantil y adolescente en España (Belver, 1995). Actualmente, la dirección de este está a cargo de la actual directora Noelia Antúnez del Cerro, y anteriormente por Manuel Hernández Belver, siendo su primer director Manuel Méndez.

Posee cuarenta años de experiencia en la enseñanza del arte para niñas, niños y adolescentes y, como parte del departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes (UCM) actualmente fusionado con Escultura siendo el Departamento de Escultura y formación artística. Tanto el MuPAI como el Departamento están implicados en la investigación y desarrollo de proyectos y metodologías innovadoras en la enseñanza de las artes, siendo pioneras en diferentes contextos como el escolar y universitario, así como el museístico y el hospitalario. Sus principales objetivos son convertirse en un nexo entre la Facultad de Bellas Artes y otros contextos educativos que trabajen con la infancia, adolescencia y adultez (véase figura 2) e igualmente,

construir un espacio para la formación en materia educativa de las y los estudiantes de Bellas Artes.



Figura 2.- Taller con adultos mayores y recorrido guiado con menores de manera simultánea.
Elaboración propia, 2023.

Las actividades del MuPAI están desarrolladas por el equipo de arteeducadoras/es del mismo, formado por personas en su mayoría graduadas en Bellas Artes y especializadas en el ámbito educativo y en concreto de la Educación artística. Asimismo, cuentan con un archivo de dibujos infantiles y adolescentes de más de treinta años.

También es reseñable como el Departamento de Dibujo y Grabado

de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, posee en sus haberes un nutrido fondo patrimonial fruto de las labores docentes y de investigación propias de la especialidad. El conjunto, gracias a la encomiable labor de las profesoras y profesores de la Facultad y sus diferentes departamentos, y tras diversos proyectos de investigación y catalogación, ha llegado a nuestros días unificado bajo tres colecciones: El Gabinete de Dibujo, fundado en 1997, el Gabinete de Estampas, fundado en 1999 (Garrido- Sanchez, 2000) y el Gabinete de libro de artista, de reciente creación, fundado en 2018. Sumándose a este grupo los fondos custodiados en la Biblioteca del centro, así como en la Biblioteca Histórica “Marqués de Valdecilla” (Jurado-García, 2023, p.392)

Las mencionadas colecciones, algunas de ellas únicas a nivel nacional, solo comparables con algunos ejemplos de colecciones internacionales, se presentan como un muestrario único de las prácticas gráficas históricas y contemporáneas, así como de los procesos de aprendizaje, enseñanza e investigación propios del arte gráfico múltiple, siendo un rico reflejo de las tendencias artísticas, pensativas, educativas y políticas del momento

En concreto, la colección del Gabinete de Dibujos se inició en 1997 por el impulso del catedrático de Universidad, Ramón Díaz Padilla y consiguió un lugar físico para su almacenaje y conservación en 1998 en la Facultad de Bellas Artes de Madrid. Entre sus más de mil seiscientos dibujos almacenados se encuentran dibujos de gran importancia histórica recopilados desde el siglo XVIII, así como artistas de gran renombre que van desde Francisco Agustín a Antonio López.

Los temas y tipos de dibujos que abarca van desde estudios del modelo humano, de objetos, retratos y autorretratos, apuntes rápidos de modelo vivo y en movimiento, animales, fragmentos, estudios de anatomía, paisajes, entornos urbanos, dibujos de estatua, de modelo vivo y dibujos creativos. Todos ellos suponen una huella esencial de los métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje en la rama del dibujo por los que han transitado estos estudios, que comprenden, además de los dibujos de academia conservados del siglo XIX, a los realizados desde los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad.

Una de las características más destacables de esta Colección es la capacidad de registrar que la docencia y el aprendizaje del dibujo están en constante evolución. Que es un lugar de investigación permanente (Díaz- Padilla, Horcajada-González, Cuevas- Riaño, González-Váz-

quez, De Iracheta- Martín y Pérez-González, 2015, p.266).

Más reciente, es el fondo fotográfico que ha visto la luz en la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Compuesto por albúminas, copias en gelatina de plata y fototipias que representan prevalentemente monumentos, obras de arte y vistas de España, Italia y Portugal, además de trajes regionales españoles de la casa Laurent, constituye un importante testimonio del material didáctico utilizado en la Escuela de Bellas Artes de Madrid, cuando todavía compartía el palacio de Goyeneche con la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (Brancato, 2018, p. 265).

Además, Iría Groba Martín y Pedro Terrón Manrique desde 2017 y en el seno del Departamento de Escultura y Formación Artística, llevan a cabo el proyecto de registrar fotogramétricamente estas esculturas con diversos objetivos, entre ellos generar una ‘copia de seguridad’ que pueda ser empleada en futuras restauraciones, difundir el patrimonio de la facultad, y facilitar el estudio y el análisis de piezas originales a distancia, integrando las nuevas tecnologías al ámbito pedagógico. Éste incluye una gipsoteca con reproducciones y piezas originales de valor, como las esculturas realizadas para la Beca Roma (Groba y Terrón, 2020).

2. Justificación y objetivos del programa Umbral

El programa tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, dar a conocer a futuros estudiantes y a diversos colectivos la oferta formativa de la Facultad de Bellas Artes, que incluye los grados en Bellas Artes, Diseño, Conservación y Restauración del Patrimonio, y el Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales, etc. En segundo lugar, se propone transformar la percepción externa de la facultad, muchas veces marcada por estereotipos de informalidad, proyectándola como un espacio de esfuerzo, rigor y excelencia académica.

Además, la propuesta persigue otros objetivos específicos de carácter transversal y formativo:

- Fomentar el interés por los estudios artísticos y la diversidad de sus salidas profesionales.
- Promover la inclusión social y el acceso equitativo a la cultura visual contemporánea.
- Estimular la participación activa y el pensamiento crítico entre el público visitante.

- Desarrollar habilidades comunicativas y pedagógicas entre los estudiantes que colaboran como guías o mediadores (Mörsch, 2009).
- Generar un espacio de encuentro intergeneracional y multidisciplinar dentro del campus universitario.

Este enfoque estratégico responde a la necesidad de integrar la universidad con la comunidad a la que sirve, desdibujando las fronteras entre el conocimiento especializado y el interés general por la cultura visual y la creación contemporánea (Dewey, 1934; Efland, 2002).

3. Metodología de implementación

Durante los cursos académicos 2023-2024 y 2024-2025, se llevaron a cabo un total de 69 recorridos guiados. En varias de estas sesiones, la visita fue acompañada por estudiantes de la propia facultad, fortaleciendo el carácter horizontal y participativo de la propuesta (Mörsch, 2009).

Las rutas incluyeron aulas, talleres, espacios expositivos y zonas comunes de interés patrimonial, permitiendo a los visitantes tener una experiencia directa con los procesos creativos y pedagógicos que definen la vida universitaria en Bellas Artes. La mediadora principal, encargada de liderar las visitas, desempeñó un rol fundamental en la dinamización del recorrido y en el establecimiento de un diálogo inclusivo y formativo (Rancière, 2008).

Para facilitar los recorridos guiados, las alumnas Laura Muñoz Buendía e Inés López Román, para la asignatura *Programación, diseño de actividades y recursos didácticos* en Educación artística del Máster en Educación artística en Instituciones Sociales y Culturales, en su acrónimo MEDART, diseñaron para la práctica 2: Creación de un recurso que pueda ser una herramienta creativa, elaboraron un mapa a modo de fanzine con los lugares más significativos de la Facultad de Bellas Artes por los que transcurren las visitas (véase, Figura 3).



Figura 3.- Diseño de mapa para el fácil recorrido por la facultad. Diseñado por las artededucadoras, Laura Muñoz Buendía e Inés López Román, 2024-25.

4. Análisis de resultados a partir de las encuestas

Los datos recogidos mediante encuestas posteriores a las visitas (13 respuestas analizadas) permiten extraer varias conclusiones significativas:

- **Adecuación y satisfacción general:** La totalidad de los encuestados consideró que las visitas fueron adecuadas, aunque algunos señalaron que el tiempo fue algo corto o que se podría ampliar la cantidad de espacios visitados.
- **Perfil del participante y respuesta positiva:** Los participantes fueron considerados adecuados en edad y nivel, con una respuesta general de entusiasmo, curiosidad y participación activa.
- **Valor orientador:** Todas las respuestas coincidieron en que la actividad fue útil para que los estudiantes reflexionaran sobre su futuro universitario, destacando su valor como herramienta de orientación (Sayers, 2011).
- **Evaluación de la mediadora:** La mediación fue calificada mayoritariamente como “excelente” o “buena”, subrayando la capacidad de la responsable para conectar con los grupos y guiar la experiencia.
- **Sugerencias de mejora:** Algunas de las propuestas incluyeron mayor interacción con profesorado y alumnado, más tiempo en ciertos espacios, y la incorporación de talleres prácticos, charlas y demostraciones en vivo.

Estos resultados apuntan a un éxito claro del programa, tanto en términos de recepción como de impacto educativo y vocacional.

5. Impacto y transformación de la percepción institucional

Uno de los logros más significativos de esta iniciativa es su capacidad para transformar la percepción externa de la Facultad de Bellas Artes. Los recorridos guiados desmitifican la imagen lúdica o desestructurada que a veces se asocia con las enseñanzas artísticas, mostrando una institución viva, exigente y articulada en torno a proyectos pedagógicos y creativos de gran valor (Bishop, 2012).

Al establecer vínculos con centros educativos de nivel medio, asociaciones sociales y otros colectivos, la facultad no solo se proyecta hacia el exterior, sino que también recibe un valioso *feedback* que le permite ajustar su comunicación institucional, fortalecer su rol de referencia y consolidar su función social.

6. Conclusiones y propuestas de mejora

La experiencia de los recorridos guiados ha demostrado ser una herramienta eficaz de mediación educativa, promoción institucional y apertura cultural. Desde un enfoque inclusivo y formativo, la facultad ha conseguido acercarse a nuevos públicos y renovar su imagen ante la sociedad.

Las sugerencias recogidas en las encuestas apuntan a posibles líneas de desarrollo, como la integración de actividades complementarias (talleres, charlas, interacciones con el estudiantado), la ampliación temporal de las visitas y la diversificación de los espacios mostrados (véase, figura 4).

Finalmente, esta iniciativa puede ser considerada un modelo replicable para otras facultades e instituciones que busquen fortalecer su relación con el entorno, apostar por la mediación cultural y contribuir activamente a la formación de futuros universitarios desde una perspectiva abierta, sensible y contemporánea.



Figura 4.- Recorrido por la fundición en edificio anexo, área de Escultura. Elaboración propia, 2025.

Como línea futura del programa, se pretende dotarlo de una identidad corporativa con mayor envergadura (véase, figura 5). Para ello, se ha establecido el *naming* basado en el concepto **Umbral**. A partir de una primera lluvia de ideas, se consideró oportuno este nombre porque responde a varias acepciones recogidas en el diccionario de la Real Academia Española (RAE):

1. m. Parte inferior o escalón, por lo común de piedra y contrapuesto al dintel, en la puerta o entrada de una casa.
2. m. Paso primero y principal o entrada de cualquier cosa.
3. m. Valor mínimo de una magnitud a partir del cual se produce un efecto determinado.
4. m. Constr. Pieza que se atraviesa en lo alto de un vano para sostener el muro que hay encima.

Por tanto, **Umbral** continuará con los objetivos ya planteados en el programa de visitas, pero con una identidad propia, abriendo las puertas de la Facultad —de forma simbólica y literal— para mostrar a los y las estudiantes visitantes la riqueza patrimonial, artística y arquitectónica del centro, así como su compromiso con una formación rigurosa, inclusiva y culturalmente transformadora.

Esta propuesta, alineada con el espíritu de apertura que caracteriza las *Jornadas Aldaba*, aspira a consolidarse como una actividad estructural del calendario académico y cultural de la Facultad. Su finalidad será reforzar el papel de la universidad como agente activo en la sociedad, acercando el arte, el conocimiento y el patrimonio a quienes se encuentran en el umbral de su decisión vocacional.

Umbral se configurará como una herramienta de mediación artística, situada en el cruce entre la extensión universitaria y la vocación

orientadora hacia las futuras generaciones de estudiantes. Las visitas guiadas permitirán a los centros educativos conocer de cerca los espacios, obras, proyectos e intervenciones que forman parte del día a día de la Facultad, fomentando una experiencia educativa significativa, integradora y sensorial.



Facultad de Bellas Artes. UCM

Figura 5.- Diseño borrador logotipo para recorridos- visitas guiadas por la Facultad de Bellas Artes UCM. Elaboración propia, 2025.

Bibliografía

- AGUIRRE, I. (2005). *Educación artística y cultura visual*. Octaedro.
- ANTÚNEZ DEL CERRO, N., López-Méndez, L. & Valero-Amaro, M. (2024). Diseña tu taquilla: recorrido histórico-artístico con mujeres mayores en la Facultad de Bellas Artes UCM. In *Innovación y expresión: un recorrido por las artes, la cultura visual y la inteligencia artificial en la era digital* (pp. 1034-1050). Dykinson.
- BELVER, M. H. (1995). *El arte de los niños: investigación y didáctica del MUPAI*. Editorial Fundamentos.
- BISHOP, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Verso.
- BRONCATO, S. (2018). *Un patrimonio por descubrir: los fondos fotográficos de la Facultad de Bellas Artes, UCM*. II Jornadas sobre Investigación en Historia de la Fotografía: 1839-1939, un siglo de fotografía: Zaragoza, 25-27 octubre / coord. por Francisco Javier Lázaro Sebastián; José Antonio Hernández Latas (dir.). ISBN 978-84-9911-509-2, pp.365-374
- CARRASCO MUÑOZ, A. M. (2020). El patrimonio histórico de la Facultad de Bellas Artes [*Trabajo de fin de máster, Universidad Complutense de Madrid*]. Recuperado de <https://docta.ucm.es/entities/publication/a4b57074-6ad7-4f09-ac9f-27ddd42ad8c1>
- DE LA RASILLA, M. J. I., & Carpintero, E. M. (Eds.). (2002). *Patrimonio artístico de la Facultad de Bellas Artes: inventario*. Editorial Complutense. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UyKNRmQRh_0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=patrimonio,+academia+bellas+artes+ucm&ots=C-VpvllxwzY&sig=KECDqIhdzKCbjSfsgg2uyyS9qxU#v=onepage&q=patrimonio%2C%20academia%20bellas%20artes%20ucm&f=false
- EWEY, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.
- DÍAZ-PADILLA, R., Horcajada-González, R., Cuevas-Riaño, M. D. M., González-Vázquez, M. M., De Iracheta-Martín, M., & Pérez-González, M. D. C. (2014). Colección del gabinete de dibujos de la facultad de Bellas Artes de la UCM. *Actas Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro*.
- EFLAND, A. (2005). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

- GARRIDO- SÁNCHEZ, Coca (2000). Trayectoria, metodología y funciones de un gabinete de grabados. *Arte, Individuo y Sociedad*, nº 12, pp.113-130.
- GROBA MARTIN, I. and Terrón Manrique, P. (2020) “Patrimonio escultórico de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. La fotogrametría como método de registro y digitalización”, *Tercio Creiente*, (extra2), pp. 31–50.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Cultura visual y educación. Octaedro.
- JURADO GARCÍA, J. (2023). Los Gabinetes de Arte Gráfico de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid como modelo de enseñanza, aprendizaje e investigación en la Educación Superior. En *Innovación educativa y formación docente: últimas aportaciones en la investigación* (pp. 392-404). Dykinson.
- MORENO GONZALEZ, A. (2016). La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario. Octaedro.
- Museos y colecciones complutense (2015) Guía de Museos y Colecciones Complutense. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.ucm.es/fileadmin/user_upload/servicios/museos/documentos/GUIA_MUSEOS_Y_COLECCIONES_UCM_2024.pdf.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(2), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie5221797>
- MÖRSCH, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses. In *Documenta 12 Education II*.
- ORTEGA Y GASSET (2009). *Obras completas, tomo IV-1926-1931*. Taurus.
- RANCIÈRE, J. (2008). *El espectador emancipado*. Manantial.
- SAYERS, E. (2011). Participation and Pedagogy: The Impact of Art Education on Community Art Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 82-89.

El valor de las experiencias patrimoniales en primera persona para asistentes a congresos de patrimonio. El caso de EPACactivo.

Carlos Munilla-Garrido
Grupo GRIHAL

Inmaculada Sánchez-Macías
Universidad de Valladolid

Introducción.

La didáctica del patrimonio, entendida como el conjunto de estrategias de mediación aplicadas a contextos patrimoniales, se apoya en teorías de aprendizaje localizado o situado (Lave & Wenger, 1991) y en propuestas de educación basada en el lugar, place-based education (Smith & Sobel, 2010). Dichas teorías subrayan que el conocimiento se construye en interacción con el entorno, lo que convierte al patrimonio en un recurso pedagógico singular. Las actividades *in situ* ofrecen un contexto rico para la experimentación, la reflexión crítica, el análisis, la pausa, el disfrute y el desarrollo afectivo hacia el patrimonio.

Bajo estas premisas nace EPACactivo una iniciativa surgida en el año 2017 y que se ha desarrollado de forma ininterrumpida hasta el año 2025 como elemento paralelo a EPAC, Congreso Internacional de Educación, Patrimonio y Creatividad que cumplirá diez ediciones en el año 2026. La propuesta persigue extender el entramado teórico del congreso a elementos patrimoniales tangibles de la provincia que acoge dicho evento científico.

Aprendizaje situado y educación basada en el lugar

El aprendizaje situado y la place based education sostienen que el contexto físico y social es germen de conocimiento. Aprender en un lugar permite anclar conceptos en experiencias sensoriales y sociales concretas, favoreciendo la transferencia y la motivación. De la misma manera se sostiene que el enfoque basado en el lugar facilita conexiones entre contenidos curriculares y problemáticas locales. (Brunold-Conesa, 2024). Como señalan García y Basilotta (2017), John Dewey y Wi-

William Kilpatrick ya hablaban de la importancia de una educación basada en la experiencia personal en un entorno físico concreto. Así mismo, Vigostky asegura que el conocimiento surge de la interacción con la cultura y el entorno. (Bogoya y Prado, 2024).

En un intento por definir este tipo de aprendizaje situado vinculándolo con otros elementos, es interesante el trabajo de Sánchez y Rogriguez (2011) donde se aborda críticamente el concepto generado por Lave & Wenger (1991) desde una perspectiva histórico cultural. Estos autores se embarcan principalmente en un análisis del aprendizaje situado en contextos formales y vinculado a las comunidades de práctica, concluyendo en la línea de Engeström (2008) que se pueden generar pautas metodológicas para la investigación en este tipo de aprendizajes in situ. En España y a nivel educativo formal, existen iniciativas que muestran la valía de este tipo de experiencias como pueden ser los estudios de Alcalde, Castro, Minguélez y López-Mondejar (2023) o el de Riveiro, Rodríguez y López (2021), por citar algunos ejemplos.

Dentro de las experiencias de aprendizaje situado cobran singular relevancia la didáctica del patrimonio y la interpretación del patrimonio. Ambos mundos de intermediación entre el elemento patrimonial y las personas tienen un mayor sentido cuando vivimos, experimentamos o contemplamos el elemento objeto de disfrute. La educación patrimonial in situ, desde un punto de vista formal, permite que los estudiantes comprendan los objetos, monumentos y paisajes, no como elementos aislados sino como huellas vivas de procesos históricos y culturales (Barton & Levstik, 2008). A nivel social estas experiencias fomentan la empatía histórica y el sentido de pertenencia (Savenije & de Bruijn, 2017), y en ambos casos generan actitudes favorables hacia la conservación (Cuenca, Estepa & Martín-Cáceres, 2017).

Desde EPAC entendemos que existe un corpus científico e investigador que otorga base teórica suficiente a este tipo de enseñanza-aprendizaje para tenerla muy en cuenta en la educación patrimonial.



Imagen 1 – Visita plaza mayor y Museo del Traje Popular (Morón de Almazán, Soria). Fuente: autoría propia.

Beneficios de las experiencias in situ

Los beneficios de las experiencias in situ se pueden condensar en tres ámbitos principales: cognitivo, afectivo y competencial. A nivel cognitivo, se favorece la comprensión contextualizada, la transferen-

cia de conocimientos, el pensamiento histórico y las habilidades de investigación (Goodenough, 2023). En el plano afectivo, los estudiantes desarrollan una vinculación emocional con el patrimonio, lo que fortalece actitudes de respeto y valoración, y por tanto una mayor motivación para la conservación (Jagielska-Burduk, Pszczyński & Stec, 2021). Asimismo, estas experiencias promueven competencias transversales como el trabajo colaborativo, la comunicación o el uso crítico de fuentes entre otras muchas (González-Monfort & Feliu, 2019).

Estudios de caso y evaluaciones de programas también muestran efectos positivos, aunque la evidencia parece exigir diseños más robustos para cuantificar magnitudes y condiciones moderadoras como pueden ser la edad, la duración o la mediación docente. (Van Doorsse-laere, 2025).

Las visitas patrimoniales como extensión epistemológica de los congresos

Los congresos especializados en patrimonio constituyen espacios privilegiados de encuentro entre investigadores, docentes, profesionales de la gestión cultural y comunidades locales. Más allá de las ponencias académicas y mesas de debate, uno de los rasgos que los distingue es la organización de visitas patrimoniales in situ, concebidas como actividades paralelas que permiten articular la teoría con la práctica. Estas visitas no deberían ser un mero complemento turístico, sino una extensión epistemológica y pedagógica de la experiencia congresual (Prats, 2007 y Harrison, 2013).

La literatura subraya que la investigación en patrimonio debe ser contextualizada y relacional, de modo que la observación directa de monumentos, paisajes o expresiones culturales otorgue profundidad al análisis y favorezca el diálogo interdisciplinar (Smith, 2006; Waterton & Watson, 2015). En este sentido, las visitas patrimoniales incluidas en los congresos se constituyen como escenarios formativos de gran valor, tanto para los participantes como para las comunidades anfitrionas.

Durante los congresos, las ponencias transmiten avances teóricos y metodológicos, pero es en las visitas in situ donde el conocimiento se somete a contraste empírico. Como señala Estepa (2018), la didáctica del patrimonio cobra sentido cuando se pone en relación el discurso académico con la materialidad y la vivencia de los bienes culturales. Estas experiencias permiten al investigador observar procesos de ges-

tión patrimonial, dinámicas de uso turístico y prácticas de conservación. Asimismo, contribuyen a generar un diálogo interdisciplinar que integra miradas de la historia, la arqueología, la antropología, la pedagogía o la gestión cultural (Ashworth, Graham & Tunbridge, 2007).

En clave pedagógica, las visitas patrimoniales organizadas dentro de congresos pueden funcionar, según su enfoque, como laboratorios didácticos. Los participantes no solo acceden a un patrimonio contextualizado, sino que comparten metodologías de interpretación y mediación que luego pueden transferirse a la práctica docente (Fontal, 2013). Las visitas patrimoniales en congresos también poseen una dimensión social, pues generan un encuentro con la comunidad local. Estas actividades favorecen la visibilidad de los bienes culturales, impulsan el turismo responsable y promueven el reconocimiento del valor simbólico que las comunidades otorgan a su patrimonio (Schorch, Waterton & Watson, 2016).

Desde esta perspectiva, y como defendemos en EPAC, los congresos de patrimonio no son solo eventos académicos, sino también espacios de mediación cultural que inciden en la construcción de identidades colectivas y en la sensibilización sobre la conservación (García Canclini, 1999).



Imagen 2 – Visita Museo Numantino. Fuente: autoría propia.

El caso de EPACactivo

EPAC, Congreso Internacional de Educación, Patrimonio y Creatividad, está organizado por la Facultad de Educación del Campus Duques de Soria perteneciente a la Universidad de Valladolid (Castilla y León, España)¹.

EPAC defiende que el Patrimonio es una buena herramienta para la formación integral de las personas. Formar individuos puede partir del conocimiento de sí mismos analizando la evolución creativa del ser humano en el planeta, buena parte de lo que somos como especie emana de lo que hemos sido capaces de crear a lo largo de nuestra existencia, es decir el patrimonio. Ser capaces de comprenderlo, analizarlo y transmitirlo a otros es una manera de relacionarnos de forma equilibrada y constructiva como sociedad. El componente emocional de todo este pensamiento proviene de la capacidad que posee el Patrimonio de ser un elemento motivador de los aprendizajes y generador de sensaciones. Dotar a las personas de los recursos necesarios para acercarse al patrimonio desde diferentes perspectivas, es un punto de partida para estimular la creatividad. Por ello la capacidad creativa humana es una destreza imprescindible para un desarrollo personal armónico pleno (Munilla-Garrido, 2014).

Bajo esta perspectiva, en el año 2017 nació EPAC congreso que se ha afianzado en el panorama científico internacional gracias a una temática transversal que, bajo el paraguas del patrimonio, la creatividad y la educación ha sido muy bien acogido en el ámbito académico e investigador (Munilla-Garrido, 2023). En las nueve ediciones celebradas hasta el momento, han estado representadas en el congreso nacionalidades como: USA, Japón, Reino Unido, Italia, Portugal, Escocia, Argentina, Chile, México, Costa Rica, Brasil, República Dominicana, etc. así como la mayoría de universidades españolas.

A lo largo de casi una década el encuentro ha evolucionado pasando de una organización enteramente presencial, a un formato mixto presencial-on line. En las distintas ediciones se ha profundizado en la conexión de los ámbitos: patrimonial, creativo, y educativo con elementos como la literatura, la arqueología, la historia, el teatro, el cómic, la performance, etc. compartiendo experiencias de investigación e innovación docentes con ánimo de reflexión e intercambio de ideas.

¹ <https://epac.es/>

De la misma manera, se han desarrollado distintos estilos de participación con conferencias, comunicaciones, mesas redondas, tertulias, talleres, etc. En cambio, no han sufrido modificación alguna las visitas patrimoniales que se han celebrado desde la primera edición bajo el nombre de EPACactivo. Para el Comité Organizador del congreso cobra especial importancia la presencialidad como elemento crucial para conseguir objetivos de adquisición, disfrute, sensibilización o conservación. No se entiende un congreso o reunión científica de temática patrimonial que no involucre a sus participantes en acciones patrimoniales en primera persona. Aun siendo conscientes de que en el panorama actual de los congresos (donde los participantes aparecen y desaparecen exclusivamente para sus presentaciones) este tipo de iniciativas no son de participación masiva, se considera como esencial e irrenunciable programar acciones directas con el patrimonio fuera de los horarios de comunicaciones.

Así surge EPACactivo, una iniciativa que como decimos, extiende las temáticas del congreso fuera de la facultad, dotando de elementos tangibles el entramado teórico y científico que se despliega en el campus durante las fechas de celebración de EPAC. Para ello además de conocer el patrimonio más destacado de Soria, también se analizan y presentan a los congresistas algunas de las iniciativas de conservación e intervención en elementos patrimoniales llevadas a cabo en la provincia que acoge el congreso. De esta manera y desde la primera edición se han conocido museos, centros culturales, exposiciones, proyectos arquitectónicos, rehabilitaciones, intervenciones arqueológicas, etc. Todo ello se concreta en más de 20 acciones que a lo largo de estos años que se han distribuido siempre en dos momentos diferentes correspondientes con las tardes de cada edición.

Desde un punto de vista didáctico, las acciones presentan distintos enfoques de mediación teniendo en cuenta los protagonistas que muestran cada elemento patrimonial. En este ámbito se ha contado con las siguientes figuras: guías oficiales de turismo, directores de obra, profesores de historia, arquitectos municipales, directores de museos, conservadores de museos, especialistas en didáctica, arquitectos directores de proyecto, arqueólogos, etc. Esta variedad de figuras permite al Comité Organizador tener visiones distintas de la mediación patrimonial, lo que ofrece la posibilidad de realizar análisis y valoraciones de cada estilo didáctico de cara al diseño de las acciones de EPACactivo para futuras ediciones. Igualmente se efectúa un análisis más formal de los distintos protagonistas y su talante comunicativo, con la idea de profundizar en las herramientas comunicativas y expositivas que utiliza cada gremio dependiendo del bien patrimonial con el que trabaja.



Imagen 3 – Visita y taller Ruinas de San Nicolás. Fuente: autoría propia.

Las iniciativas mencionadas se concretan de la siguiente forma:

- En la primera edición se presentó a los comunicantes el Patrimonio Cultural de la ciudad de Soria a través de dos circuitos: uno genérico enfocado a parte del Centro Histórico con un cariz valorativo en cuanto a su conservación y presentación

al público; y otro donde se visitaron los monumentos más representativos del Románico de la capital como la Iglesia de San Juan o la de Santo Domingo, entre otras. Ambas acciones se realizaron a través de guías oficiales proporcionados por el Ayuntamiento de la localidad.

- Para la segunda edición se programaron tres visitas patrimoniales. Dado que ese año el tópico del congreso giraba en torno a la poesía, dos de las actividades estaban enmarcadas en esa temática. Por un lado, el recorrido por el Patrimonio poético de la Ciudad de Soria, donde se visitaron los lugares más emblemáticos del paso por la ciudad de los célebres poetas Antonio Machado, Gustavo Adolfo Bécquer y Gerardo Diego. Y por otro, una visita al museo de la Casa de los Poetas², un espacio de reciente creación con un discurso expositivo muy visual y con fuerte apoyo tecnológico. La visita a la ciudad conto con la mediación de guías oficiales de turismo, y la de la Casa de los Poetas se programó como una vista libre dado el carácter experiencial e introspectivo con que está diseñada la exhibición.

La tercera actividad de esta edición se desarrolló en el Museo Numantino³ disfrutando de su exposición permanente que muestra un recorrido cronológico de la historia provincial. El itinerario por la muestra fue conducido por la directora del museo que expuso la historia del edificio y sus piezas.

- EPAC III tenía como temática singular el teatro. En este sentido se proyectó una visita al Centro Cultural Palacio de la Audiencia, un edificio del siglo XVI de estilo Neoclásico que a lo largo de su existencia ha servido como Consistorio, Juzgado y Cárcel Real, y que en la actualidad acoge varias salas de exposiciones, de conferencias y un auditorio. Se efectuó un recorrido por la caja escénica a cargo del jefe técnico del teatro y también se consideró la adaptación de inmuebles históricos para usos culturales analizando el resto del edificio y sus distintos espacios.

En la misma línea, y como segunda de las acciones de esta edición, se visitaron los trabajos ya terminados de la rehabilitación de las Ruinas de la Iglesia de San Nicolás, también reconvertidas en espacio cultural donde se realizó el taller “Rasgar y zurcir la memoria: viviendo patrimonios perdidos” (Marañón y Maldonado, 2019).

2 <https://www.casadelospoetasdesoria.com/>

3 <https://museoscastillayleon.jcyl.es/web/es/museosoria/museo-soria.html>

- En la cuarta edición se proyectaron dos acciones. Una nueva visita guiada a parte del centro histórico de la ciudad de Soria, como complemento de la realizada en la primera edición, y una segunda actividad consistente en la visita al claustro del antiguo Monasterio San Juan de Duero, Monumento Nacional desde 1882 en cuyo templo anexo se encuentra la sección medieval del Museo Numantino que también pudimos disfrutar.
- La quinta edición nos llevó por primera vez fuera de la capital para conocer el Museo Provincial del Traje Popular⁴ ubicado en la localidad de Morón de Almazán. La entidad presentaba la exposición: “Al estilo del país. Gustavo Adolfo y Valeriano Bécquer”, muestra que conmemoraba el 150 aniversario de la muerte de los hermanos Bécquer con la exhibición de textos, dibujos y cuadros sobre costumbres paisajes y folklore, combinados con una gran colección de vestimentas. Para esta visita dispusimos de la mediación de una empresa especializada en didáctica del patrimonio que además gestiona el espacio.
- La visita se completó con un espléndido paseo por el conjunto monumental de la plaza mayor de Morón compuesto por el edificio del Concejo, el Palacio Renacentista y la iglesia con torre plateresca.
- Como segunda acción de esta edición visitamos la exposición temporal del Museo Numantino “Contar el tiempo”. Esta muestra se encuadraba dentro de un proyecto que proponía un diálogo entre obras de artistas sorianos y la historia y los objetos del Museo. Para ello contamos con la asistencia del conservador del Museo.
- Para la sexta edición volvimos a abandonar la capital con la visita a la Villa Romana de la Dehesa⁵ localizada en el pueblo de la Cuevas de Soria. Este yacimiento arqueológico ocupa unos 4000 m² y se comenzó a estudiar en 1982 por Blas Taracena. El espacio acoge también el Museo Magna Mater y se ha convertido en un punto cultural y formativo. En este mismo viaje también conocimos la exposición temporal “Las Eras de Ciadueña. Ciudad Oculta”, muestra que presentaba la intervención arqueológica realizada en este pueblo soriano. Para finalizar la edición acudimos a conocer el Casino Círculo Amistad Numancia⁶, constituido en 1848 y que es Bien de Interés Cultural. El centro es motor de una importante acti-

4 <https://www.museotrajepopularsoriano.es/>

5 <https://www.villaromanaladehesa.es/>

6 <https://circuloamistadnumancia.es/>

vidad artística y cultural de la ciudad aglutinando en sus distintos espacios innumerables actos semanalmente. La visita a las instalaciones y la presentación de su programa cultural fue conducida por el presidente de la institución.

- La séptima edición nos llevó a conocer la actuación arquitectónica sobre el antiguo Convento de Santa Clara, actual Centro Cívico Cuartel de Santa Clara a cargo del arquitecto responsable del proyecto.
- En la segunda jornada descubrimos la actuación en el Cati-llo y Muralla de Soria a cargo del arqueólogo responsable de la excavación, esta actuación formaba parte del plan director municipal de recuperación “Soria Oculta”.
- EPACactivo VIII nos acercó a la rehabilitación del antiguo trinquete e inmueble de la calle zapatería, uno de los dos únicos trinquetes que se conservan en la provincia. Para ello contamos con la explicación del arquitecto jefe de la ejecución de la obra.
- En la segunda jornada comprobamos la consolidación y restauración de la muralla de Soria, sector 1 fase 1C en el entorno del Mirón a cargo del arqueólogo responsable de la misma.
- La novena y última edición nos permitió en la primera jornada conocer la fase de las obras de recuperación y puesta en valor de la muralla anexa al Palacio de Alcántara además del propio edificio del siglo XVII. El segundo día examinamos el estado del edificio del antiguo Banco de España que formará parte junto con el citado palacio del Proyecto del Centro Nacional de Fotografía. Todo ello de la mano de la arquitecta municipal.

Como vemos EPACactivo ha acogido distintos tipos de propuestas, enfoques y mediadores en sus iniciativas de patrimonio in situ. La organización tiene siempre presente la idea de cultivar la relación personal entre patrimonio y asistentes proponiendo experiencias atractivas desde el punto de vista del crecimiento personal y profesional.



Imagen 4 – Visita a la intervención en el Espacio Cultural Santa Clara. Fuente: autoría propia.

Consideraciones finales

La didáctica patrimonial en primera persona se perfila como un campo de investigación y práctica pedagógica con un enorme potencial para

la formación ciudadana, la construcción de identidades y el fomento de valores de conservación. En el contexto de la educación del siglo XXI, marcada por la globalización y la digitalización, el patrimonio ofrece la oportunidad de anclar los aprendizajes en la experiencia concreta y en la memoria colectiva. El reto es equilibrar la innovación tecnológica con el valor insustituible del contacto directo con los bienes patrimoniales, garantizando al mismo tiempo sostenibilidad y accesibilidad. La investigación reciente ofrece marcos teóricos útiles y evidencia beneficios como hemos visto, pero también permite entrever la necesidad de mejoras en la atención a la interpretación (Estepa & Cuenca, 2020).

Las visitas patrimoniales dentro de los congresos constituyen un puente entre el saber científico y el saber experiencial, reforzando el papel del patrimonio como objeto de investigación, recurso didáctico y referente identitario. Su valor radica en que permiten a los asistentes aprender con y desde el patrimonio, situando al congreso en un plano más amplio que la mera transmisión de conocimientos. La investigación futura debería profundizar en cómo estas visitas contribuyen a la construcción de comunidades académicas (Wenger, 1998) y en qué medida impactan en la educación patrimonial más allá del ámbito congresual. En suma, la experiencia patrimonial en congresos no es un añadido, sino un elemento constitutivo de la formación académica y ciudadana en el campo del patrimonio.

Sin duda de objetivo innegociable de la dirección de EPAC es continuar planteando experiencias patrimoniales in situ para los participantes del congreso, en la convicción de que el patrimonio toma mayor sentido cuando además de conservarlo y transmitirlo, lo vivimos.

Bibliografía.

- ALCALDE, M. R. G., Castro, X. A., Miguélez, J. C., & López-Mondéjar, L. (2023). Las salidas al entorno como representación de buenas prácticas de educación basada en el lugar. In Investigación e innovación educativa en contextos diferenciados. pp. 759-770. Dykinson.
- ASHWORTH, G. J., Graham, B., & Tunbridge, J. E. (2007). *Pluralising pasts: Heritage, identity and place in multicultural societies*. Pluto Press.
- BARTON, K. C., & Levstik, L. S. (2008). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- BOGOYA CAVIDES, G. E. & Prado Delgado, V. M. (2024). *El aprendizaje basado en el lugar y sus alcances en la educación actual: una revisión de la literatura*. Revista Arista-Crítica, 4, 51-66. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.4.11644>
- BRUNOLD-CONESA, C. (2024) "Place-Based Education: A Pedagogy of Community," The International Journal of Ecopsychology (IJE): Vol. 8: Iss. 1, Article 6. <https://doi.org/10.55671/2767-1380.1101>
- CUENCA, J. M., Estepa, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2017). Heritage education and identity. An analysis from the perspective of teachers in training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 84-92.
- ENGESTRÖM, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration in learning and work*. New York: Cambridge University Press.
- ESTEPA, J. (2018). *La educación patrimonial en contextos formales e informales*. Octaedro.
- FONTAL, O. (2013). *La educación patrimonial: Conceptos, evolución y perspectivas*. Trea.
- GARCÍA, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35, (1), pp.113-131.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999). *La globalización imaginada*. Paidós.
- GOODENOUGH, A. (2023). Place-based learning in heritage contexts: Developing critical awareness. *Journal of Heritage Education*, 15(1), 45-61.

- GONZÁLEZ-MONFORT, N., & Feliu, M. (2019). Educación patrimonial y competencias: una aproximación didáctica. *Clío. History and History Teaching*, 45, 1-15.
- HARRISON, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Routledge.
- JAGIELSKA-BURDUK, A., Pszczyński, M., & Stec, P. (2021). Heritage education and human rights. *International Journal of Cultural Policy*, 27(3), 325-341.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- MARAÑÓN, R y MALDONADO, S. (2019). Rasgar y zurcir la memoria. La performance como recurso para (re)significar los patrimonios perdidos. En De la Fuente, R. Munilla-Garrido, C. y García-Medall, J. (Eds.) *Patrimonio, Creatividad y Teatro. Territorios Comunes*. Vol. 3, 41-48. Verdelis Didáctica.
- MUNILLA-GARRIDO, C. (2014). Educación Patrimonial versus Educación Integral. Polos opuestos o almas gemelas. En *Segovia Histórica I. Museo de Segovia, Arqueología, Arte, Etnología e Historia*. Nº1. pp287-294. Junta de Castilla y León y Asociación de Amigos del Museo de Segovia.
- MUNILLA-GARRIDO, C. (2023). *La VII edición de EPAC valida la efectividad del patrimonio en la formación ética y creativa de las personas*. En Revista PH. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico. Nº108. pp.29-31. <https://doi.org/10.33349/2023.108.5261>
- PRATS, L. (2007). Antropología y patrimonio. Ariel.
- RIVEIRO-RODRÍGUEZ, T., Domínguez-Almansa, A., López Facal, R. et al. (2021). Educación Local y Educación Patrimonial en la formación continua del profesorado: investigación sobre las prácticas docentes en centros de secundaria de Galicia. *Humanit Soc Sci Commun*. 8, 20. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00689-3>
- SÁNCHEZ-CARDONA, I., & Rodríguez-Arocho, W. C. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural. *Pedagogía*, 44(1), 113-132. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16563>
- SAVENIJE, G. M., & DE BRUIJN, P. (2017). Historical empathy in

heritage education. *International Journal of Heritage Studies*, 23(4), 1-15.

SCHORCH, P., WATERTON, E., & WATSON, S. (2016). *The cultural politics of tourist arts*. Routledge.

SMITH, G. A., & SOBEL, D. (2010). *Place and community-based education in schools*. Routledge.

SMITH, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.

VAN DOORSSELAERE, J. (2025). Aprendizaje significativo más allá del libro de texto: un estudio de caso de las experiencias estudiantiles durante una auténtica investigación histórica sobre el patrimonio local. *History Education Research Journal*, 22 (1), 9. DOI: <https://doi.org/10.14324/HERJ.22.1.09>.

WATERTON, E., & Watson, S. (2015). *The Palgrave handbook of contemporary heritage research*. Palgrave Macmillan.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

La princesa Mononoke¹. Eco-feminismo y heroicidad a través de san como personaje de studio ghibli

Vicente Monleón Oliva
GVA Generalitat Valenciana

Introducción

Studio Ghibli, la productora de animación que cambia de discurso cinematográfico

Se dice del Arte que es hijo de su tiempo, pues se constituye en un reflejo de las inquietudes de un pueblo en un momento concreto, así como una forma de expresión que puede cobrar cada vez más valor e incluso llegar a ser eterna. De esta forma, pienso verdaderamente que una película es un elemento artístico en sí mismo, pero también un documento histórico, social y filosófico a desentrañar. La ventaja que el Cine alberga respecto a otros elementos de estudio histórico es su accesibilidad y popularidad, por lo que hablamos de un objeto susceptible a ser analizado por quienquiera que disponga de los conocimientos necesarios. (Míguez Santa Cruz, 2016, p. 222)

El cine como elemento de la cultura visual genera discursos a través de los cuales se configura un calado social y un ideario comunitario sobre pautas de comportamiento, pensamientos, ideologías, cuestiones políticas, etc. Este elemento cultural y patrimonial (Bolós, 2019) tiene la potencialidad de ofrecer a quienes lo consumen un conjunto de historias ficticias y/o basadas en hechos reales; todas ellas recreadas en universos paralelos y que acaban convirtiéndose en referentes sobre una pluralidad de temas para la audiencia receptora.

En cuestiones vinculadas a la animación – las cuales generan una mayor cuantía y tipología de público a quien dirigirse – el monopolio mundial queda compartido entre Disney y Studio Ghibli. Ambas productoras de animación cuentan con una gran cartilla de clientela y con

1 Suzuki, T. (productor) y Miyazaki, H. (director). (1997). La princesa Mononoke [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.

un estilo característico que las convierte en únicas y que las diferencia entre sí. “El estudio de animación tokiota prácticamente compartiría monopolio con la todopoderosa Disney en cuanto a animación se refiere” (Míguez Santa Cruz, 2016, p. 214). Mientras que Disney exalta los principios más normativos de las sociedades occidentales, Studio Ghibli apuesta por mensajes y discursos actualizados que encuentran su justificación en la significación de la cultura oriental – concretamente la japonesa – de la que emana y la que pretende preservar entre la población mundial.

En el plano de las subjetividades, tal y como defienden Pech y Romeu (2006), la autopercepción y la auto-representación cobran un papel fundamental. “El concepto de auto-representación pretender dar cuenta de la manera en que esta autopercepción de la sujeto se manifiesta de forma pública, es decir, para los otros” (Pech y Romeu, 2006, p. 1). Estas subjetividades cobran importancia en el estudio planteado, ya que mediante el análisis del discurso cinematográfico y a partir de una Investigación Basada en las Artes, se ahonda en los discursos y calados feministas de la productora Studio Ghibli; generando una relación dialéctica entre ellas y el mundo social y cultural en el que se insertan. De esta manera, se persigue una construcción propia del yo feminista y una autopercepción de las mismas desde los posicionamientos ecológicos de defiende la productora; favoreciendo la teoría eco-feminista.

Marco teórico

Eco-feminismo y heroicidad como conceptos clave del estudio

Salleh (1992) describe el eco-feminismo como un acontecimiento político que “incluye iniciativas internacionales de mujeres sobre armas nucleares, pesticidas, ingeniería genérica, conservación del agua y de los bosques, aditivos cancerígenos en los alimentos” (p. 89), y un largo etcétera a través del cual la mujer se erige como figura empoderada que utiliza su desempeño – más allá de una condición y explicación innata y justificada en base a un origen biológico – para generar una relación sana, bidireccional y respetuosa entre la naturaleza y la ciudadanía que convive, habita y hace uso de esta.

La teoría eco-feminista encuentra su origen en la publicación *Le féminisme ou la mort* (d'Eaubonne, 1974) con la que se plantea la responsabilidad en el patriarcado y capitalismo con respecto a la subordinación de las mujeres y con la crisis ecológica. La cuestión terminológica avanza en las décadas que se siguen desde la segunda ola feminista

hacia la tercera (Kulet, 1992) y la cuarta (Varela, 2020); a través de las cuales se perfila y se hace latente como elemento de empoderamiento femenino en la mujer. En la transición entre ambas se erige esta teoría eco-feminista como elemento favorecedor de la educación ambiental y de las acciones sociales hacia el desarrollo sostenible (Puleo, 2011).

“Feminismo y ecologismo son todavía, en gran medida, dos mundos que viven de espaldas. El eco-feminismo es la teoría y la praxis que ha apostado por su encuentro en el convencimiento de que el diálogo enriquecerá a ambos” (Puleo, 2017, p. 211). El punto de encuentro entre los conceptos genera y apuesta por un eco-feminismo de corte crítico (Puleo, 2011) para contrarrestar los efectos dañinos de la ciudadanía hedonista nihilista; reivindicando la eco-justicia y la sororidad entre iguales mujeres. Así se construye una cultura ecológica de la igualdad mediante una ética de la responsabilidad.

Para la definición del concepto de figura heroica hay que partir de la conceptualización de quienes son protagonistas. De acuerdo con Ayuso de Vicente (1990) quienes son protagonistas primeros/as en la acción, quienes más actúan y las figuras principales de la trama. A mayor cantidad de información recibida, aumento de sus apariciones en escena y cantidad de interacciones con el resto, mayor indicio y susceptibilidad de recibir la etiqueta de protagonista (Gutiérrez, 2012; Spang, 1991). En cambio, el posicionamiento de Joseph Campbell para la definición del concepto de figura heroica obliga a la existencia de un viaje por el que se atraviesan etapas arquetípicas del ciclo heroico (Campbell, 1968).

Caben dos posibilidades: o bien que la literatura clásica exprese la idea de héroe que ‘todos llevamos dentro’, es decir, sea la realización perfecta de una vivencia antropológica o bien que, a partir de la literatura clásica, nuestra visión del héroe sea la que es: es decir los héroes nos parecen héroes porque corresponden con la imagen que ha dejado en nosotros la transmisión de unos héroes concretos, los clásicos (Banús, 2000, p. 283)

Christopher Vogler, en base al posicionamiento de Campbell (1968) distribuye el viaje heroico en 12 etapas: el mundo ordinario, la llamada a la aventura, el rechazo de la llamada, el encuentro con el mentor, el cruce del umbral, las pruebas – aliados/as y enemistades –, el acercamiento a la cueva profunda, la prueba suprema, la recompensa o elixir, el camino de regreso, la resurrección y el regreso con el elixir (Vogler, 1998).

Savater (1982) establece que el “héroe es quien logra ejemplificar con su acción la virtud como fuerza y excelencia” (p. 111). Destacando que “Lo propio del héroe es la virtud de la fortaleza cuya acción principal consiste en estar dispuesto a morir. La virtud de la fortaleza ha de ir acompañada de una prudencia desinteresada por la cual se evita el fanatismo y la temeridad de la acción” (Gutiérrez, 2012, p. 58).

Metodología

Este estudio parte de un posicionamiento y paradigma artístico o de Investigación Basada en las Artes (Hernández, 2008). Para ello, se selecciona un producto audiovisual de la cultura popular y de la productora Studio Ghibli como es *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997) a través del cual se persiguen los objetivos de investigación de analizar las etapas del ciclo heroico en la protagonista del mismo, San, así como el componente eco-feminista que arraiga dicha figura y el discurso que facilita entre la audiencia consumidora. Para tal fin, se pone el énfasis en el componente más poético y estético del recurso seleccionado, ya que estas son licencias que permite y por las que aboga este tipo de posicionamiento y paradigma investigativo.

Cuando lo que quieres es transmitir de manera exacta un programa ideológico, entonces necesariamente tienes que poner la poética y la estética de la obra artística al servicio de un significado controlado, para asegurar el éxito comunicativo. La historia del arte ha demostrado que ello conduce generalmente a un empobrecimiento de las preocupaciones estéticas porque los problemas a los que se dedica el artista son más transmisivos y convencionales que críticos e innovadores. Están basados en la cultura existente y en los lugares comunes y no en la investigación estética o artística, que es la que conduce a la sociedad hacia formas nuevas de imaginar el mundo. (Rubio, Marín Viadel y Roldán, 2022, p. 150)

El método seguido consiste en una revisión crítica del discurso cinematográfico (Monleón, 2022) y en la utilización del audiovisual como recurso susceptible de ser analizado en base al posicionamiento de la Investigación Basada en Imágenes o IBI (Monleón y Carbonell-Moliner, 2023). El recurso seleccionado (Benza, 2014) para el análisis es el filme *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997).

La película sigue la historia de Ashitaka, un príncipe emishi que, tras ser maldecido por un demonio, emprende un viaje en busca de una

cura. En su travesía, llega a una región donde la población, liderada por lady Eboshi, explota los recursos naturales, enfrentándose a los dioses del bosque y a San, una joven criada por lobos y conocida como la princesa Mononoke. En medio del conflicto entre la industrialización y la naturaleza, Ashitaka intenta mediar para lograr la paz entre ambos bandos. La película explora temas de ecología, humanidad y equilibrio con una narrativa épica.

Exposición y discusión de resultados

Recorriendo el ciclo heroico entre las figuras de San y Ashitaka

El análisis artístico del discurso cinematográfico genera un debate sobre quién se muestra como figura heroica de la trama seleccionada; viéndose similitudes en las historias de cada una – San y Ashitaka – para considerarlas como tal. Así se recoge en la tabla 1 a modo de comparativa. Se parte del estudio de Vogler (1998) pero llegando a unos resultados más ambiguos y realistas en relación a las 12 etapas del viaje o ciclo heroico.

Tabla 1

Etapas del ciclo heroico en las figuras de Ashitaka y San

ETAPAS	ASHITAKA	SAN
I. Mundo ordinario	Ashitaka viven en su aldea Emishi en paz.	San vive en armonía con los espíritus del bosque y se ve a sí misma como un lobo, no como una humana.
II. Llamada a la aventura	Ashitaka es maldecido por el demonio jabalí y debe buscar una cura.	San ataca a Lady Eboshi, tratando de detener la destrucción, pero se encuentra con Ashitaka, quien interfiere.
III. Rechazo de la llamada	Ashitaka no rechaza la llamada, sino que se despide con tristeza de su pueblo sabiendo que no tiene posibilidad de regresar.	San intenta matar a lady Eboshi sin contemplar otras soluciones y rechaza la ayuda de Ashitaka.
IV. Encuentro con el mentor	La anciana sabia de la aldea le da consejos antes de partir y Jiko-bo le ofrece información clave.	Moro le advierte que la humanidad es destructiva, pero también le sugiere que el odio no la va a salvar.

V. Cruce del umbral	Ashitaka cruza las montañas y entra en los territorios de los espíritus y de la Ciudad del Hierro.	Cuando Ashitaka la salva y la lleva lejos del combate, San se ve obligada a enfrentarse a la humanidad.
VI. Pruebas, aliados y enemistades	Ashitaka conoce a San, lady Eboshi y a los espíritus del bosque; tratando de entender el conflicto.	San comienza a cuestionar su odio absoluto hacia la humanidad cuando ve a Ashitaka arriesgarse por ambos bandos.
VII. Acercamiento a la cueva profunda	La guerra entre las personas y los espíritus se intensifican cuando los samuráis atacan la Ciudad del Hierro y Jiko-bo planea robar la cabeza del Espíritu del Bosque.	San trata de evitar que Jiko-bo y los soldados roben la cabeza del Espíritu del Bosque.
VIII. Prueba suprema	El espíritu del bosque es decapitado; desatando la destrucción catastrófica.	Llena de desesperación, San se une a Ashitaka para recuperar la cabeza del Espíritu del Bosque.
IX. Recompensa (Elixir)	Ashitaka y San devuelven la cabeza del Espíritu del Bosque; restaurando el equilibrio.	Junto a Ashitaka, San logra devolver la cabeza al Espíritu del Bosque, salvando la naturaleza.
X. Camino de regreso	San y Ahitaka deben decidir su futuro tras la destrucción y renacimiento del bosque.	A pesar de su afecto por Ashitaka, San le dice que no puede vivir con él en la Ciudad del Hierro.
XI. Resurrección	Ashitaka acepta su rol como mediador entre la humanidad y la naturaleza, y San elige seguir protegiendo el bosque.	Deja atrás su odio absoluto y reconoce que algunos humanos, como Ashitaka, pueden ayudar a la naturaleza.
XII. Regreso con el elixir	Ashitaka decide quedarse en la Ciudad del Hierro para reconstruirla con la esperanza de mejorar el futuro	El Espíritu del Bosque no está muerto, la vida sigue, y San continúa luchando por el equilibrio entre la humanidad y la naturaleza.

Fuente: Elaboración propia

La revisión crítica del discurso cinematográfico conlleva a considerar a San como la verdadera figura heroica de la trama analizada. Así se

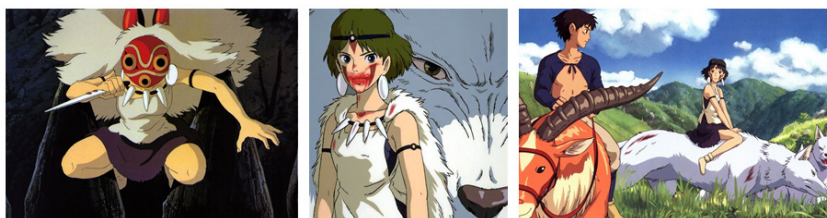
coincide con el posicionamiento de autoría como Raya Bravo (2019). La elección final radica en las características de índole moral vinculadas con la protagonista femenina, San, quien además de ser fuerte, tenaz y valiente; pone como prioridad la preservación de la naturaleza antes que el mantenimiento de su propia existencia (Míguez Santa Cruz, 2016). De hecho, así lo verbaliza en repetidas escenas de la trama.

Considerar a San como la verdadera figura heroica del filme por encima de Ashitaka encuentra su justificación al analizar el arco narrativo y su impacto en la historia desde el desarrollo del contexto del viaje heroico.

San tiene un arco de transformación con mayor nivel de profundidad. Al comienzo de la trama, ella se presenta completamente consumida por su odio hacia quienes configuran la humanidad; identificándose como lobo antes que como persona. De hecho, el conflicto interno que experimenta en el desarrollo de la historia es la polaridad entre la destrucción de la ciudadanía versus la posibilidad que hay en algunos de sus miembros en relación a su coexistencia con la naturaleza. San termina aceptando su identidad humana sin traicionar a su compromiso con la naturaleza. Su evolución emocional y filosófica es más fuerte que la de Ashitaka, quien siempre se mantiene como postura mediadora – como mentor o aliado de San – a pesar de él mismo también contar con estas figuras en su historia personal. Esta evolución de la figura se recoge en la figura 1.

Figura 1

Evolución de la figura se San



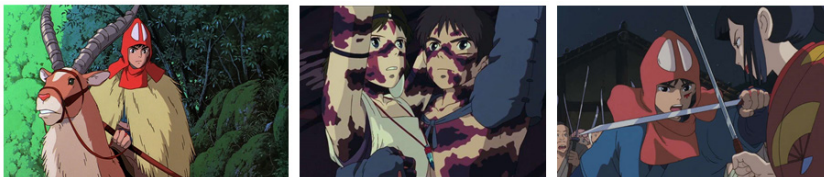
Fuente: *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997)

Este componente mediador en Ashitaka le priva de ser susceptible de ser considerado un héroe en la trama. Él actúa como un puente entre la humanidad y los espíritus; aunque su objetivo principal es encontrar un antídoto para salvarse de la maldición que le corrompe – por encima de detener la guerra en el lugar –. Él influye en San y lady Eboshi, pero no

toma las decisiones más significativas en el proceso, por lo que no cambia de forma radical su visión sobre el mundo que habita y por el que transita. El componente visual del personaje se recoge en la figura 2.

Figura 2

Ashitaka como figura de apoyo y mediadora en la trama

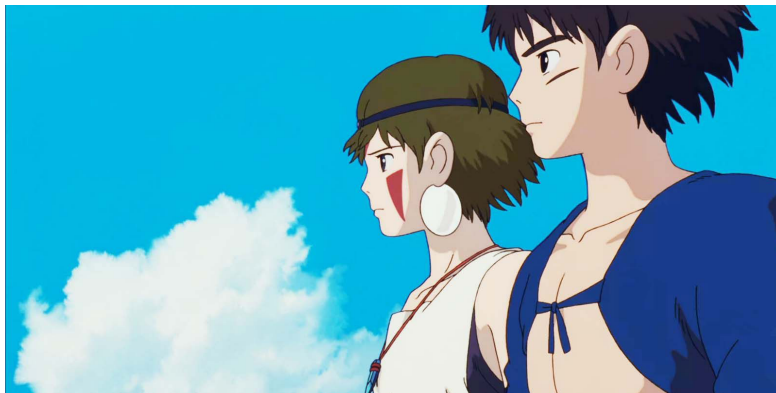


Fuente: *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997)

Cerrando la cuestión, Ashitaka es situado en el conflicto como un elemento extraño y que de forma eventual permanece durante un tiempo para ayudar. San nace y crece en el seno de la lucha entre la ciudadanía y la naturaleza. De hecho, el componente valiente de San conlleva a que el Espíritu del Bosque recupere su cabeza. Al final de la trama, ella decide no unirse a Ashitaka; simbolizando aún más que ella misma es la guardiana y/o la heroína que necesita el bosque – como ejemplo concreto de la naturaleza en toda su expresión y extensión –. Esta decisión conlleva a un empoderamiento femenino y feminista hacia su figura; erigiéndose como representante del movimiento eco-feminista. El desenlace de la trama se recoge en la figura 3.

Figura 3

Desenlace de la trama



Fuente: *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997)

San, como ejemplo de heroína eco-feminista

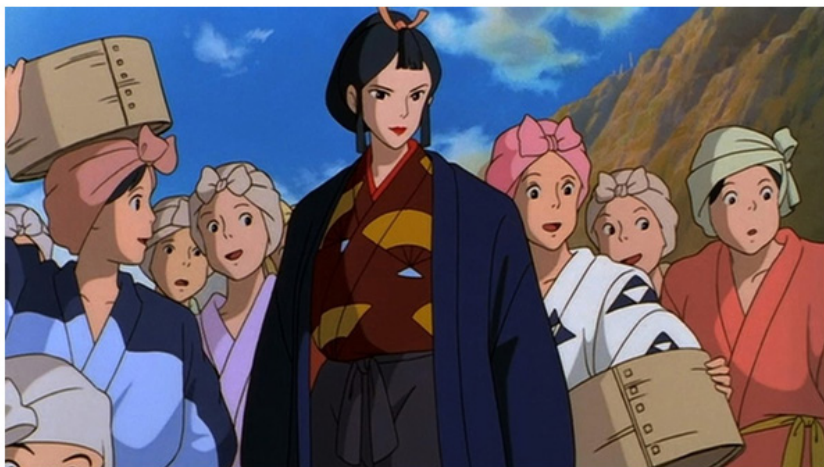
El personaje de San está estrechamente ligado a valores ecologistas, dentro de un universo de fantasía donde de lo mágico y lo mítico se puede extraer la defensa de estos ideales a través de los actos de la protagonista que a lo largo de la cinta lucha principalmente por salvaguardar el bosque el cual, además, es su casa. (Toscano, 2019, p. 122)

San es un ejemplo de figura femenina en el audiovisual de Studio Ghibli que recoge los ideales del eco-feminismo más fiel. Ella es criada por una manada de lobos y continuamente lucha en contra de la expansión humana; encarnando así una visión de proximidad hacia la naturaleza y de resistencia frente a la industrialización. Esta relación con el entorno se desarrolla desde el respeto y reciprocidad, los cuales son los valores centrales de las teorías eco-feministas (Triana Moreno, 2017). Junto a ella destaca Moro, la diosa lobo que se encarga de la crianza de San y quien también desafía la dominación humana; simbolizando la conexión entre lo femenino y la naturaleza.

Esta tendencia y exaltación al ecologismo se justifica en base a la religión nacional del territorio de producción del largometraje, el sintoísmo con carácter animista, el cual defiende que cualquier objeto puede tener un espíritu. Con la deificación del entorno se difunde un respeto connatural e intrínseco hacia la propia naturaleza. “El objetivo era comprender la *Verdad* mediante el equilibrio entre el cuerpo y la mente, el hombre y su entorno” (Míguez Santa Cruz, 2016, p. 216).

La princesa Mononoke es especial en este sentido, pues aporta un matiz trascendental al género: aquí, el marco natural bruto conlleva la incorporación del elemento fantástico. Dicho de otro modo, la naturaleza descontaminada de elementos artificiales, tan sólo invadida residualmente por los humanos, es germen de criaturas mágicas, seres fabulosos o espíritus benefactores del bosque. (Míguez Santa Cruz, 2016)

En contraposición a estas figuras se presenta a lady Eboshi como líder de la Ciudad del Hierro. La complejidad del personaje se ubica entre el desafío que presenta ante el patriarcado al dirigir una comunidad de exprostitutas y leprosos; y su acción de destrucción hacia la propia naturaleza. Así se representa una visión del feminismo que busca el poder dentro de la estructura dominante en lugar de cuestionarla. Estos personajes femeninos (San, Moro y lady Eboshi) se recogen de manera visual en la figura 4.

Figura 4*Figuras femeninas poderosas y con ambigüedad*

Fuente: *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997)

El largometraje muestra un conflicto entre el desarrollo industrial – representado por la Ciudad del Hierro (Tatara-ba) – y el mundo natural, encarnado en el bosque sagrado y los espíritus que lo habitan. Esta es la dicotomía que refleja las preocupaciones eco-feministas sobre cómo el patriarcado y el capitalismo tratan a la naturaleza como un recurso por explotar sin respetar su autonomía ni su valor intrínseco (Papuccio de Vidal y Ramognini, 2018).

Retomando el componente sintoísta latente en el filme, se entiende que la naturaleza es un personaje con agencia propia (Monleón, 2020; Huerta y Monleón, 2021). El Espíritu del Bosque, las deidades recreadas en animales y la interacción entre la comunidad de habitantes y la naturaleza desafían la idea sobre que la humanidad tiene derecho a explotar el mundo natural sin generar consecuencias respecto a esta acción. El eco-feminismo comparte esta crítica al antropocentrismo, al abogar por una relación de equilibrio entre comunidad humana y medioambiente. Así se desafía la visión antropocéntrica.

Con el desenlace del largometraje se propone un equilibrio inestable. La Ciudad del Hierro debe reconstruirse con más respecto hacia la naturaleza, al tiempo que San sigue velando por la protección del bosque; reconociendo la necesidad de no generar rechazo hacia toda la humanidad. Esta visión de coexistencia resuena con las propuestas eco-feministas, que buscan alternativas al extractivismo sin negar la realidad de la presencia humana. Ejemplos del componente ecológico en la trama se recogen de manera visual en la figura 5.

Figura 5

Componente ecológico en la trama (sintoísmo)



Fuente: *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997)

Conclusiones

La investigación artística desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento en el ámbito de las artes visuales, ya que permite interpretar obras como *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997) desde enfoques teóricos contemporáneos. En este sentido, el eco-feminismo y el ciclo heroico encuentran en la figura de San una representación poderosa y significativa. Como heroína, San desafía las estructuras tradicionales de poder al situarse como protectora del bosque y al enfrentarse al avance destructivo de la industrialización. Su viaje no responde al modelo clásico de conquista, sino a la lucha por

la preservación y el equilibrio, lo que la convierte en una figura central dentro de la narrativa heroica moderna. Desde la perspectiva eco-feminista, San encarna la resistencia contra la explotación de la naturaleza, una explotación que en el discurso feminista se vincula con la opresión histórica de las mujeres. Su papel en la trama pone en evidencia la necesidad de repensar la relación entre humanidad y medioambiente desde una visión más inclusiva y equitativa. Así, el análisis artístico no solo enriquece la interpretación de la obra, sino que también permite resignificarla en el contexto actual, donde las luchas por la justicia ambiental y de género son cada vez más relevantes.

Referencias bibliográficas

- AYUSO DE VICENTE, M.V. (1990). *Diccionario de términos literarios*. Akal.
- BENZA, M. (2014). Mito, multi-naturalismo y percepción: El perspectivismo desde “La Princesa Mononoke”. *Anthropía*, 12, 119-121.
- BOLÓS, F. (2019). Caminar, habitar y percibir Espadán. Arte, patrimonio y cultura visual como herramientas didácticas en la reivindicación del paisaje rural y de montaña. *Educación artística: revista de investigación - EARI*, 10, 64-81.
- CAMPBELL, J. (1968). *The hero with a Thousands Faces*. Bollingen Series.
- D’EAUBONNE, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Horay, P, eds.
- GUTIÉRREZ, R. (2012). El protagonista y el héroe: Definición y análisis poético de la acción dramática y de cualidad de lo heroico. *ÁMBITOS*, 21, 43-62.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.
- HUERTA, R. y Monleón, V. (2021). Disney y Ghibli: Educación sin migraciones en la cultura visual. El cine de animación como recurso didáctico en las aulas. *PULSO Revista de Educación*, 44, 63-89.
- KULETZ, V. (1992). Ecofeminismo. Entrevista a Bárbara Holland-Cunz. *Ecología política*, 4, 9-19.
- MÍGUEZ SANTA CRUZ, A. (2016). La princesa Mononoke y sus signos. Un análisis a la luz de “El Tercer Impacto”. En A. Gómez Aragón (Ed.), *Japón y Occidente. El Patrimonio Cultural como punto de encuentro* (pp. 213-222). Aconcagua Libros.
- MONLEÓN, V. (2020). La lucha cinematográfica entre oriente y occidente. Studio Ghibli versus Disney. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 29, 112-122.
- MONLEÓN OLIVA, V. (2022). Las disidencias sexuales a través de filmes de animación. *Communiars: Revista de imagen, artes y educación crítica y social*, 8, 1-18.
- MONLEÓN, V. y Carbonell-Moliner, R.F. (2023). Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de les Arts*, 17, 22-43.

- PAPUCCIO DE VIDAL, S. y RAMOGNINI, M.E. (2018). *Teoría y praxis del ecofeminismo en Argentina*. Librería de Mujeres Editoras.
- PECH, C. y ROMEU, V. (2006). Propuesta Teórica para Pensar al Cuerpo Femenino: Autopercepción y Autorrepresentación como Ámbitos de la Subjetividad. *Razón y Palabra*, 53, 1-13.
- PULEO, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- PULEO, A. (2017). ¿Qué es el ecofeminismo. *Quaderns de la Mediterrània*, 25, 210-214.
- RAYA BRAVO, I. (2019). *El viaje de la heroína. 10 iconos femeninos épicos del cine y la televisión*. ReaDuck Ediciones.
- RUBIO, A., Marín Viadel, R. y Roldan, J. (2022). Escultura e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, 13(2), 145-164.
- SALLEH, A. (1992). Ecosocialismo–Ecofeminismo. *Ecología política*, 2, 89-92.
- SAVATER, F. (1982). *La tarea del héroe*. Taurus.
- SPANG, K. (1991). *Teoría del drama*. EUNSA.
- TOSCANO, M. (2019). El viaje de la heroína. 10 iconos femeninos épicos del cine y la televisión [Reseña de Libros]. *Revista Admira*, 7, 121-123.
- TRIANA MORENO, D.P. (2017). Karen Warren: La ética ecofeminista. *Problemata: Revista Internacional de Filosofía*, 8(2), 158-168.
- VARELA, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva sociedad*, 286, 93-106.
- VOGLER, C. (1998). *The Writer's Journey. Mythic Structures Writers*. Michael Wielse Productions.

Referencias cinematográficas

- SUZUKI, T. (productor) y Miyazaki, H. (director). (1997). *La princesa Mononoke* [Cinta cinematográfica]. Studio Ghibli.

***Custodios de la Historia.* Emilio Serrano, Un alumno en Mauthausen**

Eva Lavilla Rey y Javier Martínez Romera

IES Antonio Machado, Soria

1. Presentación:

El proyecto *Custodios de la historia* llevado a cabo en el IES Antonio Machado de Soria trata de dar respuesta a dos preguntas, la que nos hicimos los profesores: ¿Habría algún alumno de nuestro centro en los campos de concentración nazis?; y la que nos hizo un alumno: ¿Cómo un alumno de aquí pudo llegar a un campo de concentración?

2. Objetivos:

- Dar a conocer la realidad histórica de los deportados sorianos a los campos de concentración mediante un proceso de búsqueda de información en fuentes orales y escritas.
- Implicar a los alumnos en la preservación de la memoria de los deportados y en el cuidado de las *stolpersteine* colocadas junto al histórico edificio del centro con el fin de educar en los valores democráticos.
- Establecer una vinculación del centro con el “lugar de memoria” situado en las inmediaciones del mismo, gracias a la figura del deportado Emilio Serrano Jiménez.

3. Contextualización:

El Departamento de Geografía e Historia del IES Antonio Machado de Soria ha colaborado con la Asociación *Recuerdo y Dignidad de Soria* en los últimos cursos. Es en este marco en el que el Proyecto “Custodios de la Historia” se adhiere a la “*Red de memoria y de prevención del fascismo. Nunca más*” de la Asociación de Amical de Mauthausen.

4. Desarrollo del proyecto *Custodios de la Historia*:

Se configura desde una doble perspectiva, el trabajo en aula y las

actividades desarrolladas fuera de ella con la colaboración del centro. Ambas líneas confluyen en la figura del antiguo alumno, Emilio Serrano Jiménez, ejemplo cercano de los 23 deportados sorianos.

a) Actividad de aula: diseñada para 1º curso de Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades en la materia *Historia del Mundo Contemporáneo*. El objetivo inicial consistió en establecer un marco de conocimientos históricos generales sobre los campos nazis así como de las deportaciones. Los alumnos trabajaron mediante la lectura y visionado de los siguientes recursos y materiales:

- *Si esto es un hombre*, de Primo Levi.
- Capítulo nº 6 “*Sobrevivir. Informe deportadas españolas en los campos de concentración*” del libro *Los últimos españoles de Mauthausen* de Carlos Hernandez de Miguel.
- Documental *Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno* de Lorenzo Soler (2000).
- Largometraje *El fotógrafo de Mauthausen* de Mar Targarona (2018).

A partir de este conocimiento se propusieron lecturas más específicas sobre los 23 deportados sorianos:

- Lectura del artículo “*Sorianos en campos de concentración nazis*” de Sergio Campos Cacho que ha colaborado generosamente compartiendo sus investigaciones.
- Lectura del dossier sobre los deportados de la Asociación Recuerdo y Dignidad de Soria.
- Lectura de los artículos escritos por Javier Martínez Romera.

Consolidados los conocimientos, se asignaron los custodios de los 23 deportados sorianos y se llevó a cabo la entrega de los diplomas que les acreditaban como tales. A partir de ese momento los alumnos iniciaron la fase de investigación sobre cada uno de ellos utilizando fuentes escritas primarias y secundarias así como orales. La información obtenida se publica en el blog del departamento.

b) Actuaciones desarrolladas en el centro:

Investigación sobre Emilio Serrano Jiménez: El departamento llevó a cabo una investigación que concluyó que uno de los 23 deportados sorianos, Emilio Serrano Jiménez, fue alumno del IES Antonio Machado, entonces Instituto General y Técnico de Soria y que, matri-

culándose por libre, obtuvo el Título de Bachiller en 1926. El centro es un Instituto Histórico que en los últimos años ha trabajado en la recuperación de su patrimonio. La labor previa de clasificación de su archivo histórico permitió acceder a su expediente académico. Sabemos, además, que tras ser detenido en 1940, pasó por varios campos de prisioneros y de concentración (Mauthausen, Dachau), para desaparecer en el de Buchenwald a finales de la guerra.

Los resultados obtenidos en la investigación sobre la vida de Emilio Serano Jiménez se exponen de forma más extensa en el punto sexto.

Celebración del Día de conmemoración de las víctimas del Holocausto: el 27 de enero alumnos de 1º de Bachillerato rindieron homenaje a las víctimas mediante la lectura de textos de León Felipe, Primo Levi, Adam Zagajewski, Wisława Szymborska, Neus Catalá o Jorge Semprún. Además, se entregó al director un diploma que comprometía al centro a custodiar la memoria de su alumno Emilio Serrano Jiménez y a velar por el adoquín conmemorativo, la *stolperstein*. El acto fue retransmitido en directo en *You Tube* mediante la aplicación *Streamyard*.

En las dos últimas conmemoraciones la actividad se ha ampliado a otros centros educativos de Soria, como el IES Castilla, cuyos alumnos de las materias de Alemán y Música han completado el acto realizando un recital con algunas de las canciones que los deportados cantaban en los campos de concentración y exterminio.



El proyecto “Custodios de la Historia” ha institucionalizado un acto de conmemoración de las víctimas de lo campos de concentración y exterminio dotado de una profunda emotividad y simbolismo

Participación en el acto de colocación de las *stolpersteine* o piedras de la memoria organizado por la Asociación RyD en las inmediaciones del instituto generando “un camino de la memoria” junto a la estatua de Antonio Machado. Acto en el que los alumnos custodios de los 23 deportados conocieron a sus familiares y en el que, junto a representantes de todas las instituciones políticas, tuvieron un papel protagonista.

5. Evaluación:

La valoración es muy positiva. Los alumnos se implicaron cada vez más en el proyecto. El 27 de enero y la entrega de diplomas que simbolizó su compromiso fueron momentos clave. Su curiosidad por lo ocurrido en los campos de concentración se ha acrecentado al sentirse próximos a esos 23 hombres y, en especial, con Emilio Serrano Jiménez, alumno como ellos del instituto.

Además el Consejo Escolar, el equipo directivo y el profesorado del centro han apoyado la iniciativa y colaborado activamente. La ciudad de Soria y la Ágreda natal de Emilio se han mostrado muy interesadas. La amplia difusión de las actividades en prensa y medios de comunicación ha reflejado el interés suscitado en la sociedad soriana y castellano-leonesa.



Los alumnos del IES Antonio Machado reciben el diploma que los acredita como “Custodios de la historia”.

Puede verse un resumen de todo lo anterior en el tablero digital:
<https://n9.cl/custodiosdelahistoria>

6. Aproximación a la biografía de Emilio Serrano Jiménez:

La creciente digitalización de archivos alemanes e internacionales ha permitido en los últimos tiempos seguir la pista a miles de deportados a los campos de concentración nazis, evitando así, a modo de mínima compensación moral de las víctimas, su completa y total desaparición de la historia, uno de objetivos del sistema de exterminio del Tercer Reich.

Este hecho cobra una especial relevancia en lo referente a los 9.161 españoles deportados a campos de concentración y exterminio nazis, de los que fallecieron aproximadamente 5.185, de ellos 4.427 en el campo de Mauthausen-Gusen en Austria,

A la hora de intentar facilitar a nuestros alumnos la siempre difícil comprensión de tan cruel periodo de la historia contemporánea no tardó en surgir una lógica pregunta entre los profesores del Departamento de Historia del IES Antonio Machado al que pertenezco: ¿No habría en esa lista algún estudiante del propio instituto?

La excelente sistematización del archivo histórico del centro que llevó a cabo el profesor José María Incausa Moros no tardó en dar la respuesta. En el casi bicentenario instituto había estudiado uno, el agredado Emilio Julián Serrano Jiménez, entre 1920 y 1926.



Emilio Serrano Jiménez nació en Ágreda en 1908, fue alumno del Instituto General y Técnico de Soria entre 1920 y 1926, se licenció en derecho en la Universidad de Zaragoza y fue deportado a los campos de concentración de Mauthausen, Dachau y Buchenwald.

Por las investigaciones de Sergio Campos Cacho sabemos que Emilio Serrano Jiménez nació en Ágreda el 13 de septiembre de 1908, aunque en la documentación alemana conste 1909, llegó al campo de concentración de Mauthausen el 27 de enero de 1941 y recibió el número de prisionero 6.180. El 8 de noviembre de 1942 fue trasladado al campo de Dachau, cerca de Múnich, donde se le asignó el número 39.390 y, después, culminado su periplo por el horror nazi, fue trasladado al campo de Buchenwald, en los alrededores de Weimar, a donde llegó el 14 de diciembre de 1944 y recibió el número 38.921. En aquel frío diciembre los aliados ya cercaban Alemania y el hundimiento del Tercer Reich era cuestión de poco tiempo, pero ello no rebajó la crueldad ni la mortalidad de los campos. A tenor del avance aliado el campo sería desalojado y muchos de sus ocupantes obligados a desplazarse a pie en pleno invierno sin apenas ropa ni calzado, una marcha hacia ninguna parte, salvo hacia la muerte. Acaso fuese este el triste destino de Emilio Serrano, pues desconocemos si pudo llegar con vida a la liberación de Buchenwald, efectuada el 11 abril de 1945 por parte del tercer ejército estadounidense al mando del general Patton.

Su ficha de Dachau nos proporciona una dirección de residencia, la calle Córdoba, 15 de Málaga y un familiar de contacto, su madre Emilia Jiménez, domiciliada en Zaragoza, en la Plaza de Lanuza, 15. Nada sabemos de su ejercicio profesional, su vida personal, ni su actividad durante la Guerra Civil, a cuyo comienzo quizás residía en la dirección de Málaga.

Según Sergio Campos Cacho en el *Diario Oficial del Ministerio de Defensa Nacional* (n.º 129, 29 de mayo de 1938) aparece un Emilio Serrano Giménez, ascendido de cabo a sargento en el Cuerpo de Tren del Séptimo Batallón de Etapas, una unidad auxiliar de camiones de transporte. Pero, parece más plausible, como luego veremos, que nuestro Emilio Serrano Jiménez fuese el que aparece en el *Diario Oficial del Ministerio de Defensa Nacional*, número 251, publicado en Barcelona el 28 de septiembre de 1938 y que lo cita como ganador de una de las plazas convocadas por concurso, según circular del 14 de junio anterior, para proveer cien puestos de tenientes auditores en campaña del Cuerpo Jurídico Militar, empleo mucho más coherente con su formación universitaria en Derecho. Por desgracia, no hemos podido obtener información complementaria del desempeño, ya en la parte final del conflicto, de ese empleo, al no existir ningún expediente con su nombre ni en el Archivo General Militar de Ávila, ni en el Archivo General

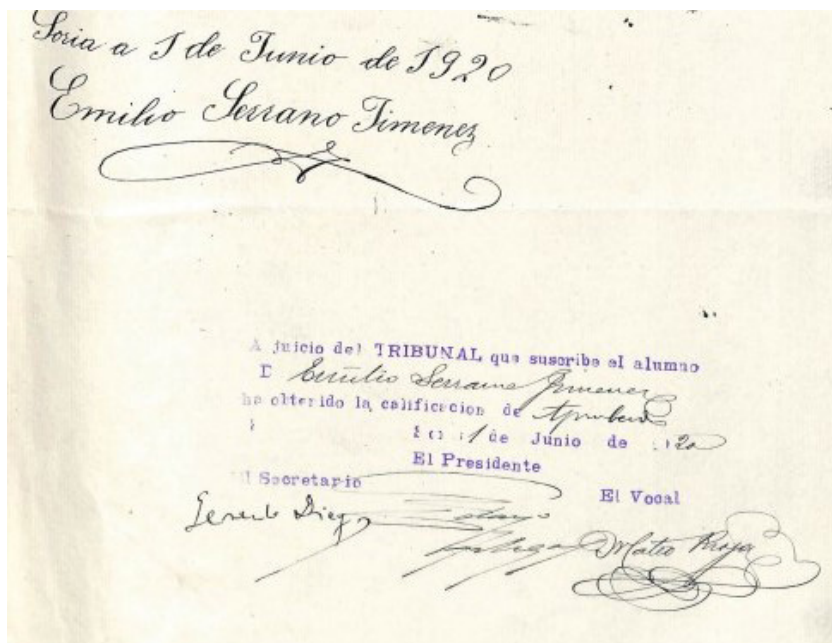
Militar de Guadalajara que centralizan la mayor parte de la documentación militar de ese periodo.

Al combatir en el ejército republicano, con el desplome del frente de Cataluña en enero y febrero de 1939, seguiría muy probablemente la misma ruta que tantos otros exiliados, cruzando, al igual que el insigne profesor Antonio Machado de su instituto, la frontera francesa entre el frío y las penalidades para terminar internado en alguno de los campos que las autoridades galas mal improvisaron en las playas de Argelès, Saint-Cyprien, Barcarès y Agde y que llegaron a acoger 80.000, 100.000, 20.000 y 25.000 refugiados respectivamente.

De allí, tras meses de hastío y penurias, se alistó, junto a otros 60.000 compatriotas, en alguna de las Compañías de Trabajadores Españoles, unidades castrenses de 250 efectivos dirigidas por oficiales del ejército francés. En concreto fue asignado a la 4ª, según recoge la *Liste Officielle n° 34 de Prisonniers Français*, publicada en París el 21 de octubre de 1940. Tras la fulminante caída y ocupación de Francia por parte de la *Wehrmacht*, el moderno y motorizado nuevo ejército de Hitler, fue hecho prisionero en el norte, en la zona de los Vosgos, lo que hace presumible su participación en labores de construcción y refuerzo de las fortificaciones de la inútil Línea Maginot. Tras su arresto, pasó primero por el *Frontstalag 140* (campo de prisioneros de guerra) de Belfort, según aparece consignado en la *Liste Officielle* y, posteriormente, fue internado en el *Stalag XI-B Fallingbomberg*, antes de llegar a Mauthausen, ya como apátrida.

Sin duda, su resistencia física y mental debió de ser extraordinaria para soportar semejante periplo inhumano. Circunstancias imposibles de imaginar cuando su profesor de Gimnasia en el entonces Instituto General y Técnico de Soria, el doctor en medicina Lázaro Garcés Ramos, miembro de la Comisión Mixta de Reclutamiento, médico de la Sociedad de Obreros y de Cruz Roja, y presidente del Colegio de Médicos de Soria describía en el informe fechado en junio de 1920 la “constitución física” de su alumno, entonces de 11 años, como “regular”, su “desarrollo del esqueleto” como “normal” y su “desarrollo muscular” como “algo atrasado”.

Emilio Julián Serrano Jiménez había iniciado sus estudios en el instituto de Soria poco antes. El 1 de junio de ese mismo año efectuó el examen de ingreso ante un tribunal de tres miembros, en el que actuó como secretario un profesor de Lengua y Literatura y poeta incorporado al instituto el 1 abril de ese mismo año, Gerardo Diego Cendoya.



Examen de ingreso de Emilio Serrano en el Instituto de Soria. Firma como secretario del tribunal de acceso el poeta Gerardo Diedo Cendoya, recién incorporado al centro como profesor de lengua y literatura.

Aquel año académico de 1920-1921 cursó Emilio Serrano en el régimen de enseñanza no oficial, al igual que el resto de sus estudios, lo que dice mucho de su constancia y tesón, las materias de Lengua Castellana, Geografía General y de Europa, Nociones y Ejercicios de Aritmética y Geometría, Lengua Latina, Aritmética y Gimnasia. Durante los cursos siguientes iría cumpliendo todo el plan de estudios previsto para optar al grado de Bachiller, cursando entre otras asignaturas, Lengua Francesa, Preceptiva Literaria, Dibujo, Fisiología e Higiene, Psicología y Lógica, Ética y Rudimentos de Derecho y Agricultura y Técnica Agrícola e Industrial.

En el curso 1925-1926, Emilio Serrano concluyó sus estudios con las materias de Química e Historia Natural. Por encargo suyo, su ya citado profesor, el doctor Lázaro Garcés, solicitaba en su nombre la expedición del título de Bachiller el 27 de septiembre de 1926. El propio Emilio Serrano manifestaba en una instancia al director Maés, fechada

el 11 de diciembre de 1926, que residía en Zaragoza y solicitaba que le enviasen su flamante título a Ágreda. Así lo hizo don Ildefonso el 21 de diciembre de 1926, remitiéndolo al Ayuntamiento de Ágreda, donde fue recogido por el interesado el día 23 de diciembre.

Su familia había mantenido una ya larga relación con la localidad agredeña. Su padre, Manuel Serrano Zalabardo, natural de Yanguas, hijo de José Serrano y de Antonia Zalabardo, naturales ambos también de Yanguas, según consta en el expediente escolar de Emilio en certificación expedida por don Manuel Abad Caballero, juez municipal y encargado del registro civil de la villa de Ágreda, ejerció en Ágreda como veterinario y allí falleció el 11 de noviembre de 1911 a los 78 años.

Sus servicios profesionales fueron, al parecer, especialmente relevantes en la epidemia de viruela ovina de 1887. Poco después, el 21 de julio de 1889, el *Boletín Oficial de la Provincia* publica su nombramiento, firmado por el gobernador civil Francisco Ruiz Villegas, como vocal de la Junta Municipal de Sanidad de Ágreda junto a Donato Borobia, Pablo Val, Gregorio Huerta, Prudencio Mateo y Emilio Jiménez.

Gracias a Francisco Javier Palacios Moya, miembro destacado del Centro de Estudios de la Tierra de Ágreda y el Moncayo Soriano, sabemos que en Ágreda se casó en segundas nupcias, a los 74 años, el 4 de septiembre de 1906, con Ignacia Jiménez Martínez de 22 años, que había sido su sirvienta al menos desde 1902 y que había nacido el 31 de julio de 1884 en el cercano pueblo de Fuentes de Ágreda. Fijaron su residencia en la citada calle Trevejado, ahora calle Víctor Núñez, que es la que consta en el expediente académico de Emilio Serrano. El matrimonio tuvo otro hijo, Emilio José, del que fue padrino el también veterinario Ángel Gómez, que falleció muy niño el 5 de febrero de 1908, y del que acaso heredó el nombre nuestro protagonista.

La madre, Ignacia Jiménez, se casó de nuevo el 7 de abril de 1913 con Cipriano Martínez Gómez, nacido en Reznos y maestro de primera enseñanza. El 22 de julio de 1911 aparece ya referenciado don Cipriano como “aspirante mayor de 21 años a provisión de escuelas interinamente” en *El Defensor Escolar*, siendo el número 51 de una lista de 112 aspirantes. Finalmente obtendría plaza en la escuela del pueblo de Dévanos, cerca de Ágreda, según informó el rotativo *Tierra Soriana* del 7 de septiembre de 1911 y el *Ideal Numantino* y *La Verdad* del día siguiente, 8 de septiembre de 1911. Poco después, *El Defensor Escolar* del 28 de marzo de 1914, recoge su nombre entre los miembros en la provincia de Soria de la Unión Nacional de Maestros Interinos.

Ya establecido en Ágreda llegó a ser teniente de alcalde y luego alcalde de la villa desde 1925 hasta que lo sustituyó Joaquín Cereceda en abril de 1930. El *Boletín Oficial de la Provincia de Soria* recoge uno de sus primeros actos administrativo en ese puesto, el día 26 de junio de 1925. Entre sus actividades en la alcaldía podemos reseñar una que tuvo una especial resonancia para la prensa de la época, como fue la bendición de la bandera del Somatén de Ágreda, incluida dentro de las festividades de la Virgen de los Milagros, patrona de la Villa. Según nos narra *El Avisador Numantino* del 13 de junio de 1928, fue aquel un evento festivo de promoción de ese cuerpo auxiliar de orden público auspiciado por la dictadura de Primo de Rivera y que no llegó, al menos en tierras sorianas, a una consolidación plena y efectiva, en el transcurso del cual “el celoso Alcalde de la villa de Ágreda dirige elocuentes frases saludando a los señores Gobernador Civil y Militar, al Vocal Jefe del Somatén, al Comandante auxiliar, a las Corporaciones y a la Prensa, agradeciendo que hayan asistido a esta fiesta”.

El nuevo matrimonio de Ignacia Jiménez con Cipriano Martínez tuvo cinco hijos, todos nacidos en Ágreda: Juan Jesús José, el 12 de julio de 1914, Pilar, de la que no consta fecha, Juan José, el 5 de marzo de 1918, Ricardo, el 11 de abril de 1921 y José, el 15 de febrero de 1925.

Tras concluir sus estudios de bachillerato en el instituto de Soria se matriculó Emilio Serrano en las Facultades de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, donde cursó algunas asignaturas comunes del curso de estudios preparatorios en 1926-1927, y Derecho, donde cursó la licenciatura. Ambas facultades de la Universidad de Zaragoza, todavía se situaban entonces en el bello edificio de la Universidad de Cerbuna, en la plaza de la Magdalena, cruelmente derribado en 1968 sin ningún respeto patrimonial, ni siquiera por la magnífica biblioteca que la capilla del fundador albergaba y que también desapareció en 1973, tras un desafortunado derrumbe después de años de negligente abandono, para dar paso a la anodina construcción del IES Pedro de Luna.

En el histórico edificio, levantado por primera vez en 1587, poco después que la primera edificación del añejo instituto de Soria, cursó Emilio Serrano sus estudios en la modalidad no oficial, es decir, como alumno libre, continuado el mismo método empleado en Soria para el bachillerato. Era esta una práctica muy común en la época y sus usuarios superaban con mucho a los alumnos oficiales, 485 frente a 207 en la Facultad de Derecho en el curso 1929-1930, por citar un ejemplo. Como hemos dicho, se matriculó Emilio Serrano, primero, en el curso preparatorio en 1926-1927 y, después, se fue adentrando en el denso

plan de estudios que alternaba derecho público y privado, canónico y romano, español e internacional, penal y administrativo hasta el curso 1930-1931 en que culminó sus estudios universitarios.

Pero la información puramente académica no es lo más valioso de su expediente, sino la existencia de tres fotografías que, por primera y única vez hasta el momento, nos permiten poner cara a Emilio Serrano. El rostro es el de un adolescente que, como todos los de entonces, parece mayor de lo que es en realidad, tal vez por guardar con fidelidad el código de vestimenta elegante de la época, con chaleco, americana cruzada, corbata y peinado impecable y engominado, que no distrae la atención de una mirada profunda, quizás reconcentrada y, sobre todo, juvenil.

La documentación de la universidad de Zaragoza nos aporta, además, algunos otros detalles interesantes, además de las calificaciones, como son sus distintos domicilios, en el principal del número 9 de la calle Hermanos Argensola durante el segundo curso de Derecho y en el primer piso de la calle Cerdán número 20 en el último curso 1930-1931, no lejos del domicilio familiar de su madre Emilia Jiménez en la Plaza de Lanuza, 15, recogido en la documentación alemana.

Concluidos los años de estudiante universitario en aquel año efervescente de 1931, tal vez se le plantearían a Emilio dos salidas profesionales; el ejercicio libre de la abogacía como pasante y, más tarde, como procurador o abogado en un bufete o en su propio despacho o el ingreso en alguno de los cuerpos de la administración pública como funcionario.

De la primera hipótesis no hemos encontrado evidencia. En el archivo del Real e Ilustre Colegio de Abogados de Zaragoza no aparece su nombre en ninguna de las listas de abogados y procuradores colegiados y en ejercicio entre 1931 y 1945.

Parece razonable, entonces, inclinarse por la segunda opción. El hecho de que en la ficha de Dachau conste un domicilio en Málaga, en un tiempo en que la movilidad laboral era casi inexistente comparada con la actual, parece apoyar la opción de su trabajo como funcionario, hipótesis que no hemos podido confirmar, al menos por el momento, al no existir ningún expediente a su nombre en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, en búsqueda incompleta y dificultosa ya que no existe registro alfabético de expedientes por nombres, sino que hay que revisar, tarea casi hercúlea, organismo por organismo.

Muchos son aún los interrogantes sobre Emilio Serrano y la información que todavía debe aflorar para completar lo poco que sabemos sobre su vida y destino final. Entre tanto, sus sueños y trabajos de la última infancia y la adolescencia permanecen atesorados en su instituto de Soria, recordándonos cómo el devenir de la historia puede transformar en desgracia cualquier felicidad.

También en la plaza del Vergel, esa plaza que tantas veces cruzaría, tal vez apresuradamente, camino de sus exámenes, una *stolperstein*, una piedra de la memoria, como las que proliferan en muchas ciudades europeas en recuerdo de los deportados a los campos de concentración nazis, recuerda a Emilio Serrano Jiménez, acompañada de otras veintidos, una por cada deportado soriano.

Bibliografía

- ASOCIACIÓN SORIANA RECUERDO Y DIGNIDAD (ASRD), *Sorianos deportados a campos de concentración nazis*, <https://recuerdoydignidad.org/sorianos-en-campos-nazis/>
- BERMEJO, Benito: *El fotógrafo del horror: La historia de Francisco Boix y las fotos robadas a los SS de Mauthausen*. Barcelona. RBA, 2015.
- CAMPOS CACHO, Sergio: “Sorianos en campos de concentración nazis” en <https://labibliotecafantasma.es/cartadebatalla/nacht-und-nebel-sorianos-en-los-campos-de-concentracion-nazis/>
- LAVILLA REY, Eva; MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “Custodios de la historia. Un alumno en Mauthausen” en *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número 108. ISSN: 1133-9810, 2022.
- LAVILLA REY, Eva; MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “Patrimonio y memoria: Un alumno en Mauthausen” en *Cátedras y Gabinetes. Revista de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos*. Nº 7. ISSN: 2445-41125, 2023.
- MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “Un alumno del Machado en Mauthausen” en *Heraldo-Diario de Soria*, 30 de enero de 2021.
- MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “Emilio Serrano Jiménez, un agrededño en los campos de concentración nazis” en *Boletín informativo del Centro de Estudios de la Tierra de Ágreda y el Moncayo soriano*, ISSN 2530-0946, Nº. 17. ISSN 2530-0946, 2021.
- MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “Tras la pista de Emilio Serrano” en *Heraldo-Diario de Soria*, 28 de enero de 2022.
- MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “El rostro de un hombre sin cara” en *Heraldo-Diario de Soria*, 8 de mayo de 2022.
- MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “Emilio Serrano Jiménez, un abogado por la Universidad de Zaragoza en Mauthausen” en *Heraldo de Aragón*, 15 de mayo de 2022.
- MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “El rostro de un agrededño sin cara” en *Boletín informativo del Centro de Estudios de la Tierra de Ágreda y el Moncayo soriano*, ISSN 2530-0946, Nº. 19, 2022.
- MARTÍNEZ ROMERA, Javier: “Un alumno del Machado en Mauthausen” en *Revista de Soria*. Nº 120. Primavera 2023. ISBN: 84-86790-59-X.

‘Esencia turiasonense’: una propuesta de innovación educativa para acercar tradiciones locales al aula de infantil mediante abp y aps.

Lidia Álava Redal

Diputación General de Aragón

1. Introducción

En este capítulo expongo una síntesis de mi Trabajo de Fin de Máster (TFM) del *Máster Universitario de Innovación en Didácticas Específicas para Educación Infantil y Primaria* de la Universidad de Salamanca. El trabajo, que comparte nombre con el título del capítulo, aborda el diseño de una propuesta de innovación orientada al alumnado de 3º de Educación Infantil (EI) para afrontar la ausencia de información existente en algunas ubicaciones de Tarazona (Zaragoza) en las que se celebran anualmente ciertas tradiciones – que forman parte del patrimonio cultural inmaterial de la ciudad –.

Como parte del proceso de Investigación e Innovación Educativa, el proyecto cuenta con una revisión teórica de las dos metodologías que lo sustentan: *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* y *Aprendizaje-Servicio (ApS)*. Esta fundamentación se respalda con una búsqueda sistemática de antecedentes, cuyos resultados comparto más adelante.

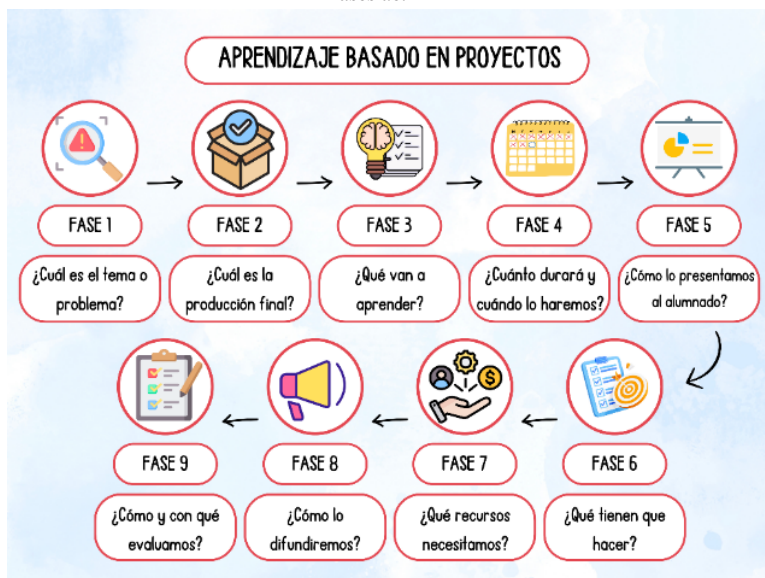
2. ABP, ApS y búsqueda sistemática de antecedentes

El ABP, desarrollado por John Dewey y William Kilpatrick, desarrolla la creatividad, favorece la experimentación, fomenta la manipulación y asegura la observación, convirtiéndose en *una de las metodologías activas más empleadas en el aula de EI*. De hecho, como señalan Cascales y Carillo (2018), este método favorece el desarrollo integral y permite resolver los problemas de manera efectiva, ya que «las tareas y actividades se orientan a la realización de un producto final, haciendo uso de la cooperación y el reto, conectando con situaciones reales y con los intereses del alumnado» (Pinos, 2019: 341).

Los orígenes, evolución, fundamentación y fases de esta metodología los abordó detalladamente tanto en el TFM que da lugar a este capítulo como en trabajos anteriores (Álava y Sánchez, 2022), por lo que recomiendo su lectura.

En relación a sus fases y suscribiendo las palabras de Pozuelos (2007), el ABP surge a partir de un problema inicial que permite concretar los elementos curriculares a tratar e invita al estudiante a reflexionar y plantear dudas durante su proceso de aprendizaje. Las *fases* son las que se muestran en la siguiente figura:

Figura 1
Fases del ABP



Nota. Elaboración propia a partir de Pinos (2019).

Siguiendo una *línea metodológica de carácter más social*, John Dewey y William James (Tapia, 2000) plantean el ApS como una forma de *aprender a través de la experiencia*, asegurando la participación activa del alumno y convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje. Puig et al. (2007: 20) definen esta metodología como «una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo».

Este método combina la prestación de un servicio a la sociedad y la adquisición de conocimientos, destrezas y valores (Gijón, 2015), encajando perfectamente con el carácter innovador de la propuesta:

¿Dónde radica el potencial innovador del aprendizaje servicio? La novedad no reside en cada una de sus partes por separado, sino en la unión estrecha de aprendizaje y servicio. [...] No consiste en aislar los componentes y reforzar las potencialidades educativas de cada parte, sino en integrarlas en un solo engranaje pedagógico, en una sola propuesta formativa y cívica (Gijón, 2015: 21).

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe decir que *existen diferentes tipos de servicios* en función del tema que se aborda o de las acciones que implica – indirectas, directas o de concienciación, difusión e intervención – (Batlle, 2010). Asimismo, en este engranaje pedagógico de ApS el alumnado puede adquirir *diferentes roles en función del tipo de participación* que, de acuerdo con Trilla y Novella (2001), puede ser simple, consultiva, proyectiva o metaparticipación. Sea cual sea la temática, el tipo de acciones a realizar o la participación, las *fases* del método deben implementarse en el orden que muestra la siguiente figura.

Figura 2
Fases del ApS



Nota. Elaboración propia a partir de Palos (2015).

De manera complementaria, llevo a cabo una *búsqueda sistemática de antecedentes* en dos bases de datos: *Scopus* y *Web Of Science (WOS)*. Las búsquedas realizadas son las que se exponen a continuación y con ellas se pretende encontrar experiencias previas comprendidas entre 2016 y 2024 en las que se aborde:

1º. ABP y ApS en EI 2º. Solo ABP en EI 3º. Solo ApS en EI

Los resultados obtenidos, tal y como plasmó en el TFM, arrojan únicamente dos resultados válidos – uno procedente de *Scopus* y otro de *WOS* –, refiriéndose ambos a la segunda búsqueda realizada (solo ABP en EI). En el primero de ellos, Olivares-García et al. (2019) presentan una *propuesta innovadora* vinculada a la metodología de ABP. En el segundo, López y Rodrigo (2023) exponen una serie de *conclusiones* tras la puesta en marcha de una experiencia de ABP a través del arte en Infantil y Primaria.

3. El papel del patrimonio

Las dos metodologías que guían la propuesta no tendrían sentido sin el elemento clave de la misma: el *patrimonio cultural inmaterial* – concretamente de la localidad de Tarazona –. Las tradiciones locales seleccionadas permiten desarrollar el sentido de pertenencia al medio y la identidad local y cultural. De acuerdo con Peinado (2020), el patrimonio cultural es útil como recurso didáctico para que los estudiantes aprendan las características sociales y culturales del entorno, al mismo tiempo que sirve como instrumento que permite crear ciudadanos responsables y comprometidos con la valoración y el respeto de estos elementos patrimoniales.

La propuesta de innovación, junto con las aportaciones de diferentes autores y otros trabajos previos elaborados (Álava y Sánchez, 2020; Álava y Sánchez, 2022), me llevan a afirmar que es deber de los docentes acercar el patrimonio y las tradiciones a las aulas desde las primeras etapas educativas.

De hecho, como señala el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), el aula «es uno de los lugares donde los niños y jóvenes pasan más tiempo y donde se debe contribuir a sensibilizar y formar» (2015: 6) con el objetivo de acercar el patrimonio a la sociedad. Así, solo un docente que ama el patrimonio y que está comprometido con su conservación

puede lograr que los estudiantes crezcan respetando las tradiciones y salvaguardándolas.

El *Artículo 14* de la *LOMLOE* realza la necesidad de respetar la cultura de la infancia, cumpliendo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en cuanto a que «El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales» (UNICEF, 2015: 21). Es ahí donde radica la importancia de esta propuesta, que favorece el acercamiento a las tradiciones locales de manera lúdica, experiencial y significativa.

Desde el ámbito que ocupa este capítulo, cabe decir que la normativa autonómica vigente – *Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* – aborda la importancia de conectar al alumnado con el patrimonio cultural desde un enfoque respetuoso y poniendo el foco en el aprendizaje sobre el uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno.

4. Propuesta de innovación

De acuerdo a la fundamentación expuesta, establezco un objetivo general: Diseñar una propuesta de innovación que dé respuesta a la problemática real detectada, acercando al alumnado de 3º de EI a algunas tradiciones de la localidad de Tarazona a través de la implementación de las metodologías de ABP y ApS.

4.1. Origen de la propuesta

Siguiendo a Peinado (2020), introducir el patrimonio y las tradiciones desde los primeros niveles de escolarización es un acto realmente nutritivo y beneficioso para la educación de los más pequeños, ya que solo así pueden comprender de su origen y sentirse parte del entorno. Así lo defiende también la ONU (2023), especialmente en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 11.

Esta propuesta tiene su origen en un proyecto anual centrado en la localidad que se desarrolla a nivel de centro y en el que se pretenden trabajar: los monumentos en el primer trimestre, las esculturas en el segundo y algunas tradiciones locales en el tercero.

Ahora bien, ¿cuál es la problemática detectada a la hora de planificar el tercer trimestre? La realidad es que no hay información física disponible en aquellos puntos de la ciudad a los que se asocia la celebración de las tradiciones seleccionadas – San Antón, San Vicente, San Juan, el Quililay y San Atilano –.

Por ello, con la propuesta se busca que el alumnado sea capaz de recopilar información a través de diferentes fuentes para crear una serie de recursos que se puedan compartir online y ubicar en dichas localizaciones de la ciudad, quedando al alcance de todo aquel que desee conocer este patrimonio cultural inmaterial. Concretamente, se espera que los estudiantes generen un podcast para cada una de las tradiciones en el que expongan algunos de los datos más significativos. Una vez generados los audios, se pretende crear un código QR vinculado a cada uno de ellos, de manera que se pueda imprimir y plastificar para ubicarlo en las diferentes localizaciones trabajadas. Además, se busca crear un mapa virtual en el que se recojan todos los códigos QR generados.

4.2. Descripción de la propuesta

Los *objetivos* están orientados a:

- ❖ Salvaguardar las tradiciones turiasonenses, logrando que el alumnado aprenda sobre ellas al mismo tiempo que presta un servicio a la sociedad.
- ❖ Promover la recopilación, análisis y elaboración de información relativa a las tradiciones con la finalidad de ubicarla en determinadas zonas de la ciudad, haciendo posible que otras personas tengan acceso a la misma.
- ❖ Favorecer el respeto y la interacción con el entorno próximo, facilitando el desarrollo del sentido de pertenencia al mismo.

Relacionadas con estos objetivos se encuentran las *Competencias Clave, Competencias Específicas, criterios de evaluación y saberes básicos* que articulan la propuesta, siendo estos algunos de los elementos curriculares que concreto en el TFM y en los que no me detendré en este capítulo.

Las fases propias de la propuesta surgen como resultado de la correlación entre las fases de las dos metodologías empleadas: ABP y ApS. De esta manera, las cuatro *fases* establecidas son las que muestra la siguiente tabla:

Tabla 1*Relación entre las fases de la propuesta, del ABP y del ApS*

FASES DE LA PROPUESTA	FASES ABP	FASES ApS
1. Fase de análisis inicial	1. ¿Cuál es el tema o problema?	1. Idear el proyecto
	2. ¿Cuál es la producción final?	
2. Fase de planificación	3. ¿Qué van a aprender?	2. Planificar el proyecto
	4. ¿Cuánto durará y cuándo lo haremos?	
	5. ¿Cómo lo presentamos al alumnado?	
3. Fase de implementación	6. ¿Qué tienen que hacer?	3. Realizar y seguir el proyecto
	7. ¿Qué recursos necesitamos?	
4. Fase de evaluación, consolidación y difusión	8. ¿Cómo lo difundiremos?	5. Cerrar y difundir el proyecto
	9. ¿Cómo y con qué evaluamos?	4. Evaluar el proyecto

Nota. Elaboración propia a partir de Pinos (2019) y Palos (2015).

Cada una de las fases de la propuesta tiene sentido en sí misma, así como también guarda relación con las fases equivalentes de cada una de las dos metodologías. Centrándonos en las cuatro fases propias de la propuesta de innovación, cabe decir que:

La *fase de análisis inicial* permite conocer el punto de partida y la situación previa a la puesta en marcha de la propuesta, ya que en ella se analiza la problemática detectada, la cual se ha expuesto anteriormente. Las *estrategias o actividades planificadas* para esta primera fase se dirigen tanto al alumnado como al profesorado que participa en la propuesta y son las que se detallan a continuación:

- ❖ Debates con el alumnado para conocer sus ideas e impresiones en cuanto al impacto que tiene la problemática en su proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el día a día de la ciudad.
- ❖ Asambleas con los estudiantes para identificar su grado de interés por las tradiciones locales, de manera que sirva como

eje transversal en el que basar las actividades y situaciones de aprendizaje que se planteen en el aula.

- ❖ Lluvia de ideas con los participantes para decidir cuál es el producto final que se desea elaborar como última fase de la metodología de ABP.
- ❖ Brainstorming con el alumnado para determinar el servicio concreto que se quiere prestar a la comunidad como parte de la metodología de ApS.
- ❖ Entrevistas con los docentes para conocer sus ideas acerca de las debilidades y fortalezas de la problemática, pudiendo también identificar las necesidades de formación presentes.
- ❖ Evaluación de la disponibilidad de los recursos personales, materiales y espaciales disponibles en el centro y en el entorno próximo de cara a implementar la propuesta.
- ❖ Reunión con las familias para conocer sus impresiones acerca de la problemática y favorecer su participación en la propuesta.
- ❖ Formación docente, impartida por expertos, en las metodologías activas que guían la propuesta – ABP y ApS – para conocer sus fases y forma de aplicación.
- ❖ Organización y planificación de las sesiones de acuerdo a las metodologías de ABP y ApS, aprendiendo a respetar los tiempos necesarios para la implementación de cada una de las fases.
- ❖ Talleres prácticos para docentes con formadores externos en los que se exponen propuestas de innovación similares, de manera que los docentes puedan servirse del ejemplo y adquirir nuevas ideas.
- ❖ Análisis de estrategias de evaluación, asegurando que esta sea formativa y centrada en el proceso, así como que los docentes aprendan a manejar los instrumentos y técnicas necesarias para llevarla a cabo.

La *fase de planificación* permite concretar los aprendizajes que debe llevar a cabo el alumnado, por lo que las curiosidades e inquietudes expresadas en la fase anterior serán la guía de esta segunda parte de la propuesta. Así, se puede llevar a cabo una temporalización que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje. Las *estrategias o actividades planificadas* para esta segunda fase son:

- ❖ Selección de las tradiciones turiasonenses que se van a tratar en el aula, teniendo en cuenta las preferencias e ideas previas expuestas por el alumnado.

- ❖ Toma de decisiones respecto a los tiempos aproximados que se van a dedicar a cada una de las tradiciones, teniendo siempre en cuenta el carácter flexible característico de la etapa de EI.
- ❖ Concreción de CC, CE, criterios de evaluación y saberes básicos implicados en la propuesta de innovación.
- ❖ Análisis y recopilación de los recursos necesarios para acercar cada una de las tradiciones seleccionadas al aula.
- ❖ Coordinación con el resto de docentes del segundo ciclo de EI para intercambiar ideas, compartir reflexiones y solucionar posibles dificultades.
- ❖ Comunicación con el profesorado de EP que participa con su alumnado en alguna de las actividades o situaciones de aprendizaje planteadas.
- ❖ Valoración de las posibles estrategias a implementar en el aula con el fin de asegurar la accesibilidad de todos los estudiantes al aprendizaje y su participación activa.
- ❖ Acuerdo sobre los instrumentos y técnicas de evaluación a emplear.

La *fase de implementación* constituye el grueso de la propuesta, ya que integra las actividades que se realizan en el aula (relacionadas con las tradiciones de San Antón, San Vicente, San Juan, el Quililay y San Atilano), los recursos necesarios, la elaboración del producto final y el servicio ofrecido a la comunidad como parte del ApS. Las *estrategias o actividades planificadas* para esta tercera fase son:

- ❖ Visitar el Espacio Cultural San Atilano, que alberga una exposición de Patrimonio Inmaterial Turiasonense, donde dos profesionales de la Fundación Tarazona Monumental ofrecen una charla al alumnado.
- ❖ Investigar sobre la tradición que se está trabajando en cada momento, pudiendo utilizar diferentes soportes físicos, tecnológicos y personales.
- ❖ Poner en común la información obtenida tras la investigación inicial, anotando en una hoja los datos que más se repiten y que se consideran más relevantes.
- ❖ Elaborar un mapa conceptual a partir del visual thinking en el que se recopilen los datos e ideas que se van a emplear más adelante.
- ❖ Procesar la información, creando un texto desarrollado y coherente que permita comprender fácilmente en qué consiste cada tradición, cuándo se celebra o en qué ubicación de la ciudad se lleva a cabo, entre otras ideas.

- ❖ Practicar la exposición colectiva de la información antes de grabarla en forma de podcast, haciendo aportaciones críticas con el fin de mejorar.
- ❖ Repartir responsabilidades, de modo que cada estudiante tenga un rol dentro del grupo: controlar el dispositivo con el que se graba, dar paso a la exposición, mostrar el mapa conceptual al ponente durante su exposición, valorar la calidad del contenido y sugerir repeticiones, dirigir al grupo.
- ❖ Subir el podcast creado a Google Drive, nombrándolo adecuadamente para facilitar la accesibilidad a la información.
- ❖ Generar un código QR con la aplicación Canva asociado a cada podcast, de manera que al escanearlo lleve al archivo de Google Drive correspondiente.
- ❖ Crear un mapa interactivo de la ciudad de Tarazona en el que se reúnan los códigos QR generados para cada una de las tradiciones, ubicándolos en la zona de la ciudad en la que se celebran.
- ❖ Generar un código QR con la aplicación Canva asociado al mapa interactivo creado con anterioridad.
- ❖ Escribir una carta al Ayuntamiento solicitando permiso para poder colocar en diferentes puntos de la ciudad carteles con los códigos QR elaborados, explicando la propuesta que se está llevando a cabo.
- ❖ Explorar la ciudad, como servicio a la comunidad propio del ApS, para colocar en cada localización asociada a las tradiciones dos códigos QR: el del mapa interactivo y el de la tradición correspondiente a ese emplazamiento.
- ❖ Visitar la oficina de turismo (con la que se contacta previamente), para colocar en su panel de información otro código QR asociado al mapa interactivo.
- ❖ Participar en la jornada intercentros como producto final de la propuesta, compartiendo con los estudiantes del resto de colegios de la ciudad el proceso llevado a cabo durante el trimestre.

4.3. Alcance de la propuesta

Como parte del alcance de la propuesta, la cuarta *fase de evaluación, consolidación y difusión* tiene por objetivo mostrar los resultados obtenidos y el grado de logro de los objetivos planteados. Los *instrumentos empleados* para esta última fase son:

- ❖ Cuaderno de aula.
- ❖ Rúbricas.

- ❖ Autoevaluaciones del alumnado.
- ❖ Coevaluaciones del alumnado.
- ❖ Seminarios de reflexión docente.
- ❖ Encuestas del profesorado.
- ❖ Revisión de la planificación.
- ❖ Coevaluaciones docentes.

En este proceso de evaluación se lleva a cabo un *análisis DAFO* con el fin de generar un debate constructivo que permita visualizar los aspectos susceptibles de mejora. De manera complementaria, se elabora una *rúbrica* con las dimensiones a evaluar y sus correspondientes criterios de evaluación y niveles de calidad, de manera que cada nivel tiene asociada una puntuación, siendo 10 puntos el máximo a obtener. Asimismo, la propuesta cuenta con un proceso de evaluación externa a través de un cuestionario de carácter cuantitativo y cualitativo en el que se solicita la valoración de las siguientes dimensiones: coherencia, relevancia, viabilidad, sostenibilidad y transferencia a otros contextos.

Por su parte, la *difusión* se va a llevar a cabo a través de: blog de aula, perfil de *Instagram*, formación docente, contacto con instituciones locales (Ayuntamiento de Tarazona, Fundación Tarazona Monumental, oficina de turismo...), jornada intercentros, colocación de los códigos QR generados en las ubicaciones correspondientes y elaboración de un vídeo-resumen de la propuesta.

5. Consideraciones finales

La propuesta de innovación elaborada se constituye como una gran oportunidad para acercar al alumnado a la localidad y a las tradiciones locales, promoviendo su sentimiento de pertenencia al medio y haciendo que desarrollen su *identidad social, cultural y patrimonial*. De hecho, la posibilidad de realizar aprendizajes contextualizados como el expuesto en este capítulo hacen que la implicación, motivación e identificación con lo aprendido alcance niveles más altos. Ahora bien, esta labor se ve favorecida gracias a la *colaboración de toda la comunidad educativa*, creando conciencia de grupo y poniendo en valor el esfuerzo de los estudiantes por salvaguardar y dar a conocer algunas de las tradiciones desarrolladas durante años en la ciudad.

En cuanto a la posibilidad de transferencia a otros contextos, cabe decir que es una propuesta *fácilmente adaptable* a la etapa de Primaria a través de ajustes en la metodología o en las actividades, pudiendo

incorporar salidas o visitas a lugares cercanos igualmente importantes con el objetivo de ampliar el impacto.

Finalmente, considero fundamental que se redacten nuevas ideas prácticas en las que exista una relación entre las metodologías abordadas en esta propuesta, de manera que los docentes podamos acercar el patrimonio al aula de manera lúdica y llamativa.

Referencias bibliográficas

- ÁLAVA, L. y SÁNCHEZ, A. (2020): «Robótica, Tecnología Educativa y Patrimonio: Una Conexión Didáctica para Tarazona y el Moncayo», en R. de la Fuente, C. Munilla y A. Martínez. (Eds.), *Educación, Patrimonio y Creatividad*, Editorial Verdelis, pp. 429-441.
- ÁLAVA, L. y SÁNCHEZ, A. (2022): «La jota aragonesa en educación infantil. Una propuesta de aprendizaje basado en proyectos (ABP)», en R. de la Fuente, C. Munilla, A. Martínez y E. Jiménez. (Coords.), *Concepciones didáctico-patrimoniales en torno a la educación, la creatividad y las emociones*, Editorial Verdelis, pp. 217-227.
- BATLLE, R. (2010): «El servicio en el aprendizaje servicio», en J. M. Puig. (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*, Editorial Graó, pp. 71-90.
- CASCALES, A. y CARRILLO, M. E. (2018): «Aprendizaje basado en proyectos en Educación Infantil: cambio pedagógico y social», *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, pp. 79-98. En línea: <https://doi.org/10.35362/rie7602861>
- GIJÓN, M. (2015): «El aprendizaje servicio es una pedagogía del compromiso cívico», en J. M. Puig. (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*, Editorial Graó, pp. 20-32).
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. En línea: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- LÓPEZ, I. y RODRIGO, F. (2023): «El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad», *Revista Complutense de Educación*, 34(2), pp. 389-400. En línea: <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79328>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2015): *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. En línea: <https://n9.cl/jehe8>
- OLIVARES-GARCÍA, M. A., GONZÁLEZ-ALFAYA, M. E., MÉRIDA-SERRANO, R. y MUÑOZ-MOYA, M. (2019): «‘Córdoba, through Children’s eyes’. Assessing citizenship literacy in Early Childhood Education and Special Education classes», *European Ear-*

ly Childhood Education Research Journal, 27(1), pp. 28-39. En línea:

<https://doi.org/10.1080/10.1080/1350293X.2018.1556532>

ORDEN ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 17 de junio de 2022. En línea: <https://n9.cl/irmqb>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU]. (2023): «*Objetivos de Desarrollo Sostenible*», en Naciones Unidas. En línea: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

PALOS, J. (2015): «Los proyectos de ApS siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos», en J. M. Puig. (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*, Editorial Graó, pp. 116-127.

PEINADO, M. (2020): «Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil», *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, pp. 48-57. En línea: https://institucional.us.es/revistas/Investigacion/101/R101_4.pdf

PINOS, M. (2019): *Con corazón y cerebro. Net learning: aprendizaje basado en la neurociencia, la emoción y el pensamiento*, Caligrama.

POZUELOS, F. J. (2007): *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*, Cooperación Educativa, Sevilla.

PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. (2007): *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcelona.

TAPIA, M. N. (2000): *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*, Ciudad Nueva, Buenos Aires.

TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001): «Educación y participación social de la infancia», *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164. En línea: <https://doi.org/10.35362/rie260982>

UNICEF. (2015): «*Convención sobre los Derechos del Niño*», en Unicef Comité Español. En línea: <https://n9.cl/5nttl>

Patrimonio cultural y educación para el desarrollo sostenible: oportunidades de aprendizaje y difusión de los ods en historia del arte

Lara Arribas Ramos
Mariano Casas Hernández
María Diéguez Melo
Fernando González García
Javier Herrera Vicente
Manuel Herrería Bolado
Lucía Lahoz
Elena Muñoz Gómez
Juan Pablo Rojas Bustamante
Universidad de Salamanca

Introducción

Al entrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza universitaria, el patrimonio cultural se presenta como un recurso clave para el debate y el avance social. Distintos estudios y experiencias recientes avalan que la incorporación de los ODS en la educación superior puede elevar de forma contundente la calidad docente (Sánchez et al., 2017; Miñano y García, 2020; Ramos, 2021; Crespo y Rosado, 2021; Vega, 2022; Vázquez, 2022; Ruiz y Cortés, 2023; Ortega, 2025). En el caso de los ámbitos humanísticos, son varios los beneficios, ya que la propia naturaleza transversal de estas disciplinas fomenta la interconexión entre distintos saberes, su carácter multidisciplinar enriquece los enfoques metodológicos y su dimensión transdisciplinar impulsa nuevos marcos y aplicaciones de lo aprendido. Cuando los ODS se integran de forma coherente en los planes de estudio, se impulsan proyectos activos, se potencia el pensamiento crítico y se sitúa al estudiantado ante problemas reales, favoreciendo así una formación más sólida, significativa y conectada con las demandas sociales contemporáneas.

No obstante, la literatura y los informes de ámbito académico también subrayan la complejidad del proceso y los retos pendientes para que esa integración sea efectiva y sostenida en el tiempo (Gobierno de España, 2018; Díaz et al., 2021; Consejo Social de la Universidad de Salamanca, 2025). Entre ellos figuran la necesidad de adaptar y actuali-

zar los contenidos y los criterios de evaluación, la formación permanente del profesorado en metodologías y recursos digitales, la garantía de recursos materiales y temporales adecuados, y el diseño de instrumentos de seguimiento y evaluación que permitan medir impactos a medio y largo plazo. Asimismo, la heterogeneidad de competencias digitales entre el estudiantado, la resistencia de estructuras curriculares tradicionales y la falta de incentivos institucionales pueden limitar la extensión y la permanencia de estas prácticas.

Por tanto, avanzar en la integración de los ODS exige no solo reconocer sus evidentes beneficios pedagógicos, sino también abordar de manera coordinada las barreras organizativas, formativas y evaluativas. Solo mediante un enfoque integral será posible consolidar propuestas que no se limiten a intervenciones puntuales, sino que transformen de modo perdurable la enseñanza universitaria hacia modelos más inclusivos y responsables ante los desafíos actuales.

En este sentido, el proyecto de innovación docente (PID) «Enfrentando problemas del presente»: hacia una educación para el desarrollo sostenible. Oportunidades de aprendizaje y difusión en el afianzamiento de los ODS en el Área de Historia del Arte (ID2024/135), llevado a cabo durante el curso 2024-2025, se inscribe en la línea docente impulsada por la Universidad de Salamanca.

Antecedentes

Este PID se apoya en una trayectoria previa de intervención y evaluación. Durante el curso 2021-2022 se desarrolló el proyecto inicial «Construir un lugar desde el que comprender el mundo»: Hacia la inclusión progresiva de los ODS en el Grado de Historia del Arte (ID2021/159), que permitió constatar la idoneidad del patrimonio y la cultura como espacios privilegiados para el debate sobre metas concretas del currículo vinculadas a los ODS. Aquella fase puso asimismo de manifiesto la necesidad de diseñar herramientas evaluativas innovadoras y reestructurar objetivos para adecuar las propuestas pedagógicas a las competencias específicas de las asignaturas.

Esos aprendizajes alimentaron la siguiente fase en el curso 2023-2024, a través del PID «Comprender el mundo para transformarlo (y no al revés)...» La enciclopedia digital como medio de difusión de los ODS desde el Grado en Historia del Arte (ID2023/191), que consolidó estrategias didácticas, produjo materiales de aprovechamiento global y

elaboró un plan de actuación basado en la aplicación focalizada de un ODS por materia, con un apartado final de divulgación, llevada a cabo por el alumnado bajo tutorización docente, que consistió en la corrección de entradas de Wikipedia.

A partir de estos logros, se cimentó el PID 2024/135, cuyos objetivos y metodología se exponen en este trabajo, así como el desarrollo de la experiencia, sus valoraciones y conclusiones.

Planteamiento

Se mantuvieron los puntos fuertes de los anteriores proyectos junto con una serie de novedades. Como elemento fundamental, se introdujo una evaluación inicial del conocimiento y expectativas del estudiantado respecto a los ODS y su aplicabilidad a las materias de cada curso: una medida destinada a personalizar el diseño didáctico y a medir el impacto de las intervenciones previas. Además, el alcance del proyecto se amplió de forma notable, integrando asignaturas, no solo del Grado en Historia del Arte, sino también de los Grados en Historia, Humanidades, Historia y Ciencias de la Música y Geografía, así como de las enseñanzas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUPES).

Para gestionar la heterogeneidad curricular y de niveles, el equipo propuso como eje organizador el ODS 4 —Educación de calidad— (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos), invitando a cada docente a seleccionar, si procedía, ODS subsidiarios que permitieran adaptar el trabajo al enfoque pedagógico y a las especificidades de su materia.

Asimismo, se amplió la actividad de difusión, pues no solo se contempló la corrección de entradas de Wikipedia, sino la creación de nuevos registros, aprovechando la idoneidad de este medio que sirve a todas las disciplinas del conocimiento (consúltense las referencias bibliográficas y tipos de aplicación en Tarango et al., 2022). Tanto la mejora de las entradas preexistentes como la adición de unas nuevas fue coordinada por el profesorado, que, basándose en los contenidos de las asignaturas, eligieron y repartieron entre el estudiantado los temas de trabajo.

La estrategia del PID mantiene una idea central: emplear las obras de arte del pasado como herramienta para «enfrentar» problemas del

presente. Este planteamiento promueve en el alumnado reflexiones críticas sobre el papel documental de la obra de arte, los riesgos de anacronismo en las interpretaciones, las interrelaciones entre memoria, pasado y presente, y las implicaciones éticas y metodológicas de aplicar conceptos contemporáneos a objetos históricos. De este modo, el proyecto no se limitó a transmitir conocimientos, sino que impulsó el desarrollo competencias para el análisis crítico y la acción informada en torno a los desafíos que enuncian los ODS.

Objetivos

Las metas fijadas se orientaron a consolidar una implantación sistemática y coherente de los ODS en diversas asignaturas del área de Historia del Arte. Antes de ejecutar las actividades del proyecto, uno de los principales objetivos consistió en evaluar el grado de asimilación de los ODS entre el estudiantado —tanto entre quienes ya los habían trabajado en cursos previos como entre el alumnado de nuevo ingreso— para cumplir un segundo objetivo de revisar el esquema docente empleado en el PID 2023/191, afianzar sus beneficios y proponer alternativas innovadoras que permitieran tratar los ODS mediante una estrategia común.

De forma paralela, el proyecto dirigió su contribución a la mejora institucional al reforzar la consideración del Plan de Mejora en el proceso de renovación de la acreditación del título relativa a la incorporación estable de los ODS en el currículo. Asimismo, se propuso favorecer de manera directa la adquisición de competencias transversales y específicas del título y las particulares de cada asignatura, mediante actividades canalizadas por ODS, concebidas a partir de las recomendaciones y directrices de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2012), la UNESCO (2017) y la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (2017; 2020).

De igual manera, se buscó concienciar al estudiantado sobre el impacto real de sus acciones en el presente a través de medios digitales de transferencia, y poner en valor la contribución de las Humanidades al debate de los problemas sociales actuales. Para ello, como se ha expresado, se estableció el ODS 4 como eje vertebrador. Mediante el empleo de la Wikipedia como plataforma de difusión de los trabajos, el alumnado fue capaz de crear de forma consciente oportunidades de aprendizaje de calidad para todos.

Así el PID incidió en los objetivos de fomentar la participación activa del estudiantado; renovar metodologías de enseñanza teórica y prác-

tica para mejorar los resultados de aprendizaje; consolidar un equipo docente colaborativo; afianzar los ODS en el Grado en Historia del Arte y extenderlos a títulos afines; promover el uso crítico de tecnologías y recursos digitales; y favorecer el retorno social de la actividad universitaria mediante recursos abiertos que capacitan al alumnado frente a problemas de sostenibilidad en contextos complejos y globales.

Metodología

Antes de distribuir la selección de entradas de Wikipedia susceptibles de mejora y las de nueva creación, se ofreció al alumnado la plantilla de la «evaluación cero» durante una sesión práctica. La recogida y el análisis de los datos por parte del profesorado permitieron codificar las líneas de actuación que fueron presentadas al estudiantado en la siguiente sesión: una clase introductoria en formato seminario, celebrada en cada asignatura, en la que se expusieron los objetivos del proyecto y se debatieron las posibles aplicaciones de los ODS a los contenidos del temario.

Tras la organización del estudiantado en equipos, el profesorado distribuyó en el aula las tareas asociadas, a la vez que se pusieron a disposición varios recursos de edición de Wikipedia en Studium, así como una guía para crear entradas elaborada en el seno del PID. Cuando la intervención consistió en la modificación de una entrada existente, el alumnado evaluó previamente sus contenidos mediante encuestas para detectar problemas de redacción, lagunas, errores y deficiencias en el uso de bibliografía y referencias. Estos diagnósticos orientaron el diseño de las intervenciones. A partir de lo acordado en el seminario introductorio, cada grupo elaboró esquemas y borradores que sirvieron de guía para su actuación en la enciclopedia digital.

El trabajo de investigación y redacción se desarrolló bajo la tutela del profesor responsable de cada asignatura. Se supervisaron los procesos de búsqueda bibliográfica, la adecuación metodológica al ODS 4 y la correcta vinculación entre los contenidos históricos y las metas de desarrollo sostenible subsidiarias. Una vez finalizada esta etapa, el estudiantado procedió a corregir o generar nuevas entradas en Wikipedia, siguiendo los borradores previamente validados. Las entradas resultantes fueron descargadas en PDF y remitidas a través de Studium, junto con los borradores, en un único documento para facilitar la valoración del proceso.

Dicha evaluación se articuló en torno a la comprobación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje vinculados al ODS 4 y a las com-

petencias del título. Para garantizar una evaluación homogénea de las tareas, en las asignaturas que incorporaron la actividad con modalidad evaluable se aplicó la rúbrica elaborada en el PID 2023/191, introduciendo adaptaciones puntuales en función del tipo de trabajo requerido por cada materia.

La rúbrica organizó la valoración en cuatro ejes principales: la calidad científica y la claridad expositiva de los contenidos (20 %), la estructura y la redacción del texto divulgativo, pensado para una audiencia no especializada y sin sacrificar el rigor académico (15 %), la comprensión y aplicación explícita de los ODS, con énfasis en el ODS 4 (50 %), y la selección y uso adecuado de las referencias (15 %). El peso relativo de cada criterio respondió a la doble finalidad del proyecto: asegurar la solidez científica de las aportaciones y maximizar su eficacia como instrumento de transferencia digital y social. Esta herramienta no solo permitió valorar el producto final sino también la coherencia entre objetivos, metodología y resultados competenciales.

El proceso del PID culminó con una reunión plenaria del equipo docente en la que se revisaron los resultados generales y las evidencias de aprendizaje. Así, la implantación del proyecto se organizó como un proceso secuenciado y tutorizado que combinó planificación docente, evaluación diagnóstica, trabajo colaborativo del estudiantado y transferencia digital a la enciclopedia abierta.

Descripción de la experiencia

El diseño de los procedimientos en cada asignatura partió siempre del diagnóstico obtenido mediante las encuestas iniciales, cuya interpretación marcó las decisiones metodológicas más relevantes. El análisis de estas encuestas permitió identificar el grado de familiaridad del estudiantado con los ODS, sus expectativas sobre la aplicabilidad de dichos objetivos a los contenidos de la materia, y sus hábitos informativos y digitales. A partir de estos datos se calibraron tanto la intensidad de las sesiones de introducción como el tipo de apoyo bibliográfico y tecnológico requerido. En aulas con conocimientos bajos de los ODS se reforzaron las sesiones teóricas y las tutorías, mientras que en grupos con mayor competencia previa se priorizó el trabajo autónomo y el perfeccionamiento de habilidades de edición y divulgación en la enciclopedia digital.

Dada la amplitud del PID, la actividad se adaptó según las características de cada asignatura. Seguidamente se ofrecen ejemplos representa-

tivos de los trabajos realizados por el alumnado en Wikipedia, seleccionados por su interés metodológico y su adecuación a los objetivos del proyecto. Muchas de estas intervenciones consistieron en la ampliación contextual de entradas, la incorporación y verificación de referencias primarias y secundarias, y la creación de artículos sobre figuras, bienes culturales o conceptos poco cubiertos por la enciclopedia en español.

En Historia del Arte Medieval I (Alta Edad Media), la evaluación cero reveló el bajo conocimiento sobre los ODS por parte del alumnado de segundo curso. Sin embargo, el seminario introductorio en esta aula dio buenos resultados a la hora de debatir acerca de la utilidad de la aplicación de ODS al estudio propio de la materia. La implicación de buena parte del alumnado derivó en un proceso de aprendizaje consciente y conocimiento sobre la materia, volcado en otras actividades de la asignatura, como los análisis de las obras de arte individuales o la prueba de evaluación final.

Se puede decir que el estudiantado demostró haber adquirido conocimiento sobre distintos procedimientos artísticos altomedievales tomando conciencia de las distancias históricas y culturales y de su propia agencia social como historiadoras e historiadores del arte, de la actualidad del estudio del arte medieval y del común beneficio de compartir los logros de su dedicación en medios de comunicación abiertos. Como muestra de ello, destaca la creación de «Arte longobardo» en Wikipedia, con un nutrido aparato bibliográfico y con una redacción clara, sin relegar asuntos complejos y controversiales dentro del propio estudio del tema.

El desarrollo del trabajo cuando se contemplaba solo para subir nota, como en Arte Precolombino e Historia del Cine Español, asignaturas optativas de tercer y cuarto curso, respectivamente, fue sobresaliente. En la primera asignatura, la comprensión y avance sobre el ODS 4 y su vía de aplicación quedó demostrada en el compromiso mostrado en la edición de las entradas Wikipedia. Aunque el curso anterior se habían editado entradas existentes, al haberse creado desde cero nuevas relativas a obras de la colección precolombina del Museo de América, el estudiantado se implicó considerablemente en el estudio y difusión del patrimonio, lo cual se vio aumentado por la elección personal de una obra que ha permitido que el alumno trabaje sobre un tema de su interés. Tal fue el caso del fardo funerario de Paracas. Por su parte, la creación de una entrada sobre el cineasta salmantino Leopoldo Alonso Hernández contribuyó a la visibilización de figuras menos conocidas y sus aportaciones.

Otros casos diferentes se dieron en Metodología de la Historia del Arte y Gestión del Patrimonio Histórico Artístico, asignaturas obligatorias de cuarto curso, en las que el alumnado conocía mejor los ODS de años anteriores. Los trabajos presentados evidenciaron la adquisición de las competencias en investigación y redacción sobre historiografía artística y patrimonio cultural, a la vez que las capacidades de difusión a todo tipo de públicos. Así se refleja en la modificación del apartado del método iconográfico en «Métodos usados en el estudio de la historia del arte» con la inclusión de los aportes de historiadoras del arte como Dora Moose o Gertrud Bing. O en la creación del artículo sobre la torre de San Esteban de Zapardiel (Ávila), con consecuencias positivas directas sobre la conservación y rentabilización social del patrimonio cultural en riesgo.

Por último, cabe resaltar la experiencia del PID en la asignatura optativa de Historia del Arte del MUPES, en la que la actividad no fue evaluable, pero se enmarcó perfectamente dentro de la práctica dedicada a conocer y aplicar los ODS a la docencia de la especialidad. A pesar de que las respuestas de la encuesta inicial reflejaron un gran desconocimiento de la Agenda 2030, tras el seminario y supervisión de los trabajos de clase, descuellan los resultados. Los futuros y futuras docentes fueron capaces de reflexionar e incorporar adecuadamente diferentes ODS a sus prácticas, logro reflejado igualmente en la mayoría de sus Trabajos Fin de Máster, en los que las unidades didácticas iban vinculadas a algunos ODS, con actividades específicas para su implantación en niveles educativos preuniversitarios.

Valoración y conclusiones

Al cierre del curso, el equipo desarrolló una autoevaluación en forma de matriz DAFO que permitió identificar con claridad las debilidades y amenazas que condicionan la inserción del ODS 4 y de ODS subsidiarios en los estudios del área de Historia del Arte, así como las fortalezas y oportunidades que facilitan su implantación y proponen vías de mejora. Entre las debilidades detectadas se encuentran la baja participación en actividades optativas, la elevada dificultad técnica que entraña la creación de entradas en Wikipedia, la limitación temporal para adaptar y publicar los trabajos en la enciclopedia digital y la desigualdad de competencias digitales entre el alumnado. Estas limitaciones interfieren tanto en la calidad final de las intervenciones como en la equidad de la experiencia formativa.

El análisis de amenazas puso de manifiesto riesgos externos y de sostenibilidad del proyecto: la posible desmotivación o sobrecarga del

estudiantado cuando compite con tareas de mayor peso en la evaluación de otras asignaturas; los cambios en Wikipedia que pueden alterar, cuestionar o eliminar las aportaciones realizadas; y la pérdida de continuidad del proyecto si no existe un esfuerzo sostenido de sensibilización por parte del profesorado en convocatorias posteriores. Frente a estos riesgos, el DAFO puso también en evidencia un conjunto de fortalezas que sostienen el proyecto: la creciente concienciación y compromiso del estudiantado, mostrado en los debates y en la calidad de los trabajos; la posibilidad de medir el impacto acumulado de los PID centrados en ODS; el fomento de un aprendizaje activo que desarrolla competencias de investigación y pensamiento crítico; y el alcance real de las intervenciones, accesibles en una plataforma pública que puede generar impacto fuera del aula.

Las oportunidades identificadas señalan rutas claras para la expansión del proyecto: la replicabilidad del modelo en otras asignaturas y disciplinas, la posibilidad de abordar otros ODS, la adecuación de la metodología a distintos niveles educativos -desde la educación secundaria y Bachillerato hasta el posgrado- y el refuerzo de competencias digitales que resultan valoradas en los ámbitos educativos y culturales. Este conjunto de fortalezas y oportunidades constituye una base sólida para plantear mejoras concretas en la organización y continuidad de la iniciativa.

Entre los logros más destacables, la evaluación inicial sobre el conocimiento de los ODS se reveló como una herramienta decisiva, ya que no solo permitió verificar la eficacia de experiencias previas, sino que sirvió para detectar vacíos y orientar las decisiones metodológicas. Los trabajos presentados alcanzaron una excelente calidad investigadora y divulgativa, en los que destacaron las capacidades para comunicar temas complejos con rigor y adaptar materiales a otros formatos.

Además, la experiencia validó que la edición en la enciclopedia constituye un ejercicio formativo valioso, que enseña a producir contenido informativo de calidad y a usar las tecnologías digitales de manera crítica y responsable. Por otra parte, el modelo propuesto fue lo suficientemente flexible para responder a las distintas necesidades de grupos y niveles académicos, permitiendo ajustar la intensidad de la tutoría, los recursos de apoyo y los criterios de evaluación sin perder la coherencia metodológica que articuló el proyecto en su conjunto.

Gracias a una metodología participativa y discursiva, los objetivos del proyecto quedaron claros para el estudiantado, incluso en asigna-

turas donde la edición en Wikipedia no formaba parte explícita de la actividad evaluable. Es el caso del Máster de Profesorado, en el que la sensibilización facilitó que el alumnado propusiera dinámicas y alternativas aplicables a su futura práctica docente en secundaria y Bachillerato, en consonancia con la Ley Orgánica 3/2020 y la necesidad de formar profesionales preparados para integrar la Agenda 2030.

En conjunto, el PID 2024/135 se ha consolidado como un proyecto coordinado de amplio alcance que contribuye de forma decidida a la implantación gradual de los ODS en la enseñanza universitaria del área de Historia del Arte, optimizando experiencias previas y apuntando a una continuidad sostenible. Para prolongar este avance es imprescindible integrar sus actividades en la evaluación curricular, insistir en la sensibilización docente y estudiantil y articular materiales docentes abiertos que permitan la réplica en otros contextos. La experiencia demuestra que, con ajustes organizativos y pedagógicos razonables, es posible conciliar la exigencia científica con la transferencia social y la formación de profesionales comprometidos con la sostenibilidad y la justicia social.

Bibliografía

- CONSEJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. (2025). Informe sobre el grado de cumplimiento en la Universidad de Salamanca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que impulsa la Organización de Naciones Unidas (ONU) en el marco de la Agenda 2030 (informe de la Universidad de Salamanca). https://www.usal.es/files/informe_cumplimiento_ods_pta_2023-2026-1.pdf
- CRESPO MARTÍN, B. y Rosado Rodrigo, P. (coords.) (2021). *El arte como impulsor en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. INNTED II Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas. <https://2021.innted.org/simposios/el-arte-como-impulsor-en-la-consecucion-de-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods/>
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. (2012). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum (CRUE). https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- DÍAZ VEGA, M., Moreno Rodríguez, R. y Gallardo Pino, M.^a C. (2021). La universidad española ante el ODS 4: los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69-91.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*, Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe, Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.
- MIÑANO, R. y GARCÍA HARO, M. (eds.). (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores*. Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dir.). (2025). *Los ODS y el arte. Como forma de sensibilización y de transformación de la sociedad global*. Colex.
- RAMOS TORRES, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110.
- RED DE SOLUCIONES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A*

guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Sustainable Development Solutions Network - Australia/Pacific.

- RED DE SOLUCIONES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. Sustainable Development Solutions Network.
- RUIZ, C. B. y CORTÉS BORRERO, R. (2023). La universidad contemporánea a través de los Objetivos del Desarrollo Sostenible y un mundo pos-covid-19. *Episteme: revista de divulgación en estudios socioterritoriales*, 15(1), 8-23.
- SÁNCHEZ CARRACEDO, F., SEGALÀS, J., CABRÉ, J., CLIMENT, J., LÓPEZ, D., MARTÍN, C. y VIDAL, E. (2017). El proyecto EDINSOST: inclusión de los ODS en la educación superior. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 41, 67-81.
- TARANGO, J., GONZÁLEZ QUIÑONES, F. y BARRAGÁN PEREA, E. A. (2022). Wikipedia como medio de divulgación y comunicación científica: influencia en el campo educativo, investigativo y bibliotecológico-documental. *e-Ciencias de la Información*, 12(2), 1-19.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- VÁZQUEZ GARCÍA, L. (2022). Arte y ODS: educación para el desarrollo sostenible a través del arte. *Aula de innovación educativa*, 316, 52-56.
- VEGA AVELAIRA, J. (2022). Els objectius de desenvolupament sostenible (ODS) i l'Agenda 2030 aplicats a l'àmbit educatiu universitari. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2022, 378-389.

Palacios¹. Una experiencia de transversalidad integral sobre un itinerario urbano

Javier Pérez Gil

Universidad de Valladolid

Ana Grande Sáez

Universidad de Valladolid

En los últimos años hemos desarrollado en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valladolid, con la colaboración de profesorado de otros centros, diferentes proyectos de innovación docente en los que buscábamos formular acciones aplicadas, transversales y bien acotadas conceptualmente¹. Aplicadas, porque la disciplina de la Arquitectura y cualquiera de sus áreas de conocimiento –también la Historia– tienen una predisposición al aprendizaje presencial, pues tridimensionales son sus atributos. Transversales, porque desde la definición vitruviana de la Arquitectura la profesión ha asumido su condición de compendio de conocimientos (Santos et alii, 2016; Fernández et alii, 2021). Y bien acotadas en lo conceptual, porque el Patrimonio es una construcción cultural compleja e intrínsecamente cambiante, especialmente en nuestro tiempo (Pérez Gil, 2013; Lalana y Pérez Gil, 2022).

A partir de estos tres fundamentos llevamos más de una década experimentando con diferentes componentes que han ido integrando novedades muy fructíferas en lo metodológico y en los resultados. Tal es el caso de la colaboración con compañeros de Historia del Arte (Universidad de Valladolid, Universidad de León) o Historia (Universidad Rey Juan Carlos), así como del diseño de rúbricas y cuadernos de bitácora. Y hemos tenido igualmente que renunciar a otros elementos que se demostraron poco coherentes o directamente inútiles, más que por su valor objetivo, por la evolución sociológica del alumnado y los evidentes peligros de la tecnología –especialmente de la Inteligencia Artificial– para la verificación de un aprendizaje real, autónomo y significativo.

1 Tal ha sido el caso de los proyectos «Innovación y transversalidad: aplicación del aprendizaje colaborativo al Patrimonio arquitectónico y el Urbanismo en Castilla y León» (2014-2018), «Patrimonio(s) Urbano(s)» (2018-2021) o «Descubriendo la ciudad áulica: interdisciplinariedad y participación en el patrimonio arquitectónico y urbanístico de Valladolid», dirigidos por Javier Pérez Gil.

De todo ello podemos concluir que, gracias a este proceso de innovación —con su consiguiente variación—, hemos alcanzado con cierto grado de satisfacción los objetivos que pretendíamos, algo que también ha sido valorado externamente a través de la calificación de los sucesivos PID por parte del Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid, del reconocimiento del Grupo de Innovación Docente «Patrimonios Urbanos» en la primera convocatoria de GIDs o de la concesión de un galardón como el Premio de Innovación Educativa del Consejo Social de la Universidad de Valladolid 2017.

Como botón de muestra de todo ello queremos ahora presentar el proyecto que se ofertará a los centros de Secundaria y Bachillerato de las provincias de Valladolid y Palencia a partir de este curso 2025-2026 y que tiene su origen en el último de estos PID universitarios.

Palacios³: un proyecto transversal

En 2023, coincidiendo con el V Centenario del Palacio Real de Valladolid, el GID «Patrimonios Urbanos» desarrolló el PID «Descubriendo la ciudad áulica: interdisciplinarietà y participación en el patrimonio arquitectónico y urbanístico de Valladolid», en el cual los estudiantes de Arquitectura analizaban diferentes elementos y espacios del recorrido representativo de este palacio. Sobre esta base, al año siguiente nos propusimos dar un paso más ampliando el mismo esquema a otros tres palacios (Palacio de los Vivero, Palacio del Licenciado Butrón y Palacio de Fabio Nelli, que se sumaban al citado Palacio Real), los cuales compartían una serie de ventajas excepcionales².

En primer lugar, los cuatro en su conjunto representaban la evolución tipológica del palacio hispánico de los siglos XV-XVI. A través de ellos se puede comprobar la distinta relación del edificio con la ciudad (lo que nos adentra en el campo del Urbanismo), el funcionamiento de las fachadas a través de la composición de los elementos (portada, huecos, impostas...), la definición de los espacios de tránsito y espera (zaguán, patio, escalera...) o las variaciones que afectan a la representación como valor intrínseco de un palacio, bien sea a través de los

2 En línea: www.iuu.uva.es/actividades/innovacion-docente/pid-palacios3/ [consulta: 4 de junio 2025].

códigos formales o bien a través de esas otras secuencias espaciales o compositivas. Pero no solo eso, sino que esos cuatro palacios son susceptibles de manifestar esa evolución tipológica y cronológica (desde el edificio más tradicional hasta el de mayor clasicismo) en un orden exacto (Vivero, Real, Butrón, Nelli), lo que permite establecer una ruta ordenada.

En este sentido, en segundo lugar, se da la coincidencia de que estos cuatro palacios están muy cercanos entre sí e incluso comunicados por calles peatonales, lo que facilita su fácil accesibilidad.

Y, finalmente, todos comparten una condición fundamental: pertenecen a instituciones públicas y todas ellas dispuestas a colaborar en el PID admitiendo la visita gratuita de los estudiantes y proporcionando además los medios necesarios para el acceso de personas de movilidad reducida. En concreto se sumaron al proyecto el Archivo Histórico Provincial de Valladolid (Palacio de los Vivero), la IV Subinspección General del Ejército (Palacio Real), el Archivo General de Castilla y León (Palacio del Licenciado Butrón) y el Museo de Valladolid (Palacio de Fabio Nelli). A todas estas instituciones y sus responsables, así como a la Cátedra «Palacio Real de Valladolid» de Patrimonio Cultural y Defensa (Universidad de Valladolid – Ministerio de Defensa) como coordinadora de todas ellas, volvemos a reiterarles nuestro agradecimiento.

Para abarcar todas las dimensiones de la arquitectura de los palacios, el proyecto contó igualmente con la colaboración del grupo Id-Arte de la Universidad de León, integrado por profesorado de Historia del Arte –profesores García Nistal y Jimeno Guerra– con el que ya habíamos colaborado estrechamente años anteriores. Esta colaboración partía de la base de que las dos disciplinas tienen algunos objetivos comunes y que para su consecución resulta aconsejable emplear ambas perspectivas. Pero, además, siempre se ha tenido presente que la relación entre ellas –así de profesores como de estudiantes– trae consigo beneficios todavía más ricos y trascendentes tanto en lo formativo como para las competencias interpersonales o sociales de todos. Y es por ello que esta colaboración no se ha reducido a una participación puntual de los docentes de Historia del Arte en nuestro PID, sino que hemos llegado a realizar actividades conjuntas e integradas, como los workshops interuniversitarios que celebramos los años anteriores en la localidad leonesa de Grajal de Campos (Amonacid y Pérez Gil, 2018).



Trabajo de campo de los estudiantes de Arquitectura en los palacios (octubre de 2024).

Fotografía autores.

Considerando esta experiencia previa, al proyecto Palacios³ se incorporaron otras titulaciones que han enriquecido el mismo. La oportunidad la dio el encuentro «Innovación» organizado por las Universidades de Valladolid y Rey Juan Carlos como foro abierto a la colaboración transversal de ambas entidades en materia de innovación docente, y que tuvo un primer encuentro en junio de 2024 en Madrid, al que han seguido otros también en Valladolid. Fue precisamente allí donde concertamos nuestro compromiso de colaboración con compañeros de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid (profesores Miguel Ángel Zalama, Jesús Félix Pascual y Sergio Pérez), quienes participaron en el proyecto de una manera doble: como docentes especialistas en arquitectura renacentista para los estudiantes de Arquitectura e integrando a su vez a sus estudiantes de Historia del Arte en las aplicaciones y resultados de los de Arquitectura. E, igualmente, en dicho encuentro interuniversitario acordamos la colaboración del GID de la URJC «InnovaCINTER» a través de los catedráticos de Historia Moderna José Eloy Hortal y Félix Labrador, quienes, en compañía de sus estudiantes y de la mano de Sara Gómez Ventura (Real Sitio de San Lorenzo de El Escorial), brindaron a los de Arquitectura de la UVa una magistral visita al monasterio-palacio de El Escorial en noviembre de 2024.

Con todos estos fundamentos y recursos, el proyecto estructuró un plan de trabajo basado en el aprendizaje colaborativo que, muy sintéticamente, consistía en organizar a los estudiantes en parejas para estudiar cada uno de esos palacios (análisis espacial y arquitectónico del recorrido de acceso: espacio urbano-fachada-zaguán-patio-escalera).

Como resultado se planteó la entrega de un vídeo explicativo y una visita guiada final para el resto de sus compañeros y de los estudiantes de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid. El vídeo, sujeto a unas condiciones de guión y seguimiento claras por medio de rúbricas e instrumentos de seguimiento (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Grande, 2020), lo entendemos como un entregable que, a priori, resulta más estimulante y creativo para los estudiantes de primer curso y que, a su vez, permite constatar más eficazmente su aprendizaje personal disipando los peligros del plagio, además de favorecer el desarrollo de algunas competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales. Y la visita, como hemos dicho, resulta muy positiva tanto para la comprensión poliédrica de los edificios como para la propia relación de los estudiantes con compañeros de otros ámbitos, siendo esto último especialmente valioso en un contexto como el de la Escuela de Arquitectura de Valladolid, ubicada fuera del Campus y allende el río Pisuegra.

Todo esto se concretó en un orden prestablecido con una serie de hitos:

- 1) Presentación y organización de equipos (semana 1).
- 2) Sesión de documentación en la Biblioteca de la Escuela de Arquitectura (semana 2), la cual, con su directora Beatriz García Posadas al frente, siempre nos ha brindado este apoyo básico para la investigación instrumental.
- 3) Visita práctica tutelada por docentes (semanas 4-5), donde se recorren todos los palacios y se realizan unos primeros ejercicios prácticos.
- 4) Desarrollo, a cargo de las parejas ya constituidas, con las correspondientes sesiones de seguimiento y tutorías (semanas 6-11).
- 5) Entregas y visita final (a compañeros e Historia del Arte) y evaluación compartida (s12-15).

Asimismo, a estos puntos se sumaron otras actividades complementarias, entre las que destaca el ciclo de conferencias «El Palacio Real a través de sus protagonistas», organizado por la Cátedra «Palacio Real de Valladolid» de Patrimonio Cultural y Defensa y dirigido por los profesores Javier Burrieza Sánchez (Historia Moderna, UVa) y Javier Pérez Gil (Historia y Teoría de la Arquitectura, UVa), en el cual también participó el PID con la colaboración de VirtUVa.

Así pues, a partir de ese trabajo colaborativo se han desarrollado competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, obteniéndose un aprendizaje necesariamente significativo, responsable y solidario,

donde los resultados particulares forman parte de los del conjunto y donde la evaluación es compartida. Todo ello sobre el ámbito específico de la arquitectura y del patrimonio, lo cual es fundamental para el futuro desarrollo profesional de arquitectos, tal y como recomiendan en el plano epistemológico y didáctico algunos de los documentos nacionales e internacionales más recientes y relevantes en la materia³.



Visita a El Escorial con profesorado y estudiantes de la UVa y URJC (noviembre de 2024).

Fotografía autores.

APLICACIÓN A SECUNDARIA Y BACHILLERATO

El proyecto Palacios³ se inició en el curso 2024-2025 con un alto grado de satisfacción por parte de todas las partes implicadas y, por

3 Así, el *Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad*, Faro, 2005; *Carta ICOMOS para Interpretación y Presentación de Sitios de Patrimonio Cultural*, ICOMOS, Québec, 2008; *Déclaration de Paris sur le patrimoine comme moteur du développement*, ICOMOS, París, 2011; *Towards an integrated approach to cultural heritage for Europe*, EDUC-V-46, 2015; *Mapping of Cultural Heritage actions in European Union policies, programmes and activities, 2014-2017*; *Delhi Declaration on Heritage and Democracy*, ICOMOS, Delhi, 2017; *Conferencia Mundial sobre Cultura y Educación Artística*, UNESCO, Abu Dhabi, 2024. La citada *Convención de Faro* (2005), que propone que los estudiantes analicen realidades concretas desde una perspectiva múltiple, tal y como pretende este PID a través de la mejora de la transversalidad de objetivos y contenidos de los estudiantes de Arquitectura a fin de proporcionarles un aprendizaje lo más integrado posible, ha sido recientemente ratificada por el Gobierno de España (BOE, núm. 144, de 17 de junio de 2022). Y la participación ciudadana y vinculación patrimonial social y educativa es a su vez uno de los pilares en los que se fundamenta la nueva Ley 7/2024 de Patrimonio Cultural de Castilla y León, de 20 de junio de 2024.

supuesto, en orden a los objetivos educativos inicialmente planteados. Pero esta satisfacción derivó a su vez en otra idea que no estaba prevista: su adaptación al ámbito de la Educación Secundaria y Bachillerato.

Efectivamente, las condiciones del proyecto y sus palacios (ubicación, accesibilidad, posibilidades didácticas, etc.) se manifestaban claramente aptas para el planteamiento de una versión adaptada a niveles no universitarios, e incluso a fines turísticos. Y este cambio de nivel tampoco era una acción inédita para las instituciones y docentes participantes. En 2023, a raíz del citado PID «Descubriendo la ciudad áulica», aplicado sobre la arquitectura del Palacio Real con motivo de su V Centenario, la Cátedra «Palacio Real de Valladolid» de Patrimonio Cultural y Defensa con la colaboración de los profesores del PID Ana Grande Sáez y Javier Pérez Gil, diseñaron el proyecto «El Palacio Real de Valladolid. Una visita de reyes», inspirado en el mismo pero aplicado a estudiantes de Primaria y Secundaria, incluida Educación Especial. Para ello se contó con la colaboración de la IV Subinspección del Ejército y de la Dirección Provincial de Educación (profesora Elisabet Fernández González), y se redactaron una serie de documentos docentes (Cuadernos del docente y del estudiante, fichas de trabajo, situaciones de aprendizaje) que permitieron adaptar la mecánica del PID a los escolares⁴.

Así pues, con el compromiso de todas las instituciones participantes en el PID Palacios³, nos decidimos a diseñar una versión adaptada a los cursos de cuarto de E.S.O. y primero de Bachillerato, la cual fue presentada en sociedad el 18 de septiembre de 2025 con vistas a su desarrollo en el curso académico entrante⁵.

El objetivo de este proyecto es ofrecerles un itinerario educativo urbano donde los estudiantes puedan reconocer y comparar los hitos del recorrido de ingreso o representativo de cada edificio: contexto urbano, composición de la fachada, zaguán, patio principal y escalera principal. Para ello, arrancando del palacio de los Vivero a las 9:30, se prevé una estancia de un máximo de 25 minutos por edificio, a fin de poder llegar al Palacio de Fabio Nelli a las 12:00 y con margen suficiente incluso para hacer un descanso en la plaza de Santa Brígida o en la de Fabio Nelli.

4 <https://iuu.uva.es/investigacion/redes-de-investigacion/catedra-palacio-real-valladolid/#-tab-id-7>

5 <https://archivoscastillayleon.jcyl.es/web/jcyl/ArchivosCastillaYLeon/es/Plantilla100Detalle/1253861401355/Evento/1285537958646/Comunicacion>

La conclusión del itinerario en el Palacio de Fabio Nelli resulta ciertamente idónea, ya no solo por tratarse del palacio más moderno para apreciar esa evolución tipológica, sino por ser la sede del Museo de Valladolid. Es precisamente esta institución la que se ha ofrecido a coordinar las visitas y, desde sus instalaciones, cabe la posibilidad de ofrecer una visión de conjunto de la evolución urbana de la ciudad, haciendo así efectiva la comparación albertiana de la arquitectura con el urbanismo.

Se ha diseñado un *Cuaderno del docente* que recoge los objetivos y metodología del itinerario, así como los elementos curriculares y situación de aprendizaje de ambos niveles (Secundaria y Bachillerato), redactados en este caso por la Profesora Elisabet Fernández. Contiene además la contextualización y solucionario del *Cuaderno del estudiante*, que se plantea como un conjunto de fichas, una por palacio y otra final de recapitulación.

Cuaderno Docente Bachillerato

Palacios³ Itinerario educativo urbano



CUADERNO DEL ESTUDIANTE - PALACIOS³

FICHA 3

PALACIO DEL LICENCIADO BUTRÓN
(ARCHIVO GENERAL DE CASTILLA Y LEÓN)

Este palacio fue construido en el tercer cuarto del siglo XVI unificando varias construcciones anteriores. En 1637 se trasladó a las religiosas de Santa Brígida, quienes lo convirtieron en convento.

CUESTIÓN

¿Por qué está cerrado uno de los lados del patio; ese y no otro?

La puerta original era la de la calle de San Diego. Sitúate en su zaguán y señala gráficamente (con flechas) la reproducción de tener sus dos puertas en esa precisa posición. Haz un esquema de la vista más destacado desde los puntos A y B (como si sacases una foto desde ahí).

Vista desde A

Vista desde B

Material docente del Proyecto Palacios³ (E.S.O. y Bachillerato).

Las cuatro primeras fichas plantean dos o tres ejercicios con un enfoque eminentemente espacial y resolución gráfica, a los que se puede incorporar alguna pregunta que induzca a la reflexión sobre lo que se está viendo. Así, a modo de ejemplo, en la del Palacio de los Vivero se explica sencillamente lo que es un zaguán y se pide completar las paredes que faltan en la planta proporcionada, preguntándose asimismo por la influencia de tener, o no, sus puertas enfiladas. En el Palacio Real el objetivo pasa por reflexionar sobre la función de un patio o la tipología de una escalera (claustal o imperial). En el Palacio del Licenciado

Butrón, que cuenta con una crujía del patio cerrada, se dan las pistas necesarias para explicar el porqué de esa solución, así como de la peculiar disposición de su zaguán antiguo. Y en el Palacio de Fabio Nelli el objetivo es percibir su modernidad a través de la presencia de la plaza delantera, la composición de la fachada o el alineamiento de algunos de sus espacios de ingreso.

Como podrá colegirse a partir de este esbozo, se trata de fichas con un marcado cariz arquitectónico, pero es que es precisamente ahí donde se constata la deuda de este proyecto con la versión original, correspondiente a un PID de Arquitectura. Y, en este sentido, nos parece muy pertinente esta perspectiva por cuanto no suele ser habitual su presencia en los currículos de Secundaria y Bachillerato, habida cuenta de que en estos el enfoque es necesariamente más histórico (en un sentido literario) o formalista (referido a la forma artística). De esta forma, pretendemos no solo ofrecer un producto educativo bien estructurado y de calidad para estos niveles, sino también innovador, que complemente la formación actual con propuestas o visiones inéditas y que, de paso, abra a los estudiantes nuevas posibilidades de cara a su eventual formación universitaria.

Referencias bibliográficas:

- ALMONACID CANSECO, R. y PÉREZ GIL, J. (2018): «Aprendizaje colaborativo y multidisciplinar en el estudio del Patrimonio en Arquitectura», en *JIDA'18. V Jornadas de Innovación Docente en Arquitectura*, Universidad Politécnica de Catalunya y Universidad de Zaragoza, pp. 353-365.
- Convenio marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad*, Faro, 2005.
- FERNÁNDEZ, M., SANTOS, L. y PÉREZ, J. (2021): «Multidiscipline, interdiscipline and transdiscipline in the teaching of Architecture», en *EDULEARN21 Proceedings, 13th International Conference on Education and New Learning Technologies*, IATED Academy, pp. 411-418.
- GRANDE SÁEZ, A. (2020): «La necesaria actualización del Proyecto Docente universitario», en *Conference proceedings CIVINEDU 2020: 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*, REDINE, 2020, pp. 24-25.
- IBARRA SÁIZ, M. S, RODRÍGUEZ Gómez, G., y Gómez RUIZ, M. A. (2012), «La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad», *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231.
- LALANA SOTO J. y PÉREZ GIL, J. (2022), «La conceptualización del patrimonio cultural y las variables transdisciplinares de su operativa», en Libro de actas del Congreso CUICIID 2022, Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones públicas (Fórum XXI), 2022, p. 815.
- LALANA SOTO J. y Pérez GIL, J. (2022b), «Aproximación conceptual a nuevos (y no tan nuevos) tipos de Patrimonio Cultural», *Human Review*, pp. 2-10.
- PÉREZ GIL, J. (2013): «Arquitectura y Patrimonio: Nuevos paradigmas conceptuales y docentes», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, pp. 163-174.
- PÉREZ GIL, J. (2023): «El Palacio Real y la herencia cortesana en Valladolid», en A. B. Martínez, (coord.), *Espacios con historia en la ciudad de Valladolid (III)*, Ayuntamiento de Valladolid, pp. 75-111.
- SANTOS, L., PÉREZ, J., ALMONACID, R., LALANA, J. L., JIMENO V., y GARCÍA, J. (2016): «Interdisciplinarity in Architecture: towards a genuine cross-disciplinary education», en

EDULEARN16 Proceedings. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED Academy, pp. 6362-6367.

Geografía y patrimonio como herramientas críticas: discursos y representaciones de hispanoamérica

Isabel Moro Palacios

Introducción

En el ámbito universitario, la didáctica del patrimonio suele ocupar un lugar transversal y, rara vez, adquiere un peso específico en los planes de estudio de las titulaciones de Humanidades o Ciencias Sociales (Valencia, *et al.*, 2023). Sin embargo, su incorporación resulta valiosa, tal vez insustituible aunque sin duda constructiva, si permite promover en el alumnado competencias críticas, reflexivas y analíticas (Hooks y Sabaté, 2022).

Este trabajo presenta una experiencia didáctica desarrollada en la asignatura *Geografía de Hispanoamérica*, impartida en el primer curso del grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Cantabria. El objetivo principal de la actividad no es otro que promover una reflexión crítica del alumnado en torno a la construcción del pensamiento sobre Hispanoamérica, identificando prejuicios y estereotipos asociados a sus territorios y poblaciones.

De modo que, esta experiencia, constituye una oportunidad para que los estudiantes tomen conciencia de cómo se han configurado miradas, discursos y narrativas sobre los países hispanohablantes. Dichas representaciones son resultado de procesos históricos, políticos y culturales que, en la actualidad, se ven reforzadas por el consumo de productos culturales como el cine y la televisión (Romero-Rodríguez, *et al.*, 2018).

Fundamentación y propósitos de la experiencia

La propuesta didáctica parte de la necesidad de revisar desde una perspectiva crítica las formas en que Europa ha construido históricamente su pensamiento sobre Hispanoamérica, destacando el peso de los discursos y narrativas heredadas que han contribuido a configurar estereotipos presentes en la actualidad (Arias, 2017). Lejos de limitarse a un análisis descriptivo, se busca que esta actividad sirva de base para

promover en el alumnado el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la discusión colectiva de los resultados, pero teniendo muy presentes asimismo los anteriores resultados de investigaciones académicas y su vinculación con los contenidos de otras materias del plan de estudios.

La actividad didáctica se apoya, así, en un marco teórico que entiende el patrimonio como un recurso capaz de vincular la construcción de identidades con la formación de una ciudadanía crítica (Guerrero y Contreras, 2025). Desde esta visión, la educación patrimonial no se limita a transmitir cultura, sino que actúa como una herramienta para cuestionar y superar las visiones eurocéntricas que aún persisten en la sociedad (González-Monfort, 2019). En este contexto, la mirada europea hacia Hispanoamérica resulta clave para comprender la manera en que ciertos discursos han moldeado actitudes colectivas, generando imaginarios, relatos y prácticas de consumo en torno a los patrimonios de la región (Greenwald y Banaji, 1995).

Contexto educativo

La asignatura *Geografía de Hispanoamérica* forma parte del primer curso del Grado en Estudios Hispánicos. Su orientación es introductoria pero, a la vez, se plantea como un espacio transversal en el que confluyen contenidos de geografía física, geografía humana y análisis cultural. El estudio de Hispanoamérica permite relacionar esta asignatura con otras materias del grado, como Historia del Arte o Historia Actual de España e Hispanoamérica, al abordar procesos de colonización, independencia y globalización.

El grupo de estudiantes que participó en la experiencia didáctica estaba formado por alumnado español y por estudiantes Erasmus procedentes de Italia. Esta diversidad permitió contrastar perspectivas y reconocer distintas miradas hacia Hispanoamérica, a menudo marcadas por el desconocimiento, la exotización o la idealización. Aprovechando esta circunstancia, para el desarrollo de la actividad didáctica, se le pidió trabajar en grupos de tres personas, lo que favoreció la mezcla de perfiles y el contraste de perspectivas.

Metodología y secuencia didáctica

La metodología se estructuró en torno a dos ejes principales y varias fases que facilitaron la integración de teoría y práctica. El primer eje

consistió en un trabajo teórico destinado a introducir conceptos básicos de geografía y estudios de población, complementados con nociones de patrimonio cultural y territorial vinculadas a los países de Hispanoamérica. El segundo eje, se centró en la investigación de estas ideas, prejuicios y percepciones con el objetivo de que el alumnado contrastara esas afirmaciones y pudiera comprobar su validez. En este sentido, la propuesta didáctica se estructuró en tres fases complementarias:

1. Identificación y contextualización de los estereotipos sobre Hispanoamérica.
2. Investigación en torno a tales estereotipos, mediante la elaboración y análisis de encuestas entre residentes europeos.
3. Evaluación crítica acerca de la validez de estas percepciones en la sociedad actual.

A continuación, el alumnado debía elegir las ideas o estereotipos que quisiera analizar. En esta fase, el docente los acompañó en la formulación de una hipótesis y en la definición de objetivos, como primer acercamiento a la investigación académica. Acto seguido, y teniendo en cuenta sus elecciones, los estudiantes diseñaron encuestas dirigidas a la población para contrastar e interpretar sus hipótesis. En este proceso se combinaron instrumentos clásicos de la geografía con recursos digitales de trabajo colaborativo, como formularios y hojas de cálculo en línea, que facilitaron la recolección, el análisis y la visualización de la información.

De esta manera, la secuencia metodológica combinó la reflexión teórica, la investigación aplicada favoreciendo que el alumnado cuestionara las narrativas estereotipadas y lograra aproximarse de una forma más crítica y compleja a la realidad hispanoamericana.

SELECCIÓN DE TEMAS

La selección de temas se planteó de forma abierta, lo que permitió identificar intereses comunes y, al mismo tiempo, evidenciar la influencia de ciertas imágenes colectivas sobre la región. Entre los temas más trabajados destacan:

- El patrimonio arqueológico y monumental.
- El consumo turístico de recursos patrimoniales.
- Las prácticas y comportamientos sociales en torno a festividades, gastronomía o consumo de sustancias.

DISEÑO DE LA ENCUESTA

El alumnado elaboró una encuesta en línea dirigida a residentes en España y a otros países europeos. El proceso metodológico se desarrolló en varias fases:

- Diseño del cuestionario mediante formularios de Google Drive, lo que permitió una recogida de datos ágil y accesible.
- Difusión de la encuesta a través de redes sociales y contactos personales, con el objetivo de alcanzar una muestra diversa.
- Tratamiento y sistematización de los resultados, empleando hojas de cálculo en línea que facilitaron la organización de la información y la generación de gráficos estadísticos.
- Investigación complementaria orientada a contrastar los resultados con estudios académicos, lo que enriqueció el análisis e incrementó la fiabilidad de las conclusiones.

Las encuestas se diseñaron con preguntas cerradas y de selección múltiple, estructuradas en dos grandes bloques. Por un lado, preguntas de análisis y variables demográficas, lo que permitió contrastarlas con sus respuestas posteriores de tipo opinión y percepción. Estas últimas, buscaban explorar las imágenes y representaciones sobre Hispanoamérica a través de dos tipos de ejercicios, el primero de ellos, la selección de imágenes, donde se pedía a los encuestados escoger entre distintas fotografías o ilustraciones la que, en su opinión, mejor representaba determinados aspectos de la región. Algunos ejemplos:

- ¿Cuál de estas imágenes representa mejor a una persona de Hispanoamérica?
- ¿Dónde se sitúa este casco urbano?
- ¿Qué imagen identifica mejor el patrimonio cultural de Hispanoamérica?

A continuación, preguntas enfocadas en categorías con fenómenos sociales, económicos o culturales. Ejemplos:

- ¿Cuál es el sector económico principal en el que trabaja la población indígena de Hispanoamérica?
- ¿Cuál de estos países crees que es el más visitado por españoles?
- ¿Qué porcentaje de la población indígena vive en situación de pobreza en relación al promedio nacional?

Este planteamiento metodológico permitió cruzar percepciones y datos demográficos, lo que facilitó identificar patrones, tendencias y también contradicciones en la forma en que se percibe Hispanoamérica.

Resultados de la experiencia

El grupo participante estuvo compuesto por estudiantes españoles e italianos, lo que enriqueció notablemente el debate posterior. Mientras que los estudiantes españoles tendieron a dirigir sus encuestas a personas de su propio entorno sociocultural, los italianos priorizaron a encuestados procedentes de su país. Esta diferencia generó una pluralidad de perspectivas y permitió contrastar cómo las ideas y percepciones sobre los países de Hispanoamérica varían según el contexto cultural de origen. Asimismo, en el aula se observó una motivación significativa, ya que los estudiantes escogían los temas impulsados por experiencias previas o inquietudes personales.

En cuanto a los resultados de las encuestas, entre los estereotipos más recurrentes se identificaron patrones vinculados a la violencia, la pobreza, el exotismo o el desconocimiento de sus rasgos urbanos. Respecto al patrimonio natural y cultural, las respuestas se centraron principalmente en referentes icónicos y ampliamente difundidos, como determinados artistas reconocidos, las playas o naturaleza tropical. Este énfasis en lo monumental y lo paisajístico revela una visión reduccionista que tiende a invisibilizar otras dimensiones patrimoniales igualmente significativas, como la diversidad cultural, la vida cotidiana o los patrimonios inmateriales.

Cabe destacar cómo, en determinadas ocasiones, el alumnado expresó sorpresa al descubrir, a través de sus verificaciones con fuentes oficiales, que muchas de estas afirmaciones no eran correctas, lo que enriqueció notablemente el debate en el aula. En este sentido, la discusión colectiva de los resultados se convirtió en uno de los momentos más interesantes de la experiencia. Este proceso no solo permitió cuestionar sus ideas preconcebidas, sino que también favoreció la toma de conciencia sobre la necesidad de abordar el patrimonio y la cultura desde perspectivas más complejas y contextualizadas, basadas en fuentes oficiales y en un análisis crítico de la información disponible.

El papel del docente resultó imprescindible por varios motivos. En primer lugar, por su función de acompañamiento en la resolución de dudas y en la clarificación de los problemas metodológicos que

surgieron durante el proceso de trabajo. En segundo lugar, por su labor de introducción a la investigación académica: pudiendo así, el alumnado, experimentar un proceso completo que abarcó desde la formulación de objetivos e hipótesis hasta la interpretación crítica de los resultados obtenidos.

Discusión

La metodología aplicada en esta experiencia ha permitido al alumnado familiarizarse con las distintas fases que conforman un trabajo de investigación, desde la formulación inicial hasta la presentación de resultados. Asimismo, la actividad ha posibilitado el acercamiento a otras metodologías de análisis propias de las ciencias sociales, enriqueciendo su formación y ampliando sus habilidades que posteriormente pueden aplicar en otras materias y en futuros proyectos académicos. De igual manera, el trabajo en equipo se ha revelado como un componente fundamental, ya que ha potenciado la capacidad de debatir y consensuar ideas, generando dinámicas de colaboración altamente valoradas por los estudiantes. En ese sentido, la actividad ha sido percibida de forma muy positiva por el alumnado, que se ha sentido implicado y vinculado a través de su propio trabajo.

Otro aspecto destacado ha sido la adquisición de habilidades comunicativas, al exigir la presentación de resultados de manera clara y ordenada. Todo ello ha contribuido también a reforzar la autonomía de los estudiantes en la planificación y ejecución de proyectos académicos, dotándoles de mayor seguridad y competencias prácticas para futuros desempeños.

Finalmente, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad ha demostrado su eficacia en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y reflexivo, al invitar al alumnado a contrastar percepciones y prejuicios. Igualmente, ha fomentado la empatía y el conocimiento de otras culturas, aprendizajes que acompañarán a los estudiantes a lo largo de su formación universitaria y que refuerzan sus saberes de manera significativa. En este sentido, la actividad no solo aportó un aprendizaje técnico en el manejo de herramientas digitales y metodologías de investigación, sino que también favoreció un ejercicio de reflexión crítica en torno a los imaginarios y estereotipos sobre Hispanoamérica. El análisis de los discursos recogidos reveló cómo las percepciones sociales continúan influidas por narrativas mediáticas que, en la mayoría de los casos, permanecen poco cuestionadas.

Conclusiones

La experiencia didáctica desarrollada confirma que el patrimonio, tanto en su dimensión material como inmaterial, constituye una herramienta idónea para promover un aprendizaje crítico y reflexivo en la enseñanza universitaria. Más allá de la transmisión de contenidos, la propuesta pone de relieve la necesidad de incorporar la educación patrimonial en estudios universitarios como una estrategia formativa orientada a la construcción de ciudadanía crítica, capaz de comprender y cuestionar los discursos dominantes sobre las culturas y patrimonios ajenos.

La aplicación de metodologías de trabajo, como la elaboración de encuestas y el análisis colectivo de datos, no solo favoreció el desarrollo de competencias técnicas y comunicativas, sino que también abrió la posibilidad de construir un pensamiento crítico en torno a las representaciones sociales de Hispanoamérica.

La principal aportación de esta experiencia ha sido evidenciar cómo los discursos dominantes sobre Hispanoamérica se sostienen en narrativas históricas aún vigentes y reproducidas en nuestro presente. Al mismo tiempo, se observaron cambios de percepción reflejados en actitudes de apertura y curiosidad, que enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje y promovieron una aproximación más consciente a realidades poco conocidas de antemano.

Bibliografía

- ARIAS, N. (2017). ¡Soy Beauty, eres beauty! El patrimonio: herramienta de análisis de los estereotipos actuales para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *CLIO. History and History teaching*, 43, 208-224.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- GREENWALD, A. G. y Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27
- GUERRERO ELECALDE, R. y CONTRERAS GARCÍA, J. (2025). El patrimonio como catalizador del pensamiento crítico en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria e Infantil: Un análisis desde la comunidad andaluza. (2025). *VAD. Veredes, Arquitectura Y divulgación*, 13, 60-72.
- HOOKS, B. y SABATÉ, V. (2022) *Enseñar Pensamiento Crítico*. Barcelona: Rayo Verde Editorial.
- ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis M., DE-CASAS-MORENO, Patricia, MARAVER-LÓPEZ, Pablo, & PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. AMOR. (2018). Representaciones y estereotipos latinoamericanos en las series españolas de prime time (2014-2017). *Convergencia*, 25(78), 93-121. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9162>
- VALENCIA ARNICA, Y.K., CCASANI RODRÍGUEZ, J.L., RUCANO PAUCAR, F.H. y TALAVERA-MENDOZA, F. (2023). El estado de los modelos didácticos para la educación patrimonial: una revisión sistemática. *Heritage*, 6 (12), 7611-7623. <https://doi.org/10.3390/heritage6120400>

Prehistoria de mujeres. Una propuesta didáctica, desde la perspectiva de género, para alumnado de educación secundaria.

Sònia Mañé Orozco, Antoni Bardavio Novi, Núria Freixes Sans y Pau Margalef Ruana

El Camp d'Aprenentatge de la Noguera.

El Campo de Aprendizaje de la Noguera forma parte de una red de veintinueve Campos de Aprendizaje repartidos por todo el territorio catalán. Estos se ubican en lugares emblemáticos en relación con su relevancia como espacios naturales o históricos. Los campos de aprendizaje, a partir de ahora CdA (<https://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sesc/cda/>), son servicios educativos de soporte curricular del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, que ofrecen la posibilidad de desarrollar actividades educativas innovadoras en relación con aspectos del medio natural o histórico, en salidas de un día o en estancias de dos a cinco días. Estas se desarrollan en entornos reales, convirtiéndose los CdA en apéndices de escuelas e institutos, prolongando el currículum escolar fuera de las aulas, en laboratorios vivenciales que potencian una idea clave del sistema educativo actual; el aprendizaje en situaciones de aprendizaje donde aplicar saberes que permitan alcanzar competencias específicas y, por lo tanto, competencias básicas al alumnado.

El proyecto educativo del CdA de la Noguera (<https://serveiseducatiu.xtec.cat/cda-noguera/>) está vinculado a la utilización didáctica del yacimiento neandertal de la Roca dels Bous en Sant Llorenç de Montgai (la Noguera, Lleida) y del Parque Arqueológico Didáctico (PAD) ubicado en el mismo municipio. La gestión científica del yacimiento paleolítico de la Roca dels Bous corre a cargo del equipo de arqueólogos del Centro de Estudios del Patrimonio Arqueológico de la Prehistoria (CEPAP) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

En cuanto al Parque Arqueológico Didáctico, se recrean en él: un asentamiento al aire libre del paleolítico superior que reproduce el yacimiento de cazadores de renos de Pincevent, en Francia, con una zona especialmente diseñada para realizar actividades en relación con la pintura rupestre; una recreación de la cabaña del yacimiento neolítico medio de

Bòbila Madurell en Sant Quirze del Vallès (Barcelona) y diferentes espacios para desarrollar actividades de mantenimiento del neolítico; un túmulo funerario del bronce final como los localizados en el yacimiento de la necrópolis de la Colomina en Gerb (la Noguera, Lleida). Así mismo se recrea una estratigrafía completa que reproduce la historia de la comarca de la Noguera y tres zonas de excavación arqueológica (una con restos simulados de época paleolítica, otra con restos simulados de época neolítica y una tercera especialmente diseñada para alumnado de segundo ciclo de educación infantil). Todas estas estructuras permiten el desarrollo de un proyecto integrado de acercamiento al pasado prehistórico a través de la arqueología y el uso de objetos, fuentes materiales de la prehistoria, como recurso educativo. El despliegue de un conjunto de actividades que incorporen propuestas didácticas interactivas, de recreación de actividades de la prehistoria, pretenden dar al alumnado la sensación de estar inmerso en ese tiempo, lo que en el ámbito anglosajón se denomina *living history*.

Para cerrar este apartado, comentar que la propuesta educativa del CdA de la Noguera, centrada en la Prehistoria, se basa en la relevancia educativa de esta etapa de la historia de la humanidad. Nos referimos cuando hablamos de relevancia educativa, a aquellos aprendizajes que promovemos desde la prehistoria y que permiten aportar elementos formativos al alumnado infantil y adolescente de cualquier etapa educativa, orientados a educarlos como ciudadanas y ciudadanos desde el desarrollo de un pensamiento crítico.

Metodología

Como ya hemos comentado, la propuesta didáctica llevada a cabo por este servicio educativo pretende como objetivo prioritario desarrollar contenidos que, desde la prehistoria, permitan al alumnado comprender la sociedad en la que viven y aprender como poder participar en ella de forma proactiva. Es decir, no acercarse a la arqueología y la prehistoria como objetivo final en ellas mismas (desde una perspectiva propedéutica del conocimiento), sino buscando aquellos aspectos que desde la arqueología y la prehistoria aporten elementos formativos a niños y jóvenes, orientados a formarlos como ciudadanos libres y comprometidos. Y para alcanzar estos objetivos, todas las actividades didácticas desarrolladas en el Campo de Aprendizaje basculan sobre la siguiente pregunta; “¿Qué nos hace humanos?”.

La propuesta educativa bebe de muchas fuentes psicopedagógicas y didácticas, pero podemos afirmar que básicamente su proyecto se fun-

damenta en las ideas del filósofo de la educación John Dewey, basadas en la convicción de que se aprende más y mejor haciendo, tocando, experimentando, trabajando con las manos, haciéndose buenas preguntas y siendo capaces de argumentar el pensamiento construido.

¿Por qué hablar de las mujeres en la prehistoria?

Ya hace cierto tiempo que la perspectiva de género busca reconocer el rol de la mujer en la prehistoria y situarla en contextos que hasta ahora le eran negados. Reconocer el valor inherente a cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. Se plantea la superación de la visión clásica del hombre proveedor (esencialmente cazador) y la mujer relegada a la recolección y cuidado del hogar y de las personas. Una visión decimonónica que ha perdurado en el ámbito académico y que la arqueología feminista está deconstruyendo y reconstruyendo con base en los datos científicos recogidos en la investigación arqueológica desarrollada desde esta mirada, una mirada que plantea que las sociedades prehistóricas, muy probablemente, dividían el trabajo no en función del género, sino en función de las habilidades de cada persona.

Algunas autoras marcan fuertemente esta perspectiva actual de la arqueología feminista, por ejemplo Margarita Sánchez con sus dos últimas obras (2022 y 2025), Marylène Patou- Mathis (2021), Vila (2018) o más vinculado a la educación, Jardón (2021 pp. 29-33). También como grupo de investigación, cabe remarcar el papel del grupo Pastwomen en la revisión de la imagen de la mujer en el pasado prehistórico.

Esta visión es la que el CdA del Noguera quiere impregnar en cada una de las actividades educativas que desarrolla, dirigidas a todas las etapas educativas (Bardavio, Mañé y Tort, 2023. pp. 59-64 y 2020, pp. 373-390). Partimos desde la imagen que de manera habitual verbaliza al alumnado cuando se trabajan sus ideas previas sobre esta etapa histórica, en relación con el papel de las mujeres en la prehistoria. Existe una argumentación recurrente fundamentada en estereotipos presentistas marcados fuertemente por percepciones androcéntricas sobre la división sexual del trabajo y la mayor importancia de las actividades realizadas por hombres.

No es casual esta realidad, desde hace ya años (Bardavio, González y Ruiz, 1991, pp. 425-442) diversos estudios han confirmado la escasa presencia de las mujeres en los libros de historia y, por tanto, también en la prehistoria. Y cuando aparecen, siempre lo hacen en segundo plano

y realizando actividades consideradas poco productivas o incluso en situaciones estáticas.

Un tema que también se cuestionan investigadoras como Marga Sánchez (2022) es el uso del término “Venus” para referirse a todas las figuras femeninas encontradas de la prehistoria. Utilizar esta calificación genera dos problemas. En primer lugar, se mira al objeto fuera de su contexto arqueológico y se le otorga una función de símbolo de fertilidad o de representación de voluptuosidad y sexualidad. En segundo lugar, estas interpretaciones ignoran la variedad de cuerpos, edades, actitudes y detalles representados en estas figuras. Esta mirada limitada reduce la explicación y la interpretación de ellas, y comporta que el papel de la mujer en la historia sea únicamente el de ser madre o de ser objeto de lujuria.

En vista a esta realidad, los docentes del CdA hemos ido desarrollando una serie de estrategias, como el uso de vocabulario inclusivo desde la perspectiva de género, la inclusión de las mujeres en los diferentes ámbitos vinculados a la vida en la prehistoria, en los que el registro arqueológico demuestra su participación, como son la cacería, la recolección, el cuidado del grupo, la agricultura, la ganadería, etc., hasta el diseño de actividades específicas, como la denominada *Prehistoria de mujeres*, que pretende desmontar, a partir del análisis de figuras femeninas paleolíticas y neolíticas, los tópicos sobre las mal llamadas Venus prehistóricas, fomentando las capacidades de observación, análisis y desarrollo de los pensamientos inductivo e hipotético-deductivo en el alumnado, promoviendo la reflexión y el cuestionamiento de estas.

La propuesta didáctica.

Es una actividad didáctica pensada para alumnado de 1º de ESO, y que parte de la pregunta ¿Por qué las figuras que se encuentran en los yacimientos arqueológicos son siempre femeninas? El objetivo principal es profundizar en el papel de las mujeres en la prehistoria a partir del análisis e interpretación de fuentes materiales y la elaboración de esculturas femeninas siguiendo los parámetros descubiertos en el acercamiento a las figuras prehistóricas. A lo largo de la actividad, el alumnado extrae la máxima información posible de los materiales arqueológicos recreados a partir de la experimentación didáctica y el aprendizaje por descubrimiento guiado.

La actividad se inicia con una escenografía didáctica. En el diseño escenográfico existen una variedad de elementos visuales que hablan

por sí mismos, elementos que utilizaremos para dar un sentido a nuestra ambientación, promoviendo un ambiente adecuado, para que tenga sentido educativo, centrando la atención y promoviendo la curiosidad y, por tanto, la motivación inicial. Este recurso necesita de una esmerada documentación histórica y geográfica para ajustarse al conocimiento científico. En nuestro caso se emplea un atrezzo determinado, teniendo en cuenta el mobiliario que aparece en la escena, los objetos que le caracterizan, la iluminación, el sonido, y el vestuario necesario para representar o un personaje o una situación histórica. En el caso de esta actividad, la escenografía es sencilla pero contundente. Entrando en la sala de presentación de la actividad, el alumnado se encuentra con un foco de luz que ilumina un recipiente de cerámica situado encima de una piel de animal, relleno de arena, en el que se encuentra hincada una figura femenina. En este momento, se hace una breve presentación de la actividad donde se introducirá al alumnado las figuras femeninas, así como una primera aproximación a la prehistoria con perspectiva de género, con el objetivo de que se empiece a reflexionar sobre si la prehistoria que se ha explicado siempre fue tal y como nos la han contado.

La actividad consta de dos momentos de trabajo. En una primera parte se utilizan las herramientas propias de la investigación arqueológica para reconocer sus características, cronología y morfología propias de la elaboración de figuras femeninas. Para ello los alumnos tienen a su disposición réplicas de veinte figuras femeninas, un mapa de localización de ellas, una línea del tiempo que localiza todas las figuras y unas fichas técnicas de información sobre su localización, es decir el yacimiento donde fue hallada, el contexto arqueológico, la cronología y el material que se utilizó para su elaboración.



Fig.1. Análisis de las figuras femeninas.

Se inicia el trabajo en grupos pequeños de dos a tres alumnos y con la pauta de una ficha de trabajo en la que deben dibujar la figura, medirla, observar su aspecto, diseño, fabricación y estimar su función y su valor. Una vez analizada, tienen otra ficha en la que se les propone un listado de posibles hipótesis sobre su funcionalidad. Cada grupo tiene que escoger una o plantearse una nueva hipótesis sobre el porqué de su fabricación y justificarlo. Este ejercicio a nivel individual, permite que se cuestionen y se planteen nuevas hipótesis a las establecidas y generalizadas.

Una vez terminada la investigación arqueológica cada grupo, a través de una puesta en común final basada en el método dialógico como mecanismo de aprendizaje de la oralidad, identifican las características de las figuras femeninas de la prehistoria para compartir y construir hipótesis sobre su necesidad, uso y función tanto en el paleolítico, como en el neolítico. Dada la complejidad es importante que en la reflexión final se tome conciencia de las causas que han relegado a las mujeres a un rol secundario a lo largo de la historia y emprender acciones para valorar, dignificar y visibilizar determinadas aportaciones como fuente de riqueza para todos.



Fig.2. Puesta en común de los resultados obtenidos por cada grupo.

En el segundo momento de trabajo la actividad termina con la creación de la figura femenina de Gavà, teniendo en cuenta su morfología y decoración. Se ha decidido escoger esta figura porque es la más cercana geográficamente al alumnado y, por tanto, fomenta la empatía histórica.



Fig.3. Elaboración de una figura femenina prehistórica con arcilla.

Las competencias específicas que se proponen trabajar son las siguientes:

1. Ciencias sociales, geografía e historia

Competencia 1. Buscar y tratar información que permita interpretar el presente y el pasado, aplicando los procedimientos de la investigación histórica y geográfica a partir del análisis crítico de datos procedentes de fuentes analógicas y digitales, para transformarlo en conocimiento y comunicarlo a través de distintos formatos.

Competencia 3. Interpretar los cambios y continuidades de los procesos históricos, mediante la realización de proyectos de investigación y el uso de fuentes primarias y secundarias.

Competencia 8. Analizar las formas de vida y los hechos y fenómenos sociales, pasados y presentes, desde la perspectiva de género, y comprometerse en la igualdad de oportunidades,

la participación efectiva y la responsabilidad compartida de todas las personas en la sociedad y el entorno, superar estereotipos y rechazar cualquier forma de discriminación y violencia.

2. Educación plástica, visual y audiovisual

Competencia 2. Analizar producciones artísticas, propias y ajenas, argumentando opiniones con respeto y sentido crítico, para construir una cultura artística amplia, disfrutar y generar nuevos conocimientos.

Competencia 3. Representar ideas, formas y emociones, utilizando los lenguajes, técnicas y medios propios del ámbito, a través de procesos analíticos y creativos, para desarrollar la imaginación, la comunicación y la autoconfianza.

Los objetivos de aprendizaje que nos hemos propuesto son los siguientes:

1. Ciencias sociales, geografía e historia:

- Identificar las características de las figuras femeninas de la prehistoria para construir hipótesis sobre su necesidad, uso y función tanto en el paleolítico, como en el neolítico.
- Descubrir los procedimientos que permiten entender el pasado a partir de la investigación arqueológica, viendo que los conocimientos en historia no son fruto de decisiones personales, sino de un trabajo estructurado y cooperativo.
- Utilizar herramientas propias de la investigación arqueológica para reconocer las características, cronología y morfología propias de la elaboración de figuras femeninas.
- Experimentar las labores de fabricación (morfología y decoración) de figuras femeninas de la prehistoria.

2. Educación plástica, visual y audiovisual.

- Ser conscientes de los elementos clave en las figuras femeninas paleolíticas y neolíticas.
- Crear figuras femeninas como en la prehistoria, destacando aspectos que lleven a interpretarlas desde el pensamiento abstracto como claves en el funcionamiento de las sociedades del pasado y en la actualidad.

Los contenidos que nos hemos propuesto son:

1. Ciencias sociales, geografía e historia:
 - Puesta en valor del protagonismo individual y colectivo de las mujeres a lo largo de la historia.
 - Investigación y metodologías para la construcción del conocimiento de las ciencias sociales.
 - Identificación y uso de las fuentes históricas, arqueológicas y geográficas y su valoración como patrimonio colectivo.
 - Análisis y valoración de la diversidad y riqueza de las expresiones artísticas y culturales a partir de fuentes diversas y de la observación directa e indirecta de los estilos y obras.
 - Reflexión sobre la construcción de identidades a partir de la herencia cultural y los procesos históricos vividos en una comunidad y territorio.
2. Educación plástica, visual y audiovisual.
 - Aplicación de procesos creativos guiados, estableciendo conexiones entre conceptos, ideas e imágenes a través de la experimentación.

Discusión

En el marco de un trabajo de fin de máster de formación de profesorado de educación secundaria en la especialidad de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, se hizo una propuesta de evaluación de los aprendizajes producidos, intentando realizar un análisis del impacto que generó la propuesta didáctica en su primera implementación. Esta se llevó a cabo mediante dos tests –uno en la bienvenida de los alumnos al CdA de la Noguera, y el otro en la despedida de su estancia– en los que se pretendía recoger la imagen global que tenían los alumnos sobre los roles de género en la prehistoria, el conocimiento sobre las figuras femeninas y su posible transformación después de la actividad.

Los datos del primer test mostraron cómo el alumnado partía de una visión fuertemente sesgada de las sociedades prehistóricas. Este reproducía los estereotipos de género habituales que se difunden a través de los libros de texto y los medios de comunicación, en los que se describe una sociedad jerarquizada, donde el hombre es el proveedor y la mujer se limita a la reproducción, hecho que también condiciona la interpre-

tación de las manifestaciones simbólicas como las figuras femeninas (Bardavio, Mañé y Tort, 2023). Esto último se evidenció en las respuestas del alumnado, en las que casi todos manifestaron que las figuras femeninas tenían un significado exclusivamente ligado a la reproducción.

Una vez aplicada la propuesta didáctica, se pudo observar una transformación significativa en las ideas previas de los participantes. En primer lugar, el trabajo con réplicas arqueológicas favoreció que, durante la puesta en común, se formularan hipótesis más abiertas y variadas sobre las figuras femeninas, alejadas exclusivamente de la fertilidad. Este cambio también se observó en el segundo test, donde el alumnado demostró la capacidad de generar hipótesis alternativas y contemplar posibilidades más allá de los relatos aprendidos previamente, hecho que demuestra la efectividad de la didáctica del objeto en este aspecto, tal como ya habían señalado Bardavio y González (2003).

Pasando de las interpretaciones de las figuras femeninas a los estereotipos de género, también se observó cómo esta propuesta didáctica en clave de género tuvo un impacto destacado. Los resultados del segundo test –después de la intervención educativa– mostraron que en la mayoría de las preguntas se invirtieron las respuestas iniciales y el porcentaje de alumnado que rechazó estereotipos de género incrementó de manera muy significativa. Este cambio evidenció que la incorporación explícita de la perspectiva de género en la actividad didáctica –a través de los métodos de análisis del objeto, el aprendizaje por descubrimiento y la experimentación didáctica en arqueología– incidió en la revisión crítica de los roles y transformó de manera clara las concepciones previas del alumnado.

Antes de continuar, cabe matizar que esta evaluación no se pensó en clave de medir el logro de conocimientos sobre prehistoria, sino que pretendía valorar la capacidad de adoptar una visión crítica respecto al relato tradicional. Esto se debe al hecho de que, en cuestiones relacionadas con roles, tareas o interpretaciones de manifestaciones simbólicas, no existe una respuesta cerrada ni se cuenta con suficientes evidencias en el estado actual de la investigación arqueológica.

Como se ha dicho, después de la intervención, el alumnado demostró la adquisición de pensamiento crítico. Por ejemplo, al preguntarles si el conocimiento que tenemos de la prehistoria está influenciado por la manera en que la sociedad actual –y la sociedad que comenzó a estudiar la prehistoria– entiende el papel de hombres y mujeres, un 68% del alumnado respondió afirmativamente. Este porcentaje mostró

una conciencia más clara de la influencia presentista en la construcción del relato histórico y demostró que el alumnado había desarrollado una mirada más reflexiva respecto a la prehistoria que les habían enseñado previamente.

A pesar de los progresos observados, también se constató que algunos estereotipos vinculados a las representaciones femeninas se mantenían en el discurso del alumnado. Esto muestra que la transformación de determinadas concepciones previas requiere un proceso más prolongado y sostenido en el tiempo, evidenciando la necesidad de hacer didáctica de la historia teniendo en cuenta la perspectiva de género. Este fenómeno se puede explicar por el hecho de que los estereotipos de género no solo se construyen en el aula, sino que también son reforzados por los medios de comunicación, los museos y la cultura popular, que históricamente han tendido a extrapolar los roles de la sociedad occidental del siglo XIX a las sociedades prehistóricas (Pastor y Mateo, 2019; Bardavio y Mañé, 2022; Ciotteau et al., 2022).

En resumen, la intervención logró reducir de manera significativa las concepciones previas sesgadas y los estereotipos de género sobre la prehistoria, al tiempo que propició una mejora en la capacidad del alumnado para cuestionar y reinterpretar los discursos establecidos. Por tanto, la evaluación realizada a la propuesta didáctica demostró su potencial a la hora de promover una mirada más crítica e inclusiva del pasado, contribuyendo a la construcción de un aprendizaje más equitativo y ajustado a los avances de la investigación arqueológica e histórica actual.

Conclusiones

La incorporación explícita de la perspectiva de género en la actividad didáctica motivo de este escrito, ha demostrado cómo cuestionar y transformar las preconcepciones estereotipadas del alumnado sobre el papel de las mujeres en la prehistoria.

A su vez, el hecho de trabajar con réplicas de figuras originales, que pueden manipular y analizar, fomenta un aprendizaje activo y significativo que permite la formulación de sus propias hipótesis. Esta metodología promueve la curiosidad y ha favorecido el pensamiento crítico por parte de los estudiantes. Los resultados muestran que el alumnado no solo ha aprendido, sino que también ha desarrollado la capacidad de detectar el presentismo en los relatos históricos.

La transformación de determinadas ideas preconcebidas requieren un cambio sustancial en la manera de denominar e interpretar las figuras femeninas prehistóricas, alejándonos de la habitual denominación y mensaje que incorpora la palabra “Venus”. En esta línea, es importante el cambio del relato en los libros de texto, en los artículos -tanto de carácter científico, como didáctico-, en las noticias aparecidas en medios de comunicación, así como un consenso en el mundo científico. Pero sobre todo requiere también una actualización científica del profesorado, en relación con las propuestas surgidas de la arqueología feminista. La finalidad es visualizar el papel de las mujeres a lo largo de la historia, ajustada al conocimiento, fruto de la investigación arqueológica actual. Solo así podremos avanzar, desde la comprensión del pasado, hacia una sociedad igualitaria en lo que se refiere a deberes y derechos de mujeres y hombres.

Bibliografía consultada y que proponemos en relación a la didáctica de la prehistoria desde la perspectiva de género.

- BARDAVIO, A., GONZÁLEZ, P. y RUIZ, M. (1991). El model androcèntric als llibres d'història d'EGB. Anàlisi i propostes. En R. Batllori, J. Pagès y M. Pons (Eds.). *Actes del 2n Simposium sobre l'ensenyament de les ciències socials*. 425-442.
- BARDAVIO, A. i GONZÁLEZ, P. (2003). *Objetos en el tiempo: Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria; 18. Horsori
- BARDAVIO A. i MAÑÉ, S. (2022). Imaginando la prehistoria: Imágenes previas y su reconstrucción en el alumnado de ESO. A A. Escribano-Miralles, A. López-García, i M. V. Zaragoza-Vidal (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 209-221). Editum - Ediciones de la Universidad de Murcia.
- BARDAVIO A., Mañé, S. i TORT, X. (2023). Las mujeres en la prehistoria. Rompiendo estereotipos desde la educación. *Iber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 11, 59-64.
- BARDAVIO A., MAÑÉ, S. i TORT, X. (2020). Les dones a la prehistòria. Trencant estereotips des del Camp d'Aprenentatge de la Noguera. *Historia, patrimoni, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación*. Barcelona: UNO Editorial. pp.373-390.
- CIROTTEAU, T., KERNER, J. y PINCAS, E. (2022). *Lady sapiens. La mujer en tiempos de la prehistoria*. La esfera de los libros.
- JARDÓN, P. (2021). Una educación inclusiva de género con perspectiva crítica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 103. 29-33.
- NICOLAU, A. y AZARA, P. (dir.)(2000). *Deesses, Diosas, Goddesses*. Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona.
- PASTOR, M. i MATEO, D. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei: Revista digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 2019 (9), 37-53.
- PATOU. MATHIS, M. (2021). *El hombre prehistórico es también una mujer*. Lumen.
- SÁNCHEZ, M. (2025). *Lo que el cuerpo nos cuenta. Una mirada de género al cuerpo femenino en la prehistoria*. Destino.
- SÁNCHEZ, M. (2022). *Prehistoria de mujeres*. Editorial Destino.

- SERRET, C. i ROSELL, J. (2024, setembre). Lady Sapiens. Caçadores, artistes i guerreres. *Sàpiens*, 270. 40-45.
- VILA, A. (2018). *Venus y cazadores. Sexo y división del trabajo*. Cuadernos Atapuerca, 7.

El proyecto de Antoni Gaudí en Rancagua y su potencial pedagógico, una propuesta educación patrimonial

Jorge Miguel Pedraza Cornejo

Colegio Marista Rancagua

Al revisar la importancia e interés global en torno a la obra de Antoni Gaudí es sumamente curioso que no existan obras de este arquitecto fuera de España, aún más particular es que exista un proyecto en curso para realizar una obra donada por Gaudí fuera de España específicamente en Chile. La ciudad de Rancagua, aproximadamente a unos 100 km de Santiago, podría alojar un edificio que se han diseñado a partir de dos croquis que Antoni Gaudí regala a un fraile Franciscano en 1922, el beneficiario de dicha donación conocido como Fray Angélico Aranda, conoce al arquitecto catalán en 1909 durante un viaje a las obras de la Sagrada Familia, la visita generó un profundo impacto en el sacerdote chileno el cual una década más tarde solicita la mencionada donación. La petición de Fray Angélico Aranda va acompañada de algunas indicaciones sobre las dimensiones y características del edificio que necesitaba para la ciudad de Rancagua, la capilla solicitada es específicamente una porciúncula, haciendo referencia a la pequeña capilla del siglo XIII de origen franciscano ubicada en Asís Italia, la cual tiene una función expiatoria. Las indicaciones de Aranda coinciden con las dimensiones de una capilla lateral incluida en el diseño de la Sagrada Familia, Gaudí se da cuenta de esto y pese a que no estaba aceptando ningún tipo de trabajo debido a estar dedicado totalmente a las obras de La Sagrada Familia decide acceder a la petición, viendo en esta una oportunidad de mostrar un adelanto de lo que serían las obras del templo terminado.

El gestor de este proyecto Fray Angélico Aranda no insiste en su realización pese a la increíble respuesta positiva de Gaudí y el proyecto es abandonado durante varias décadas, es en la década de 1970 cuando los documentos son desclasificados y estudiados, y es en 1996 junto a la creación de una corporación de desarrollo cultural conocida como la Corporación Gaudí de Triana¹ que el proyecto toma forma y se

1 El nombre de la corporación proviene desde la fundación de la ciudad de Rancagua conocida en el periodo colonial como Villa Santa Cruz de Triana, fundada a fines del siglo XVIII en el con-

comienzan a desarrollar acciones concretas para la construcción de este edificio en la ciudad. (Matzner, 1996)

Al evaluar la realización de este proyecto se buscó ser lo más fiel a la intención de Gaudí, aun así se realizaron algunas modificaciones, o mejor dicho se añaden algunos elementos, considerando el interés que podría suscitar la capilla y teniendo en cuenta que su tamaño se pueden considerar pequeño, siendo una planta de diez por diez metros, se decide incluir un zócalo que tendrá la función de centro cultural, además de una plaza dura a nivel del suelo y un trabajo paisajístico alrededor de la porciúncula. En los últimos treinta años de gestión por diversos motivos las obras no han logrado iniciarse, siendo el año 2016 el momento más cercano a su realización cuando incluso se llegaron a realizar obras de excavación, que fueron interrumpidas por problemas de la empresa constructora.

El Efecto Guggenheim en Rancagua.

A nivel local a fines de la década de 1990 y principios de la década del 2000 el proyecto fue visto como una oportunidad de desarrollo para la ciudad, el año 2005 se elabora un informe a cargo de la Corporación de Fomento de la producción (CORFO) el cual destacaba las oportunidades y proyecciones tanto económicas como turísticas del proyecto, las conclusiones de dicho informe son vitales en el desarrollo de este proyecto, considerando el alto costo del proyecto y las críticas que se han generado en la opinión pública al considerar que una inversión de estas características no representa una prioridad para la ciudad ni es coherente con sus necesidades. Esta visión crítica ha acompañado el proyecto desde su gestación hace tres décadas hasta la actualidad, por mostrar un ejemplo en uno de los últimos intentos de realizar el proyecto el Gobernador Regional -una de las máximas autoridades locales- declaró en la prensa lo siguiente:

“En el contexto que vivimos y ante la urgencia de avanzar en las necesidades más sentidas de nuestra población, en materia de salud, educación, seguridad ciudadana, entre otras, nos vemos impedidos de priorizar esta Capilla de Gaudí, porque su valor de construcción equivale aproximadamente a dos Centros de Salud Familiar (CESFAM), de vital importancia para miles de vecinos que requieren una atención digna y de calidad, cercana a sus hogares, sobre todo en zonas rurales” (Abarca, 2023, párr. 1)

La apuesta de concebir la cultura y el arte como una oportunidad de desarrollo social, económico y turístico tiene un antecedente conceptual en el llamado efecto Guggenheim, el cual es una alusión a la renovación urbana de la ciudad de Bilbao a partir de la construcción del Museo Guggenheim diseñado por el arquitecto canadiense Frank Gehry.

Tras la inauguración del museo Guggenheim de Bilbao, proyecto del reconocido arquitecto Frank Ghery Guggenheim, apreciamos una reconversión de la ciudad capital del país vasco, el principal foco económico de la ciudad correspondía a las actividades industriales, y desde la inauguración del museo los servicios asociados a cultura, arte y turismo comienzan a tener cada vez más relevancia. Otro cambio se relaciona con la imagen positiva que se comienza a tener sobre la ciudad la que estuvo estigmatizada por la violencia política en la segunda mitad del siglo XX, el empuje del museo Guggenheim sería relevante al momento de analizar dicho cambio (Lange-Valdes, 2018).

El concepto precisa la existencia de un edificio icono, entendiendo como tal una construcción que destaque en su contexto urbano por su tamaño, se rupturista y posee algún tipo de valor simbólico (Moya, 2007), ese edificio icono busca ser el catalizador para solucionar algún tipo de crisis social o urbana que se esté viviendo la ciudad que lo aloja, siendo esa la forma en la que se define el efecto Guggenheim. “El Guggenheim, ideo como un ornamento para estetizar una ciudad brusca, fea y en crisis” y, así, posicionar a la ciudad en la esfera internacional” (Esteban; 2007; p10)

El balance que se puede realizar de los efectos de esta apuesta en la ciudad de Bilbao no están exentos de discusión y debate, si bien Bilbao efectivamente ha tenido beneficios económicos y turísticos a raíz del museo, existen miradas críticas que apuntan a los riesgos de gentrificación a raíz de este tipo de intervenciones (Zulaika:2007) otro foco de crítica es que la internacionalización de la cultura puede ser un forma de homogenización cultural, en esa línea aparece el título irónico de “Mc Guggenheim” (Zulaika-Guash, 2007). Además de los riesgos señalados se agrega el riesgo que estas inversiones se den de manera asimétrica desde su origen a la ciudad receptora considerando que son ciudades que ven estos iconos la oportunidad de sortear algún tipo de crisis, las relaciones asimétricas en contextos globales aparecen como una amenaza para obras de esta naturaleza, reforzando relaciones centro –periferia en el sistema mundo (Guash, 2007).

La naturaleza de la crisis en el caso de Rancagua.

En el caso de Rancagua, si se quisiera analizar el caso de la capilla Gaudí desde la mirada del marco conceptual del Efecto Guggenheim, el tipo de crisis que se identifica es de tipo identitaria y afectiva. El problema es de larga data considerando las etapas de la historia local, un primer momento que va desde su fundación en el siglo XVIII hasta inicios del siglo XX, vemos que la ciudad aparece como una estación de paso en el camino real que unía las dos ciudades más importantes de la colonia en el Reino de Chile, Santiago y Concepción, en ese periodo Rancagua es solo un lugar de paso (Lorenzo, Urbina, 1978). Con la llegada del siglo XX y la explotación minera a gran escala en la cordillera del Chile central, la industria norteamericana instala un poblado aledaño a las minas de Cobre, aproximadamente a unos 60 kilómetros de Rancagua, esta ciudad cordillerana era de acceso restringido y se transformó en un foco de atracción para la población rural de la zona (Barros, 2005), el punto de acceso por ferrocarril a la ciudad cordillerana de Sewell era Rancagua, un porcentaje mínimo lograba tener un puesto laboral, el porcentaje restante pasaba a ser población desempleada, en Rancagua (Cabrera, 2011). La ciudad era solo una estación de servicio y vida nocturna para el verdadero polo de desarrollo que era la ciudad cordillerana norteamericana.

“Rancagua es un puerto, un puerto sin mar y sin orillas, sin mástiles, sin velas desplegadas, un puerto sin el fuerte y salado olor de los puertos verdaderos, semeja un puerto por sus calles angostas, por sus casas bajas, por sus transeúntes apurados viajeros eternos sin hogar y sin retorno. Todo se mueve en este raro lugar que nadie quiere, los hombres viven un tiempo en cualquier forma y se van, nadie planta un árbol; nadie construye una cómoda casa para los años que vendrán. Apenas si desatan las maletas para cambiar la casaca corriente por una exótica campera con dibujos yanquis” (Gonzales, 1973; p12)

En la segunda mitad del siglo XX tras la nacionalización de la gran minera del cobre el Estado decide eliminar la ciudadela de Sewell y la población es re ubicada en Rancagua, en esta nueva etapa la ciudad pasa a ser una ciudad dormitorio para los trabajadores de la industria minera (Drago, 1994).

Para finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, debido a las mejoras en la conectividad, la ciudad se perfila como una opción habitacional o ciudad satélite de Santiago (Bifani, 2005). Esta ciudad complementaria o satélite se percibe desde sus propios habitantes como un lugar aburrido y poco interesante (Corfo, 2005).

En la actualidad los problemas de falta de identidad persisten y son uno de los focos de trabajo de las autoridades locales (Plan de desarrollo comunal, 2019) la huella digital de la ciudad es clara en mostrar a Rancagua como un lugar sin identidad, sin atractivos y poco interesante (Guzmán, 2018) lo cual es coherente con los estudios de imagen ciudad, en donde considerando cuatro ámbitos como los son, donde vivir, trabajar, estudiar, y finalmente que lugar visitar, Rancagua no aparece como preferencia en ninguno de los ámbitos (Visión Humana, 2024).

Propuesta pedagógica.

El proyecto de Gaudí en Rancagua, si bien no se ha realizado, presenta algunos estados de avance en lo que se conoce como el Parque Cataluña que corresponde al antiguo Parque Comunal donde se ha realizado un trabajo paisajístico para recibir las obras, además existe un centro cultural dentro del mismo parque donde hay una exposición permanente sobre el proyecto, junto a eso la corporación Gaudí de Triana a gestionado y realizado algunos murales con la técnica de trencadis en diferentes puntos de la ciudad con el fin de difundir y promover este proyecto, entre otras actividades de difusión en la ciudad y la región.

Los estados de avance y el problema de la maltratada identidad local aparecen como oportunidad pedagógica y una herramienta para amortiguar los posibles efectos adversos que podría tener una intervención tan importante en la ciudad.

El futuro proyecto de Gaudí tiene una ubicación que lo conecta con una de las vías estructurantes de la ciudad donde existe un pequeño parque de escultura, el cual finaliza en el cementerio histórico patrimonial de la localidad, lo que también se presenta como una oportunidad de trabajo.

La propuesta corresponde a la construcción de micro relatos urbanos, poemas y cuentos, los cuales serán el resultado de un paseo por el centro histórico de la ciudad, en un recorrido que va desde el cementerio de la ciudad cruzando por el parque de esculturas y finalizando con la visita al centro Gaudí en el Parque Cataluña, en un recorrido a pie de unos 6,5 kilómetros aproximadamente.

La meta de aprendizaje de esta unidad didáctica es generar obras literarias y gráficas que recogen las sensaciones de los alumnos sobre su entorno inmediato, a partir de un trabajo de campo en el área de

interés artístico de la ciudad. La meta de aprendizaje tiene un carácter interdisciplinario donde se involucraron las asignaturas de Geografía y desafíos medioambientales y el ramo de Estética, en alumnos de último año escolar, todo esto aplicado en el Colegio Marista Rancagua, en la ciudad de Rancagua Chile.

Considerando el curriculum nacional y la realidad propia del colegio se propusieron los siguientes objetivos de aprendizaje:

Explicar el espacio geográfico como una construcción social producto de las interacciones entre los grupos humanos y el medio, que influyen en las múltiples dimensiones de la vida en sociedad.

Recoger, sistematizar y comunicar información sobre procesos y dinámicas espaciales, mediante el uso de estrategias y metodologías propias de la geografía, como interpretación y análisis de cartografía, georreferenciación y uso de imágenes, estadísticas e información geográfica, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, mapeos participativos y escalas de percepción, entre otros.

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

Reflexionar sobre objetos significativo que les sean significativo, aplicando conceptos estéticos, buscando comprender el valor del juicio estético en lo cotidiano.

La propuesta se sostiene sobre tres ideas o conceptos principales, el urbanismo de los afectos, la poética del deambular y finalmente la ciudad como espacio pedagógico.

Partiendo de la base que los espacios no son neutros y que nos van a generar diferentes sensaciones y emociones, existen vínculos afectivos que nos unen e influyen nuestro comportamiento en determinados lugares, específicamente en los espacios urbanos se habla de un urbanismo de los afectos (Bisquert, 1997). El recorrido por la ciudad y las sensaciones que nos genera este deambular puede ser considerado una experiencia estética, aparece así el caminar como un ejercicio reflexivo y con valor estético, de ahí que se pueda hablar de una poética del caminar (Avila, 2020) el caminar permite encontrar una belleza en lo que acontece y no solo en las formas (Soubllette, 2017). Los afectos involucrados, el ejercicio del traslado a pie como experiencia estética

aparecen son terreno fértil para ver en la ciudad material para el aprendizaje y la reflexión, las ciudades dentro de sus diferentes funciones, tanto económicas, políticas, sociales, y culturales, pueden agregar una función pedagógica, siendo espacios para el desarrollo de aprendizaje de diferente naturaleza (Jurado, 2003) dicha función pedagógica hace posible hablar de ciudad educadora.

Respecto al desarrollo de la unidad didáctica propiamente tal la primera tarea fue revisar algunos referentes teóricos, que fueron tres, por una parte, se revisó el trabajo del filósofo Gastón Soublette que plantea la idea de la belleza en los acontecimientos y no solo en las formas, lo que él define como “poética del acontecer”, el segundo referentes fue la idea de la poesía “larica” que es la propuesta del poeta Jorge Tellier, quien se cuestiona la posición del poeta como creador e invita a los poetas a hacer el ejercicio de ser más bien un observador, lo que Tellier define como “el poeta hermano de las cosas” (Tellier, 1965), el último referente son dos ensayos del escritor japonés y premio nobel de literatura Yasunari Kawabata, los ensayos fueron su discurso de aceptación del premio nobel en 1968 titulado “Japón, lo bello y yo”, el segundo es un ensayo del año 1969 conocido como “La existencia y el descubrimiento de la belleza” ambos trabajos hacen referencia a lo efímero de la belleza y como esta puede aparecer en los detalles más mínimos y cotidianos, reflexión que está cargada del característico tono nostálgico del maestro Kawabata, una vez revisado los referentes teóricos se proyectó la película “El mapa de las pequeñas cosas perfectas”² del año 2019, en donde a modo de cineforo los alumnos y alumnas pudieron dialogar sobre como ellos observaron los conceptos vistos en las clases anteriores en el film.

Luego de revisar referentes teóricos y conceptuales se desarrolló un trabajo de campo que consistió en un recorrido a pie por el centro histórico de la ciudad, el recorrido toma la forma de un circuito que va desde el colegio, pasa por el centro cívico de la ciudad, se dirige al cementerio histórico patrimonial, cruza el parque de esculturas de la ciudad llegando al centro Gaudí en el Parque Cataluña y regresa al colegio en un recorrido de 6.5 kilómetros, todo este recorrido se realiza en un espacio de tiempo de 5 horas aproximadamente, las clases siguientes al trabajo en terreno donde los adolescentes tomaron fotografías y notas

2 La película es nueva versión del clásico *The Groundhog Day* (Atrapado en el tiempo en España, El día de la marmota o Hechizo del tiempo en Hispanoamérica) de 1993, donde un periodista queda atrapado en el mismo día en un bucle temporal, la intención es reflexionar sobre como el volver a observar los mismos lugares no puede entregar una nueva visión de lo que ya hemos visto, el mismo argumento se repite en *Spring Palm* del año 2020.

de su recorrido se construye un mapa colectivo del recorrido donde se destacan espacio que les llamaron la atención, se manifiestan emociones y sensaciones haciendo uso de diferentes recursos gráficos sobre el mapa que toma la forma de un “moodboard” de la ciudad, entendiendo como un moodboard o tablero de emociones lo siguiente:

“Un moodboard es un collage de imágenes, fotogramas de vídeo, patrones o texto que transmite una sensación específica a simple vista” (Yang, párr 1. 2023).

El resultado del mapeo colectivo en forma de panel de emociones, da paso a la etapa de creación literaria en donde cada alumno debía realizar un micro poema y un micro cuento, en el caso de los micro poemas estos tomaron la forma de haikus. Las estrofas poéticas de origen japonés conocidas como Haiku tienen como una de sus características principales su estructura que corresponde al patrón métrico de tres versos de 5, 7, y 5 sílabas, respectivamente, además de la extrema brevedad suelen ser directos y espontáneos los que les permite actuar como una especie de fotografía honesta desde la individualidad. (Rodríguez, 2020)

“Haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar, en este momento” (Rodríguez-Izquierdo, 1994, p.69).

En esta etapa de trabajo los alumnos revisaron algunos poemas de Matsuo Basho, poeta japonés del siglo XVII, que es considerado el referente más importante de este tipo de poesía, con dicha referencia los alumnos compusieron sus propios haikus utilizando fotografías o dibujos que crearon desde el trabajo en terreno, las estrofas y las imágenes dieron origen a una serie de láminas con un micro poema y una imagen relacionado al poema.

En forma complementaria al trabajo de los poemas cada estudiante desarrollo un micro cuento, la referencia para estos relatos breves viene desde un concurso literario desarrollado en Santiago de Chile desde hace algunas décadas, en el año 2001 se comienza a realizar el concurso “Santiago en 100 palabras”, como lo dice su nombre busca de manera breve hacer un relato de vida urbana en prosa.

“Los concursos de cuentos breves En 100 Palabras nacieron a partir de “Santiago en 100 Palabras” organizado desde 2001 por Fundación Plagio y Escondida BHP. Año a año convoca a miles de personas a que escriban cuentos en un máximo de 100 palabras sobre la vida en la

ciudad, con la premisa de que todos tenemos una historia que contar” (Fundación Plagio, 2025, párr 1).

El éxito de esta iniciativa ha dado origen a otros concursos literarios y las publicaciones de los cuentos destacados en ciudades dentro y fuera de Chile, el concepto siempre es el mismo describir la vida de la ciudad en 100 palabras. La fundación de desarrollo cultural a cargo de este proyecto, llamada Fundación Plagio entrega en su sitio web recomendaciones, ejercicios y materiales pedagógicos para el desarrollo de estos cuentos.

En el desarrollo de esta unidad pedagógica cada alumno debió escribir un micro cuento de 100 palabras sobre Rancagua y un Haiku, el único requisito era respetar los aspectos formales y restringir el tema de inspiración a el espacio recorrido en la salida pedagógica al inicio de la unidad. Tanto el micro cuento como el haiku se presentaba en una lámina acompañado de una imagen, estas creaciones literarias fueron recopiladas en una publicación digital que sirve como reflejo de los puntos de interés y focos de atención de los alumnos en su propia ciudad.

Consideraciones finales.

El proyecto de Gaudí en Rancagua para esta propuesta pedagógica opera como el punto de interés o el faro hace donde orientar la mirada al momento de invitar a los estudiantes a revisar su propia ciudad, ya que el lugar en el que se proyecta su instalación viene a cerrar el circuito que proponemos desde el cementerio patrimonial de la ciudad, cruzando por el parque de esculturas y finalizando en el centro Gaudí. El tener un hito gravitante permite dar orientación a la ruta a seguir en una propuesta de este tipo.

El hito hacia donde orientar el recorrido artístico permite ir consolidando una ruta de interés artístico en la ciudad, integrando el proyecto de Gaudí en Rancagua a las obras de artes preexistentes en la ciudad.

En la retroalimentación entregada por los estudiantes se mostraron sorprendidos por el recorrido por la ciudad principalmente por haber encontrado espacios y obras que consideran bella, manifestaron no tener la costumbre de caminar, desconocían la historia y el proyecto de Antoni Gaudí en la ciudad el cual les pareció atractivo e interesante, y destacaron como su lugar favorito de la ciudad, tras haber terminado la unidad pedagógica, el cementerio local.

Al momento de observar y evaluar los trabajos de los alumnos nos dimos cuenta que se transforman en valiosa información sobre las valoraciones, apreciaciones, intereses y en cierta forma de los afectos que tienen los jóvenes sobre su propia ciudad, aparece desde ahí, una oportunidad para replicar la unidad pedagógica en otros establecimientos escolares y poder contrastar dichos resultados, de igual manera sería interesante poder replicar la experiencia en otros colegios con el fin de ir consolidando e institucionalizando este circuito de interés artístico en la ciudad.

El caminar como ejercicio estético permitió observar la ciudad de manera tal que los alumnos pudieran reflexionar sobre la ciudad en la ciudad, ellos mismos declararon que muchos de los detalles que más les llamaron la atención fueron los que provenían de lugares por los cuales habían pasado varias veces en automóvil pero que no se habían detenido a observar, esa característica del traslado junto a la convicción de que la ciudad puede tener una función educadora son elementos que convergen y se potencian.

Si bien el proyecto habla sobre un espacio en específico creemos que su estructura puede ser replicada en diferentes lugares, su valor principal, junto a lo pedagógico, es ser una propuesta de instrumento para la recolección de información sobre las sensaciones y valoraciones de los estudiantes en sus entornos inmediatos y el medio ambiente construido que habitan, cada ciudad puede diseñar, implementar una o varias rutas de recorridos artísticos que inviten a hacer uso de la función educadora de la ciudad y el del deambular por ella como práctica estética.

Referencias.

- ABARCA, G. (2023, mayo 3). La Capilla de Gaudí tendrá que seguir esperando recursos para su construcción. El Rancagüino. <https://www.elrancaguino.cl/2023/05/03/la-capilla-de-Gaudí-tendra-que-seguir-esperando-recursos-para-su-construccion/>
- AVILÉS ARIAS, F. J. (2020). Poéticas del caminar: la ciudad entramada en la experiencia sensible del recorrido cotidiano. (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile).
- BARBAKOW, M. (Director). (2020) Spring Palms [Film] Limelight Productions.
- BARROS, M. (1995). Los Hombres del mineral (1905-1945). Santiago: Codelco Chile.
- BIFANI, D. (2005). Chile 2010 visión ciudad bicentenario. Chile: Ministerio de Obra Publicas.
- BISQUERT, A. (1997). El urbanismo de los afectos. In Infancia urbana y vida cotidiana actas de las Jornadas” los niños en la ciudad”: Madrid 25, 26 y 27 de septiembre de 1996 (pp. 51-62).
- CABRERA, J. (2011). La comarca del poeta. Óscar Castro, su ciudad y su tiempo. RIL editores.
- CORPORACIÓN DE FOMENTO DE LA PRODUCCIÓN (CORFO). (2005). Informe Final: Puesta en Valor Proyecto Gaudí en la Ciudad de Rancagua. Santiago: Corporación de fomentos de la producción (CORFO)
- CUARTA PROSA. (2024, agosto 6). La existencia y el descubrimiento de la belleza / Yasunari Kawabata. CUARTA PROSA. <https://cuartaprosa.com/2024/08/06/la-existencia-y-el-descubrimiento-de-la-belleza-yasunari-kawabata/>
- DRAGO, G. (1994). Historia de Rancagua. Rancagua, Intendencia VI Región.
- ESTEBAN, I. (2007). El efecto Guggenhiem. Barcelona, Editorial Anagrama
- FUNDACION PLAGIO. (2025). En 100 Palabras. Plagio.cl. Recuperado el 27 de septiembre de 2025, de <https://plagio.cl/en-100-palabras/>
- GONZALES, R. (1973) Luz de mi tierra. Santiago, Editorial del Pacífico.
- GUASH A, (2007) Museos globales versus artistas locales. Paradojas de la identidad entre lo local y lo global en Zulaika, J, Guash A,

Aprendiendo del Guggenheim, Akal ediciones.

- GUZMÁN, P. (2018, julio 23). Investigué cómo Rancagua se convirtió en un meme. POUSTA. <https://pousta.com/rancagua-meme/>
- ILUSTRE MUNICIPALIDAD DE RANCAGUA. (2019). Plan de desarrollo Comunal. Rancagua Chile: Ilustre Municipalidad de Rancagua.
- JURADO, J. C. (2003). Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, 29, pp. 127-142.
- LANGE-VALDÉS, C. (2018). La Arquitectura como dispositivo de regeneración urbana: 20 años del Museo Guggenheim Bilbao. *Bitácora Urbano Territorial*, 28(2), pp. 115-123.
- LORENZO, S, URBINA, R. (1978). La política de poblaciones en Chile durante el siglo XVIII. Quillota, Editorial “El Observador”.
- MATZNER, C. (1996). Un proyecto de Gaudí en Chile. *Revista de Arquitectura*, 7(7), pp. 42-45.
- MOYA, E. G. (2007). Gestión de la memoria en Santiago de Chile (Tesis doctoral, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile). nuestras ciudades al resto del país, Santiago, Visión Humana.
- RAMIS, H, (Director). (1993) El día de la marmota [Film] Columbia Pictures.
- RODRÍGUEZ, J, IZQUIERDO, F. (1994). El haiku japonés. Madrid, Editorial Hiperión.
- RODRÍGUEZ, J. (2020). El haiku y su valor instrumental en el aula. *Lenguaje y textos*, 52, pp.1-8.
- SAMUELS, I, (Director). (2021) El mapa de las pequeñas cosas perfectas [Film] FilmNation.
- SOUBLETTE Gastón. (2017). La poética del acontecer. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- TELLIER, J. (1965) Los poetas de los lares, *Boletín de la universidad de Chile*, 56, pp. 48-62.
- VISIÓN HUMANA (2025) Barómetro imagen ciudad 2024 Evaluación de la imagen que proyectan
- YANG, L. (2023, febrero 26). Mood boards in UX: How and why to use them. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/mood-boards/>
- YASUNARI Kawabata – Discurso aceptación del premio Nobel. (s/f). Nobelprize.org. Recuperado el 12 de septiembre de 2025, de <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1968/kawabata/lecture/>

ZULAIKA J, (2007) Bilbao deseada el malestar de la krensificacion del museo, en Zulaika, J, Guash A, Aprendiendo del Guggenheim, Akal ediciones.

ZULAIKA, J, GUASH A (2007) Aprendiendo del Guggenheim Bilbao. El museo como instrumento cultural, en Zulaika, J, Guash A, Aprendiendo del Guggenheim, Akal ediciones.

Cómo trabajar el patrimonio social, cultural y natural a partir de itinerarios educativos utilizando las herramientas digitales. Ejemplo práctico con los futuros maestros y profesores de educación física.

Joan Callarisa Mas

Universidad de Vic

Introducción

El proyecto que explicamos en este artículo se desarrolló durante el primer semestre del curso 2024-2025, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II, con los alumnos de cuarto de doble grado de Magisterio de Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Vic. Este grupo estaba formado por 22 estudiantes.

Estos alumnos tienen muy poco interés en el patrimonio. Su interés, por lo general, rige en temas relacionados con el deporte o la actividad física. En la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales se trabaja toda la parte relacionada con la historia, pero dando también importancia al tema geográfico. El reto era encontrar un trabajo para realizar en el aula, donde ellos se implicaran para trabajar el patrimonio, ya fuera natural, social o cultural.

Por eso se decidió programar un trabajo entorno a la Anilla Verde que tenemos en la ciudad de Vic. Esta anilla verde está formada por dos circuitos que circunvalan toda la ciudad. Un eje que se llama de Este-Oeste con una distancia de 5,2 km, y otro eje que se llama de Norte-Sur con una distancia de 3,2 km. Para que el trabajo tuviera un interés añadido les pedí que lo vincularan con herramientas digitales, concretamente EDULOC360 o Google Maps.

El reto era poder organizar un itinerario geolocalizado utilizando una de las dos herramientas, y que ellos fueran capaces de crear varias capas de información. En este caso una capa debía de ser de patrimonio natural, otra de patrimonio social y la última de patrimonio cultural.



Imagen 1 – Alumnos participantes en el proyecto. Fuente: autoría propia.

Marco teórico

La experiencia que describo en este artículo se enmarca en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se realiza durante el cuarto curso del grado de Magisterio de Primaria y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Esta asignatura trabaja diferentes contenidos relacionados con las sociales, la historia y el patrimonio social y cultural. Ante esta tesitura, al inicio del curso 2024-2025 el reto fue conseguir que los estudiantes se implicaran en un proyecto de trabajo relacionado con el patrimonio.

Los objetivos para este trabajo eran:

- ✎ Dotar de oportunidad y contexto a los alumnos del doble grado de Magisterio de Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, para que preparasen material didáctico relacionado con el patrimonio.
- ✎ Pensar y diseñar un material de trabajo donde el patrimonio social, cultural y natural sea el eje central.
- ✎ Aprovechar herramientas digitales para la creación y el diseño del material.

- ✎ Realizar un trabajo interdisciplinar que intervenga diferentes áreas del currículum escolar.

Se debe tener en cuenta que los estudiantes de este grado en general tienen muy poco interés por todo lo que no sea el deporte. Su máximo interés radica en conocer todos los deportes, sobre todo el fútbol, y todo lo que envuelve el mundo deportivo.

Ante esta tesitura querría que ellos pudieran encontrar una actividad donde su interés, como mínimo, fuera aceptable, y a la vez quería que pudieran pensar, programar y preparar un itinerario físico donde hubiera los elementos del patrimonio.

Dentro de la ciudad de Vic, en su entorno más próximo, hay todo un itinerario saludable que se llama l'Anella Verda (la Anilla Verde). Esta consiste en dos itinerarios que recorren el exterior y algún tramo del interior de la ciudad. En este recorrido se encuentran diferentes elementos relacionados con el patrimonio. El itinerario está dividido en dos ejes: el eje norte-sur, que transcurre en una distancia de 3,2 kilómetros, y el eje este-oeste, que transcurre en una distancia de 5,2 kilómetros.

El patrimonio

El principal motivo para trabajar el patrimonio en las aulas es que es un elemento básico, de gran relevancia, ya que permite a los estudiantes entender su entorno más próximo, su herencia y legado, el presente actual y su futuro.

Si buscamos definiciones sobre patrimonio, se ha escrito mucha literatura científica. Por un lado, encontramos autores como Pinto y Molina (2015) que nos demuestran la importancia del patrimonio: «Introducir el patrimonio de forma interesante y apropiada al currículo, utilizando, por ejemplo, un museo local, sitios históricos cercanos de la escuela» (p. 124)

Cabe destacar la idea que defienden Ortuño *et al.* (2012) poniendo énfasis en la importancia de trabajar haciendo salidas en sitios próximos para los alumnos, ya que esto permite que ellos conecten con sus problemas reales. Si el sitio es un entorno cercano, siempre les será más fácil de conectar con su realidad.

El patrimonio es un elemento muy útil para trabajar en el aula docente. Como nos dicen Lucas y Estepa (2015): «Finalmente, el total del

alumnado afirma que la investigación sobre elementos patrimoniales despierta en ellos emociones y sentimientos positivos, como pueden ser el compromiso, el entusiasmo, la alegría, la motivación, la generosidad» (p. 204)

Hanosset (2002) cree que el patrimonio es una temática extraordinaria para poder trabajar de forma transdisciplinaria, que nos permitirá a su vez trabajar muchas áreas diferentes del currículum escolar. Además, también defiende que el trabajo con el patrimonio ayudará a generar y crear vínculos, entre los elementos y las personas.

Por último, los maestros son clave para difundir el patrimonio. Ellos son los que deben trabajar temas relacionados con el patrimonio, como afirma Duarte y Avila (2015): «Si quieren que sus alumnos alcancen un conocimiento patrimonial deseable, ellos como docentes son una referencia fundamental» (p.147)

Por estos motivos el trabajo en la escuela a partir de proyectos relacionados con el patrimonio y que este sea el eje central, es de gran utilidad gracias a su capacidad versátil dentro de un proyecto.

Herramientas digitales

Una vez definido el reto para los alumnos, consideré importante que ellos utilizaran alguna herramienta digital que fuera compatible con el uso didáctico. Estos alumnos suelen ser muy hábiles digitalmente, pero en temáticas de ocio. En cambio, cuando se les pide o cuestiona que puedan utilizar herramientas desde la vertiente académica o didáctica les cuesta más poder encontrarlas.

Ante esta tesitura pensé que lo mejor era utilizar unas herramientas que ya conocía, para sobre todo poder aprovechar lo que proporciona, y además hacer venir en el aula a dos maestros que en su día a día utilizan este tipo de herramientas para su trabajo.

Vinieron dos maestros de primaria que utilizan herramientas digitales didácticas. Concretamente EDULOC¹, que es una plataforma colaborativa para crear juegos y actividades geolocalizadas sobre el territorio. Y la otra, con un uso más conocido para la orientación en la vida cotidiana pero desconocida por sus posibilidades didácticas, Google Maps².

1 Ver <https://www.eduloc360.com/>

2 Ver <https://maps.google.com/>

Estos dos maestros vinieron a una sesión de clase de la universidad y nos enseñaron como funcionaban las dos herramientas en cuestión. También enseñaron ejemplos que ellos han realizado en clase.

Ya sabían el sitio, las herramientas digitales que utilizarían, pues quedaba la parte de pensar, diseñar y crear las actividades didácticas que pudieran tener los itinerarios.

Metodología - Organización

Solo quedaba hacer un calendario de trabajo con los alumnos. Dentro de las sesiones de clase desde mediados de octubre y noviembre se realizó el siguiente calendario con las siguientes tareas:

- ✍. Octubre: creación de 2 grupos de trabajo. El grupo clase era de 22 alumnos y se hicieron dos grupos de trabajo formados por 11 alumnos cada uno. Estos debían saber organizarse para trabajar todos.
- ✍. Octubre: visita del eje que debían trabajar. Los estudiantes no conocían los ejes donde debían preparar el itinerario y fuimos en dos sesiones diferentes a conocer in situ como eran.
- ✍. Octubre: elección de herramientas tecnológicas. El objetivo era que se pudiera trabajar con las dos herramientas. Desde el primer momento los dos grupos se decidieron rápidamente por una de las herramientas.
- ✍. Octubre: búsqueda de información del patrimonio social, cultural y natural del eje de trabajo. Una vez conocían ya el eje en concreto, y habían elegido la herramienta digital, debieron empezar a buscar información del patrimonio que encontraban para poder documentarlo correctamente. Además, el objetivo era que no cayeran en la elección de fuentes no académicas que se pueden encontrar fácilmente en Internet. Por eso debieron realizar una exhaustiva búsqueda no solamente por Internet sino en bibliotecas locales.
- ✍. Noviembre: diseños y creación del itinerario. Una vez ya tenían recogida la información que querían recoger en el itinerario, debían empezar a utilizar la herramienta, y diseñar y crear el itinerario. En este apartado se debía poder aplicar ideas didácticas y no solamente de contenido. Es por eso que desde la asignatura se realizaron diferentes tutorías para poder guiar a los alumnos en este apartado.

Resultados

Los resultados de este reto y del trabajo realizado en el aula fueron dos itinerarios diferentes. Los alumnos debieron saber articular los diferentes conocimientos que habían adquirido del patrimonio próximo, de diferentes áreas de conocimiento y de actividades didácticas relacionadas.

El itinerario norte-sur constaba de 3,2 kilómetros y los estudiantes lo realizaron con el programa EDULOC360.

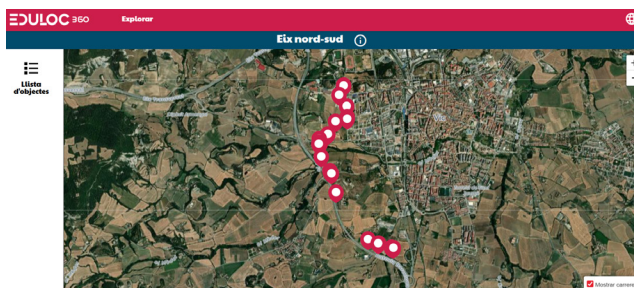


Imagen 2- Captura del trabajo del eje norte-sur realizado por los estudiantes con Eduloc360.

Fuente: trabajo de los alumnos eje norte-sur.

Este itinerario pasaba por diferentes elementos patrimoniales que como podemos observar en la imagen salen marcados. Durante el recorrido se observaban elementos patrimoniales como puentes, iglesias, campos de conreo, etc.. Y las temáticas que se utilizaron eran con el eje central de las ciencias sociales, concretamente el patrimonio, pero con actividades didácticas donde también se trabajaban las matemáticas (geometría), las experimentales (naturaleza) y lenguaje.

El itinerario este-oeste constaba de 5,2 kilómetros y los estudiantes lo realizaron con el programa Google Maps.

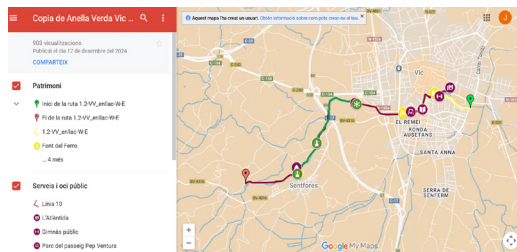


Imagen 3- Captura del trabajo del eje este-oeste realizado por los estudiantes con Google

Maps. Fuente: trabajo de los alumnos eje este-oeste.

Este itinerario pasaba por diferentes elementos patrimoniales que aparecen marcados en la imagen. Durante el recorrido se observan elementos patrimoniales como fuentes, puentes, biblioteca, entre otros. Y las temáticas que utilizaron, a raíz que el eje central eran las ciencias sociales, fueron el patrimonio, con actividades didácticas donde también se trabajaba literatura (cuentos), matemáticas (álgebra) o ciencias experimentales (elementos naturales).

Una vez pensados, diseñados y preparados los itinerarios ya solo quedaba poder salir a realizarlos. El reto llegaba a su fin y lo cerramos con la realización de los dos itinerarios. Estas salidas se hicieron durante el mes de diciembre antes de terminar la asignatura. Esta asignatura empieza a mediados de septiembre y termina antes de Navidad.

Durante dos mañanas de diciembre hicimos la salida por cada itinerario.



Imagen 4- Imagen de los estudiantes con el *pont del Blaqueig*, elemento patrimonial del itinerario norte-sur. Fuente: autoría propia

La última sesión de clase de la asignatura en el aula sirvió para comentar sus sensaciones, cómo se había desarrollado el itinerario, lo que implicó y cómo lo explicaron delante del otro grupo (Alliaud y Antelo, 2009).

Conclusiones

Este tipo de retos ayudan a la práctica de los alumnos universitarios y futuros maestros de pensar, diseñar y llevar a cabo actividades, creando materiales, adaptados a las necesidades de los estudiantes de primaria. Además, gracias a este tipo de trabajo se consiguen diferentes objetivos.

Por un lado, conseguimos que un perfil de estudiantes que en general solamente están interesados en los deportes trabaje didácticamente el valor del patrimonio cultural y natural. Además, gracias a esto conocen o descubren elementos patrimoniales de gran valor, y próximos a la universidad dónde estudian, además de aprender un vocabulario específico que no utilizaban.

Por otro lado, les enseñamos cómo trabajar didácticamente el manejo de herramientas digitales y no solo por uso de ocio. Ellos que son nativos digitales, y dominan perfectamente ciertas herramientas digitales relacionadas con el ocio, descubren que también hay que dar la posibilidad didáctica de trabajar en el aula.

Observan y descubren la importancia de trabajar el patrimonio como eje central, pero de forma interdisciplinar. Además de conectar diferentes áreas como son sociales, educación física, experimentales, nuevas tecnologías o lenguaje.

Otro hecho destacable es el hecho de hacer venir los maestros con una gran trayectoria en el aula. Estos pudieron enseñar las herramientas digitales, pero también ejemplos reales, cosa que ayudó a los alumnos a ver la utilidad y el provecho para diseñar sus propios itinerarios didácticos.

Observar la discusión de los alumnos durante la creación y el diseño de los itinerarios con las dudas que esto les genera, permite al profesor de la universidad hacer una evaluación de una actividad que luego llevan a cabo con sus compañeros.

Por último, este tipo de reto fue muy motivador para ellos. En la última sesión de clase en el aula, hicimos una valoración final de todo. Por su parte, las valoraciones eran muy positivas y de hecho algunos reconocían que les había sorprendido poder trabajar así con elementos relacionados con el patrimonio. En palabras de un estudiante de clase: «No me esperaba que trabajar con patrimonio fuera divertido». Esto nos

sirve para romper con estereotipos que hay sobre que el patrimonio es aburrido, o muy aburrido.

Por estos motivos, este tipo de trabajos son una oportunidad de aprender ante un reto, porque la coordinación entre ellos no siempre es fácil; pero las ventajas y los resultados que nos ofrecen, provocan nuevas oportunidades de compartir aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A., & ANTELO, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- ARIAS, N (2017). ¡Soy beauty, eres beauty! El patrimonio: herramienta de análisis de estereotipos actuales para la didáctica de las Ciencias Sociales. *CLIO. History and History Teaching*, 43, 208-224
- DUARTE, O & AVILA, R. M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado, *Cabás*, 15, 135-150,
- GARCÍA, Z (2014) Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural. *CLIO. History and History Teaching*, 40, 1-12
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-26.
- HANOSSET, Y. (2002). Transmissors de patrimoni. *V Jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. (pp. 44-54). Generalitat de Catalunya-Centre UNESCO de Catalunya.
- IRIGARAY, S. (2013). El concepto de patrimonio inmaterial. *CUADERNOS de Etnología y Etnografía de Navarra*, 88, 121-127. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4602811.pdf>
- LUCAS, L. & ESTEPA, J. (2015). Educación patrimonial e inteligencia emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History Teaching*, 41,194-207
- ORTUÑO, J., MOLINA, S., SÁNCHEZ, R. & GÓMEZ, C. (2012) El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. Dentro *Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectiva de futuro*. 94-103.
- PALACIOS, A. & LLULL, J. (2012) Los niños pueden divertirse en los museos. Propuestas de educación patrimonial en Europa. *Guix*, 381, 32-35

Educación, museología y patrimonio biocultural en perspectiva latinoamericana: el caso del Museo de Cultura Popular de Costa Rica y su proyección en Brasil. El caso del curso de saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales 2023-2025.

Luis Pablo Orozco Varela¹

Renato Fonseca De Arruda²

Fabián González Ramírez³

Resumen:

La educación en patrimonio biocultural es un terreno de oportunidad para la reflexión museológica social y ambientalmente comprometida con el bienestar de las comunidades. En ese sentido, este ensayo relata en detalle las experiencias educativas relativas al curso “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” que desarrolla el Museo de Cultura Popular de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, Costa Rica. En ese espacio educativo, ha sido posible la realización desde el año 2023 de experiencias que integran a personas adultas mayores y jóvenes estudiantes en la reflexión y estudio del patrimonio cultural y naturaleza. De este modo, se han desarrollado giras de campo, charlas educativas, talleres intergeneracionales, visitas a las comunidades originarias, entre otras actividades, que anualmente son articuladas por un eje temático, por ejemplo, en el 2024, el tema central fue “pueblos indígenas y patrimonio cultural”. Como una etapa avanzada en este proceso de maduración de la experiencia, se plantea la posibilidad de discutir cuán viable sería implementar propuestas similares para el contexto brasileño, específicamente en comunidades de Mato Grosso do Sul, con una gran riqueza biocultural, que se potencia a través de relaciones de intercambio profundas entre comunidades originarias, museos y programas de posgrado, como en este caso se aborda el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Estatal de Mato Grosso del Sur, Brasil. Finalmente, este artículo discute la potencia de conceptos como educación patrimonial, patrimonio biocultural, extensión universitariacrítica y diálogo de saberes.

1 *Director del Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, UNA, luis.orozco.varela@una.cr*

2 *Académico del Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGeo, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil,*

3 *Académico, Museo de Cultura Popular, Escuela de Historia, UNA, Costa Rica, fabian.gonzalez.ramirez@una.cr*

Palabras clave:

Extensión universitaria, Museo, Diálogos Intergeneracionales, Saberes Ancestrales, Patrimonio biocultural.

Abstract:

Biocultural heritage education is a field of opportunity for museological reflection that is socially and environmentally committed to the well-being of communities. In this regard, this essay provides a detailed account of the educational experiences related to the course “Ancestral Knowledge and Intergenerational Dialogues” developed by the Museo de Cultura Popular of the School of History at the Universidad Nacional, Costa Rica.

Within this educational space, since 2023 it has been possible to carry out experiences that bring together older adults and young students in the reflection and study of cultural heritage and nature. In this way, field trips, educational talks, intergenerational workshops, visits to indigenous communities, among other activities, have been developed and annually articulated around a central theme. For example, in 2024, the main theme was “Indigenous Peoples and Cultural Heritage.”

As an advanced stage in the maturation of this experience, the possibility is raised of discussing how feasible it would be to implement similar proposals in the Brazilian context, specifically in communities of Mato Grosso do Sul, which are characterized by great biocultural richness. This richness is enhanced through deep exchange relationships between indigenous communities, museums, and graduate programs—such as in this case, the Graduate Program in Geography at the State University of Mato Grosso do Sul, Brazil.

Finally, this article discusses the potential of concepts such as heritage education, biocultural heritage, critical university outreach, and dialogue of knowledge.

Keywords:

University Outreach, Museum, Intergenerational Dialogues, Ancestral Knowledge, Biocultural Heritage.

Introducción. El reto de la pandemia y la educación intergeneracional

El Museo de Cultura Popular de la Escuela de Historia reinventó su quehacer educativo en tiempo complejos, cuando durante los años 2020 y 2021, el mundo sufrió los estragos del virus SARS-CoV-2, lo cual repercutió significativamente en las instituciones museales, cuyos públicos educativos de pronto dejaron de acudir, se cancelaron las giras, se detuvo el flujo normal de visitantes.

La pandemia del COVID 19 golpeó de manera significativa el quehacer de los museos, afectó con severamente la modalidad de visita presencial y puso en jaque la sostenibilidad de numerosas instituciones

museales en el mundo. En su primer informe, ICOM (2022) planteaba el siguiente escenario

Nuestro primer informe, publicado hace poco más de un año, presentaba una situación desesperada para los museos y los profesionales de estos en todo el mundo. Con casi el 95% de las instituciones obligadas a cerrar para salvaguardar el bienestar del personal y los visitantes, el sector se ha enfrentado a graves repercusiones económicas, sociales y culturales (p.4)

Por su parte, Longhi-Heredia, Quezada y Capello (2021) afirman que, “entre el 90 % y 95 % de los 60 000 museos en el mundo permanecieron cerrados como consecuencia de la pandemia por el COVID-19” (p.232), datos que coinciden en lo expuesto por el Consejo Internacional de Museos (ICOM). Si bien poco a poco, diversos museos demostraron resiliencia ante el contexto adverso del encierro pandémico, lo cierto es el que proceso de adaptación, reinvención y recuperación aún continúa. En ese sentido, la Dra. Eloísa Pérez Santos en una entrevista realizada para el programa “Museo Dialoga”⁴ en el año 2023 mencionaba que la coyuntura de la pandemia evidenció lo escasamente preparados que estaban los museos ante del poderoso desafío y el salto hacia estrategias digitales, que hoy en hoy se han ido asumiendo con cierta naturalidad.

Desde esa perspectiva, el Museo de Cultura, bajo la batuta de la Dra. Margarita Silva, asumió el reto de reinventarse en su proceso de comunicación con los públicos, superando la dependencia de la visita presencial y abriéndose a las posibilidades que ofrecía el mundo de los museos para el ámbito museal. Fue así cómo surgió el “Programa de Formación Permanente del Museo de Cultura Popular”, que cobró vida como una estrategia educativa en línea y cuyo primer curso fue el de “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales”, propuesta que emergió a finales del 2020 y comenzó a implementarse en II ciclo del año 2021.

Justamente fue la Dra. Silvia, quien, junto con su equipo, formuló la primera versión del programa que fue dirigido al público de personas adultas mayores y jóvenes estudiantes universitarios.

En un principio, el curso fue proyectado para que participaran estudiantes de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional. Sin em-

4 Véase la entrevista completa con la Dra. Eloísa Pérez Santos en <https://www.youtube.com/watch?v=C4o3WckTwTk>

bargo, paulatinamente se abrió una convocatoria que atrajo a estudiantes de otras carreras y universidades, poniendo en evidencia el interés, el atractivo que despertó el curso. En el caso de la población adulta mayor, se contó con la anuencia de los participantes del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor, más conocido como PAIPAM. La gestión para tornar realidad la iniciativa del curso provino en gran medida, de la visión de la Dra. Silva, quien en otrora había investigado sobre personas adultas mayores y ciudadanía. Ella coordinó con gran éxito las dos primeras versiones del curso, correspondientes a los años 2021 y 2022, las cuales fueron eminentemente virtuales, siendo posible consultar algunas de las sesiones del segundo año que fueron grabadas y se encuentran disponibles en el canal del youtube del museo⁵.

Teorizando sobre cultura popular, saberes ancestrales y diálogos de saberes intergeneracionales.

El curso arrancó con el objetivo de reflexionar en torno a la cultura popular y su historia. La noción sobre lo popular ha sido un escenario de constantes e irresueltos debates, aun cuando es posible aproximarse a una noción de la cultura popular flexible, abierta y en movimiento, entendiendo que se trata de un espacio de tensión, en donde los discursos de la cultura dominante interactúan con los diversos saberes, a través de negociaciones, resistencias e interacciones que producen identidades culturales (Da Rosa, 2012), que permiten que de forma compleja se produzca una coexistencia tensionada entre lo moderno y lo tradicional, así como entre lo hegemónico y lo subalterno. Este proceso no se produce de forma abrupta, sino que da en un espacio de coexistencia dinámico con una participación de agentes plurales, interactúan diversos modos de hacer y de pensar y produce una realidad que permite que diferentes temporalidades ocupen el mismo espacio (Da Rosa, 2012, p.4).

No obstante, esta confluencia puede ser conflictiva y se expresa a través de conocimientos y prácticas de los sectores populares que se resisten a que sus saberes sean efectivamente deslegitimados por la cultura dominante o inclusive resisten a procesos de exterminio. De ese modo, la cultura popular es vivida como una serie de relaciones sociales en donde lo popular es político, en la medida que se trata de disputar

5 Véanse tres de las sesiones del curso del 2022 a través de los siguientes enlaces:
<https://www.youtube.com/watch?v=9jOEu95M4rM>
<https://www.youtube.com/watch?v=K6705fkxPOU>
<https://www.youtube.com/watch?v=-Q32vcnnlcc>

espacios a través de dinámicas de poder y en donde ocurren procesos de subjetivación (Ortega, 1999).

En ese sentido, el curso se convierte en un espacio donde se cuestionan y desafían discursos que limitan al ser humano y sus posibilidades, tal como suele suceder con las personas adultas mayores y las personas jóvenes, unos estigmatizados por discursos que enfatizan en el déficit físico de la edad y otros señalados por la desconfianza adultocéntrica ante una supuesta inmadurez limitante asociada a la edad.

Desde esta visión crítica con respecto a los discursos reduccionistas sobre las edades, el curso recalca que la cultura popular es vivida y en constante movimiento proclive al cambio. Personas adultas mayores y jóvenes encarnan a diario la cultura popular asociada a sus vidas. A través de su biografía, estos sujetos participan de sus saberes por medio de pedagogías culturales, establecen relaciones de aprendizaje, releen los contenidos de esa cultura y a partir de sus prácticas, la transforman. Lo anterior sintetiza el curso de “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” en su contenido pedagógico. Desde los espacios, tanto virtuales como presenciales, la cultura popular adquiere sustento participativo, es decir, las realidades de los integrantes del curso producen saberes que dialogan con el pasado y con las vivencias de las sociedades del presente. De ese modo, la relación del pasado y presente cobra vida a través de los diálogos de saberes que se producen en el curso.

De esta manera, el curso representa la puesta en valor del patrimonio cultural que circular en los saberes, prácticas y vivencias de quienes participan del curso. Es sabido que cuán mayor sea la valorización, la vibración de las manifestaciones, las creencias y las expresiones populares, mayores son los incentivos y más las oportunidades (Aurenívea y Pereira, 2007, p.1). En ese sentido, el curso de “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” coloca la función reactivación del patrimonio como uno de los objetivos medulares, que se materializa en tópicos de la vida cotidiana como la cultura del baile, el gusto por el cine, el deporte, la preocupación por la salud, el concepto de familia, entre otros, que fueron principalmente abordados en las dos primeras ediciones del curso, 2021 y 2022.

En su origen, el curso se basa en una concepción que entiende la extensión desde un enfoque crítico, “la extensión para el Desarrollo integral asume una función social universitaria orientada hacia la democratización del saber. En este modelo, las instituciones educativas presentan ciertas características que son materializadas en los procesos

de extensión, entre ellas: democráticas, críticas, dialógicas y creativas (Méndez, Monge y González, 2020, pp.135-136). Esto implica que el curso se enmarca desde metas que buscan promover la democratización del saber, el pensamiento crítico y un encuentro dialógico orientado a promover la dignidad de la vida de las personas.

Sobre el concepto de diálogo de saberes es posible una aproximación al entendimiento de “la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido.” (Ishizawa, 2012, p.5). Esto implica enfatizar que el curso concebido desde esa visión se traduce en la dinámica de actividades que no solo potencian el aprendizaje sobre patrimonio y sus temáticas asociadas, sino que también implica tejer relaciones de solidaridad entre los participantes, escucha empática e identidad comunitaria. Dicha dinámica se vio especialmente favorecida, a partir del año 2023 cuando el curso pasó de la virtualidad hacia la presencialidad.

El curso en sus versiones 2023 y 2024. La unión de tres áreas del conocimiento

El curso “Saberes Ancestrales y Diálogos Intergeneracionales” asumió un carácter renovador en el año 2023. Además de coincidir con un período de cierta superación del período más complejo de la pandemia, ese año permitió la integración de tres áreas de conocimiento, gracias a las profesiones de sus proyectistas a cargo, se trata de la historia, la gerontología y la agronomía. A través de la unión de las tres principales disciplinas y gracias a los aportes de otras personas profesionales invitadas al curso, generalmente de psicología, medicina natural, arte, música, danza, ambiente, cultura y tradiciones, entre otras, ha sido posible habilitar espacios para el desarrollo de aprendizajes interdisciplinarios, que combinan dinámicas varias como giras educativas, charlas, talleres, dinámicas de activación, etc.

En los últimos dos años, el curso ha permitido integrar de una manera dinámica la convivencia entre las personas estudiantes de secundaria de algunos colegios públicos heredianos, las personas estudiantes universitarias de las carreras de Historia y Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y las personas adultas mayores que, en su gran mayoría, forman parte del Programa de Atención Integral de la Persona Adulta Mayor (PAIPAM) del Centro de Estudios Generales (CEG) de la UNA.

Sumado a lo anterior, la iniciativa ha permitido que el aprendizaje intergeneracional sea recíproco entre sus participantes, las personas más jóvenes aprenden de las anécdotas y experiencias de las personas adultas mayores, quienes a su vez refuerzan aún más sus conocimientos adquiridos con las acotaciones de las personas expertas que les visitan, no está demás decir que las personas mayores aparte de compartir con los demás grupos etarios y disfrutar aprendiendo, obtienen nuevas habilidades o aprendizajes gracias a las personas charlistas y las personas estudiantes. Al ser un curso que se da anualmente, puesto que su logística con los colegios o los liceos solamente permite que se haga una vez al año, recordando que ya han sido cuatro ediciones del curso, siendo las dos últimas presenciales y donde se empezó a incorporar la cohorte adolescente, se ha estado desarrollando a inicios del segundo ciclo lectivo y su nivel de aprovechamiento es realmente gratificante para todas las personas participantes, según lo han manifestado ellas mismas en reiteradas ocasiones.

La experiencia del 2023: Naturaleza, acceso a la cultura y salud mental.

La temática se fundamentó en uno de los ejes principales que enarbó la Universidad Nacional en el 2023, el cual consistió en la promoción de la salud mental, como un compromiso muy atinado en medio de un contexto pospandémico, seriamente afectado por secuelas asociadas a crisis emocionales, depresión, sentimientos de pérdida, entre otras repercusiones. Justamente en aras de promover iniciativas que desde los museos favorezcan el bienestar mental de la población, desde el curso se consideró asumir este eje en complementariedad con el acceso a la cultura y el encuentro con la naturaleza, como factores potenciadores de la salud. En ese año 2023, justamente se había realizado un programa de Museo Dialoga con el Dr. Guillem DEFak Fullana-Ferre⁶ sobre artes en la salud, siendo él encargado de un programa de esa índole que funciona en Cataluña, España, y que ha promovido acciones de acompañamiento cultural en aras de promover el bienestar y la salud pública.

Para el caso del programa del curso, se planteó algunos de los siguientes contenidos:

Experiencias cotidianas, tradiciones y de saberes ancestrales en diferentes áreas del conocimiento:

6 Véase la entrevista completa al Dr. D Efak Fullaná Ferré en <https://www.youtube.com/watch?v=aiYN3d5A9cQ>

- 1.1. Salud mental: características de hábitos de vida mentalmente saludables, factores de riesgo, entre otros.
- 1.2. Expresiones artísticas como la poesía, la música y la pintura
- 1.3 Contacto con la naturaleza: Compostaje, bosques, medio ambiente y sus aportes para el bienestar de la persona humana en diálogo intergeneracional.

La dinámica del curso consistió en la realización de seis sesiones que involucraron giras a distintos locales culturales, asociados al acceso al arte y la naturaleza. Con esa finalidad, se definieron espacios como el Museo de Cultura Popular, el Centro Cultural Omar Dengo, el Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, la Finca Breña Mora y el Hotel El Tirol. Véanse algunas imágenes de los escenarios visitados para la realización del curso.

Figura 1. Fotografía de la sesión en la Finca Breña Mora, Vicerrectoría de Exten



Fuente: Acervo fotográfico Museo de Cultura Popular.

Figura 2. Fotografía de la sesión en el Hotel El Tirol.



Fuente: Acervo fotográfico Museo de Cultura Popular.

Es importante mencionar que, en el 2023, el curso permitió evidenciar como la cultura, la salud y el medio ambiente se entrecruzan y dan lugar a una experiencia educativa en patrimonio biocultural. Este concepto invita a pensar en “la biodiversidad (plantas y animales silvestres), la agrodiversidad (plantas agrícolas como el maíz, el chile, la calabaza, el frijol, etc.), las plantas medicinales, los saberes tradicionales (memorias bioculturales), las cosmovisiones en torno al agua, el suelo, el aire, los bosques” (Valdés, A, 2024, p.111.). Todo lo anterior se vio reflejado a través de estrategias como la puesta en valor de los bosques, el ejercicio de compostaje y las técnicas relacionadas con el uso del bambú, actividades que fueron llevadas a cabo en la Finca Breña Mora, situada en el cantón de San Isidro de Heredia.

En suma, la versión 2023 del curso de “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” fue la confirmación de que era posible realizar acciones educativas basadas en diálogos de saberes intergeneracionales, donde la tónica fue el trabajo en equipo compuesto por personas de distintas edades, la mesa redonda para en análisis grupal, la experiencia del aprendizaje vivencial (aprender haciendo) y en comunidad, donde unos aprendieron de otros.

La experiencia del curso del 2024: Un paso hacia el encuentro de saberes con comunidades originarias.

Esta experiencia se construyó en sintonía con la Declaración del Consejo Nacional de Rectores, que proclamaba el 2024 como el año de: «Universidades Públicas con los Pueblos Originarios». La organización del curso fue similar a la del año anterior, se mantuvieron la dinámica de las giras, las charlas con personas invitadas especiales, los espacios de encuentro, los talleres y se añadió el valor agregado de visita a los principales museos de San José vinculado con patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de Costa Rica.

Los contenidos principales del curso se organizaron de la siguiente manera:

- 1) Experiencias cotidianas, tradiciones y saberes ancestrales en diferentes áreas del conocimiento:
 - 1.1 Comunidades originarias e historia.
 - 1.2 Comunidades originarias y patrimonio biocultural.
 - 1.3 Comunidades originarias, Derechos Humanos y problemáticas sociales.
 - 1.4 Comunidades originarias y manifestaciones artísticas.

A partir de esta propuesta de contenidos se establecieron itinerarios que abarcaron el Museo de Cultura Popular, lugar de la apertura y la clausura del curso, visita a los Museos del Banco Central, gira a la comunidad Maleku ubicada en San Rafael de Guatuso, sesión en el Monumento Casa Alfredo González Flores en Heredia, entre otros. La primera actividad del curso consistió en una charla académica introductoria acerca de la historia de los pueblos indígenas de Costa Rica. Posteriormente, eso se reforzó con la visita al Museo del Oro y el taller que se realizó en el Museo Nacional.

Sin embargo, la experiencia más vivencial del curso se puso de manifiesto a través de la gira a la comunidad Maleku, donde miembro del pueblo indígena compartieron con las personas adultas mayores y con los jóvenes una serie de conocimientos ancestrales acerca de la alimentación, la caza, la fabricación de tejidos, los ritos funerarios, la tradición del matrimonio, el significado del cacao, etc. Esta dinámica se complementó muy bien con los talleres y las actividades realizadas en Breña Mora donde los participantes del curso realizaron trabajos con el bambú, el uso de la cera de abejas y también recibieron un taller de fotografías como la artista Nazareth Pacheco.

Finalmente, el curso tuvo como sesiones de cierre, un espacio para el

aprendizaje del idioma bribri con el cultor indígena Ali García, mientras que en el cierre hubo un encuentro con el investigador José Luis Ma-driz, amplio conocedor sobre la historia y la actualidad de los pueblos indígenas costarricenses. Para mayor claridad, se comparten algunas imágenes de la experiencia del curso en el año 2024.

En síntesis, el curso en su propuesta 2024, profundizó en sus contenidos y en el objetivo de promover aprendizajes en torno a saberes ancestrales. Fue una oportunidad didáctica para aprender sobre historia de Costa Rica, desde una versión tradicionalmente silenciada por la historiografía tradicional. El curso permitió deconstruir mitos, reconocer el presente de los pueblos indígenas y fortalecer los vínculos solidarios que han caracterizado al curso a lo largo de estos años.

Figura 3. Fotografía de la sesión en los Museos del Banco Central.



Fuente: Acervo fotográfico del Museo de Cultura Popular.

Figura 4. Fotografía de la sesión en la comunidad Maleku



Fuente: Acervo fotográfico Museo de Cultura Popular.

Los saberes ancestrales y los diálogos intergeneracionales aproximándose a Brasil: “Museu Vale dos Arinos”.

A partir de la experiencia del I Simposio de Museos y Gestión Sociocultural, realizado en Heredia, Costa Rica, durante el año 2024, fue posible establecer nexos académicos con el posgrado en geografía de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil y específicamente, con el “Museu Vale dos Arinos”, situado en la localidad de Juará (véase la figura 5), muy próximo a la frontera entre Brasil y Bolivia. Se trata de un museo universitario, al igual que lo es el Museo de Cultura Popular, cuya fundación data del año 2018 y sus contenidos centran su atención en manifestaciones de patrimonios culturales.

Figura 8. Localización del Museu del Vale dos Arinos



Fuente: Prefeitura de Juara.

El “Museu del Vale dos Arinos” es un museo comunitario que involucra una gestión participativa que articula universidad, poder público a nivel municipal y la sociedad civil organizada (Instituto Ecumam). Ambos museos, tanto el Museo de Cultura Popular como el Museu del Vale don Arinos, se basan en modelos museales sostenibles, donde la participación comunitaria es clave para la reactivación del patrimonio en el espacio museal, donde iniciativas educativas se potencian a través del encuentro entre las personas, los saberes y las prácticas ancestrales. En ese sentido, los cultores populares (DeCarli, 2008) y las personas portadoras de saberes son claves para que los dos museos realicen procesos de conservación, investigación, comunicación y reactivación del patrimonio biocultural.

Además, es importante mencionar que este museo brasileño (véase la figura 6) trabaja a profundidad con colecciones, acervos y saberes que reúnen distintas disciplinas como la ciencia histórica, la arqueología, la antropología, las ciencias naturales, la etnología, la geología, las artes, entre otras, que dan lugar a una expresión museal interdisciplinaria, tal como ocurre también con el Museo de Cultura Popular.

Figura 6. Imagen del Museu Vale dos Arinos



Fuente: MUV y Arruda (2022)

En esa dirección, tanto un museo como el otro están vinculados por la centralidad que el patrimonio biocultural reviste en quehacer museológico y museográfico. En el museo costarricense, es común encontrar investigaciones relacionadas con el cafetal policultivista, paisaje que reúne toda biodiversidad donde el café cohabita con otras variedades de árboles y plantas de valor ancestral. De igual manera, en el “Museu Vale dos Arinos” se produce todo un proceso de investigación y exposiciones en torno a las comunidades indígenas xingu, reactivando sus saberes y prácticas ancestrales. En cada uno de los museos, las comunidades juegan un papel central en la gestión sociocultural y museal, siendo clave el concepto de cultores populares, “Aquellas personas, reconocida como miembro de la comunidad, que posee y maneja ciertos conocimientos empíricos tradicionales, plasmándolos y/o transmitiéndolos a través de una práctica creadora concreta” (De Carli, 2008, p.162). En el “Museu Vale dos Arinos” se convierten en cultoras populares aquellos liderazgos comunitarios indígenas que participan en la gestión de proyectos, del mismo modo, en el museo costarricense, la figura del cultor popular da vida a los proyectos productivos en gastronomía, arte popular de mascarada, botánica, entre otros, como los son diversos actores comunitarios que han participado en diversas ediciones del curso.

En el caso del museo situado en el estado de Mato Grosso do Sul, se han identificados posibles puntos de unión con la estrategia de educación no formal representada en el curso “Saberes ancestrales y diá-

logos intergeneracionales” que desarrolla el Museo de Cultura Popular, por ejemplo, la riqueza biocultural presente en comunidades originarias próximas los territorios de los museos. Tal como fue llevado a cabo en el año 2024 con comunidades bribis y malekus en Costa Rica, existe la viabilidad de trabajar una apuesta de educación intergeneracional con poblaciones indígenas Kayabi en el Parque Indígena Xingudel territorio de la región de Juara (véase figura 7).

Figura 7

Comunidades indígenas Xingu que colaboran con el “Museu Vale dos Arinos”



Fuente: https://l.instagram.com/?u=http%3A%2F%2Fwww.museudovaladoarinos.org.br%2F%3Ffbclid%3DPAZXh0bgNhZW0CMTEAAadsmooGo6KDKBtsUI3G5cCOagem-RAngzQ2QYHAurxi7Ubr1B6t70kWW_wNCg_aem_1O7PmEYSy2hrasuLkiLVPA&e=ATOrVQ7yG-QxD8L07zeri3lr4ijLCNEJ5U6TCJh9bAScr1fHvKD_3tSiW0uNkczpv6f1HobTOJpFv6jq601L-Gg6166NdfK88xF75GpjUTXA

Cabe mencionar que los dos museos han fortalecido sus acciones en docencia y extensión, lo cual es fortalecido por el carácter central que posee la educación patrimonial en ambos contextos. Según Olaia Fontal el estudio de la educación patrimonial sugiere el paso del objeto al vínculo, colocando los bienes y el ser humano en una relación dialógica, “esto supone que el binomio patrimonio-persona es en realidad una suposición, una ficción, pues ambos elementos son una misma cosa, absolutamente indisolubles” (2020, p.17). Esto se traduce en la relación que el Museu Vale dos Arinos propone a la hora abordar colecciones asociadas a las comunidades indígenas xingu (véase figura 8), donde los objetos son fuente de narrativas y relatan historias de vida. Por su parte, en el museo universitario de Costa Rica, se plantea constantemente una relación dialógica entre los objetos, tales como antiguos recipientes,

artículos de cocina, utensilios, herramientas de trabajo, entre otros y las historias que narran vínculos entre pasado y presente.

Figura 8



Fuente: Acervo bajo custodia del “Museu Vale dos Arinos”

La extensión universitaria es un componente fortalecido a través de experiencias con grupos intergeneracionales, lo cual está presente en los dos museos que dialogan en este trabajo. El museo costarricense trabaja cotidianamente con poblaciones de distintas edades a través de recorridos educativos, talleres productivos y otras actividades, siendo el curso de “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” la expresión mayor del encuentro entre grupos de diferentes edades creando comunidades de aprendizaje. De igual manera, en el museo brasileño hay trayectorias valiosas de trabajo con escuelas y otros centros educativos a través de proyectos de investigación y museografía, lo cual constituye un antecedente valioso para pensar en implementar una versión del curso realizado en Costa Rica, basándose en el encuentro entre personas adultas mayores y juventudes trabajando en pro de la reactivación de patrimonios bioculturales.

Si bien las temáticas asociadas a las comunidades indígenas constituyen la piedra angular de este intercambio entre museos, no se descartan tópicos alternativos que aborden ejes que ya se han trabajado en la experiencia costarricense, por ejemplo, el acceso a la cultura, el conocimiento de la naturaleza y la salud mental. Estos son posibles ejes de trabajo a futuro en una eventual realización del curso en la región cercana al límite con Bolivia.

Conclusiones. Hacia nuevos puertos.

Los aprendizajes derivados del curso de “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” han puesto de manifiesto la necesidad de habilitar espacios para la promoción de la dignidad humana, la escucha activa, el trabajo solidario, el valor de la experiencia cooperativa, siendo en este último aspecto, particularmente elocuente el testimonio de los equipos intergeneracionales que se han activado durante estos años. Dentro de la conformación de estos, participan personas adultas, normalmente del PAIPAM, jóvenes de secundaria que hacen su Trabajo Comunal y estudiantes universitarios.

El proceso de acumulación de experiencias educativas en el curso ha permitido que este sea analizado en su posibilidad de implementarse en el “Museu Vale dos Arinos” en Mato Grosso do Sul, Brasil, lo cual implicaría potenciar aún más los alcances de esta iniciativa en pro de la reactivación de patrimonios bioculturales a través de dinámicas de diálogo intergeneracional.

Fue la experiencia de intercambio del I Simposio Bienal de Museos y gestión Sociocultural, Heredia, Costa Rica, que se logró establecer un primer nexo entre ambos museos universitarios. En esa dinámica, se produjo un intercambio de conocimientos y experiencias entre realidades en apariencia disímiles, pero que confluyen a partir de la vocación por la educación patrimonial y las sensibilidades compartidas hacia los saberes y prácticas ancestrales.

El “Museu Vale dos Arinos” constituye, al igual que el Museo de Cultura Popular, un espacio de participación comunitaria, que se refleja en proyectos de investigación y de extensión. Fue justamente la experiencia del año 2024 del curso de “saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” lo que convocó el interés de parte del museo universitario brasileño en pro de aprender en torno a las características teórico-metodológicas y los resultados derivados de la puesta en práctica del curso en territorio costarricense. Se proyectan futuras iniciativas de cara a 2026 con miras al diseño de una versión de dicho curso para su evaluación diagnóstica y posible despliegue real bajo la coordinación del museo brasileño.

Para el caso costarricense, se cumple con la consigna de que “Todas las generaciones se benefician de manera mutua; por ejemplo, las personas mayores enseñan, transmiten valores y costumbres; los jóvenes necesitan ser cuidados, buscan identidad cultural, modelos positivos y

aprender del pasado, entre otros”. (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, 2017, párr. 3).

Las experiencias de diálogo intergeneracional son rutas exitosas hacia la consolidación de estrategias de extensión universitaria que busquen integrar a personas adultas mayores y juventudes. Asimismo, se demuestra que extensión y docencia pueden ser dos componentes académicos proclives al diálogo y la complementariedad. Son los espacios de formación permanente una veta viable y prometedora para este ejercicio académico interdisciplinario, cuya potencia puede traducirse en bienestar para las personas: “Se ha demostrado que los programas y actividades relacionados con los encuentros intergeneracionales mejoran la actividad física, cognitiva y social de la población adulta mayor favoreciendo su salud”. (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores, 2017, párr. 5).

Finalmente, el curso de “Saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales” se perfila en un futuro hacia la regionalización en territorio costarricense, lo cual significa la posibilidad de llevar el curso hacia sedes regionales de la UNA, como el Campus Coto, Sarapiquí, Liberia, Pérez Zeledón y Chorotega. La realidad demográfica del país incentiva también la continuación de experiencias venideras del curso, y, sobre todo, la necesidad de construir un horizonte hacia un país más justo y solidario, más humanos con las personas adultas mayores y los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- AURENÍVEA, R. y PEREIRA, C. (2007). A importancia da valorizacao da cultura popular para o desenvolvimento local. (On line) En III Enecul. Terceiro Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 23-25 de maio, Faculdade de Comunicacao/UFBa, Salvador-Bahía
- DA ROSA, G. (2012) A discussao do Conceito de identidade nos estudos culturais (on line), Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
- DECARLI, G (2008). “Un museo sostenible”. Heredia, EUNA.
- FONTAL, O (2020) “Cómo Educar en el Patrimonio”. Madrid: Dirección General de Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid
- ICOM (2022). Informe. Museos, profesionales de los museos y COVID 19: tercera encuesta. Paris, Francia: Consejo Internacional de Museos. Disponible en: https://icom.museum/wp-content/uploads/2021/07/Museos-y-Covid-19_tercer_informe_ICOM.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS PERSONAS ADULTAS MAYORES. (2017). *Los beneficios de las relaciones intergeneracionales en las personas adultas mayores*. <https://www.gob.mx/inapam/articulos/los-beneficios-de-las-relaciones-intergeneracionales-en-las-personas-adultas-mayores>
- ISHIZAWA, J (2012) Diálogo de Saberes PRATEC Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas Una aproximación epistemológica. Lima, Perú: PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- LONGHI-HEREDIA, S, LADDY QUESADA TELLO, L y CAPELLO. (2021). Estrategias digitales de difusión en tiempos del Covid 19. Estudio comparativo entre Ecuador, España y Perú. En *Contratexto* n.º 36, diciembre 2021, ISSN 1993-4904, pp. 229-260 *Question/Cuestión*, Vol.3 , N°71 Abril 2022. Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>
- MÉNDEZ, N, MONGE, C y GONZÁLEZ, M. (2020) *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: Un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana*. Heredia, Costa Rica: Letra Maya.
- ORTEGA, F. (1999) Autoconstitucao do sujeito (cap 3)/ O si mesmo e os outros (cap 7)/ Ética e política da amizade (cap 9). En Ami-

zade e estética da existencia em Foucault. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

VALDÉS, A. (2024) El Patrimonio Biocultural de la comunidad mixteca de Yucuquimi de Ocampo, En *Patrimonio cultural y biocultural. Perspectivas desde las Ciencias Sociales*. Ciudad de México, México: Ediciones Navarra, pp.107-131.

Enlaces virtuales

<https://www.youtube.com/watch?v=aiYN3d5A9cQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=9jOEU95M4rM>

<https://www.youtube.com/watch?v=K6705fkxPOU>

<https://www.youtube.com/watch?v=-Q32vcnnlcg>

Este archivo es nuestro. Educación e identidad de los *Memory of the world* Unesco. La apropiación simbólica del archivo como derecho cultural

Ismael Mena Martín

Las inscripciones¹ reconocidas en el registro *Memory of the World* por la UNESCO se enfrenta a un desafío fundamental: superar la distancia simbólica que las separa de las comunidades a las que pertenece su patrimonio documental. El presente trabajo defiende la necesidad urgente de desarrollar planes de apropiación cultural y comunitaria que permitan que la ciudadanía sienta estos bienes documentales como propios, transformándolos de repositorios especializados en espacios de construcción identitaria y participación democrática.

El reconocimiento internacional de estos fondos, si bien garantiza su preservación, no asegura automáticamente su apropiación social. Como señala García Canclini (1999: 22), los «usos sociales del patrimonio cultural» requieren procesos intencionados que faciliten el tránsito desde la mera existencia patrimonial hacia la apropiación comunitaria significativa. En este sentido, la educación patrimonial se constituye en una herramienta estratégica para generar vínculos emocionales y cognitivos entre las comunidades y sus bienes documentales.

La problemática adquiere especial relevancia en el contexto actual de transformación digital, donde el acceso técnico a la documentación se ha incrementado exponencialmente, pero paradójicamente la apropiación simbólica no ha seguido el mismo ritmo. Esta desconexión entre disponibilidad y apropiación evidencia que el acceso técnico es condición necesaria pero no suficiente para generar vínculos identitarios con el patrimonio documental.

1 Aunque coloquialmente se habla de «archivos MOW» o «archivos Memoria del Mundo» el registro *Memory of the World* inscribe documentos individuales, fondos, colecciones, *holdings* institucionales y series documentales, no exclusivamente archivos completos o archivos como institución. Aunque el título emplea «archivo» en su acepción coloquial amplia, en el desarrollo del artículo se utilizará «inscripciones MOW» o «patrimonio documental inscrito» como términos técnicos precisos que reflejan esta diversidad tipológica.

MARCO CONCEPTUAL DEL PROGRAMA MEMORY OF THE WORLD UNESCO

Génesis y evolución del programa

El programa *Memory of the World*, establecido por UNESCO en 1992, surge como respuesta a la creciente conciencia sobre la vulnerabilidad del patrimonio documental mundial. Como señala Edmondson (2002: 15), el programa tiene tres objetivos fundamentales: facilitar la preservación del patrimonio documental mundial, democratizar el acceso a este patrimonio y crear mayor conciencia sobre la existencia e importancia de estos fondos.

El contexto histórico de creación del programa está marcado por la toma de conciencia internacional sobre las pérdidas irreversibles de patrimonio documental durante conflictos armados, desastres naturales y procesos de degradación física. La destrucción de la Biblioteca Nacional de Sarajevo en 1992, contemporánea al lanzamiento del programa, simboliza la vulnerabilidad extrema del patrimonio documental y la urgencia de desarrollar mecanismos de protección internacional.

El registro *Memory of the World* funciona como un sistema de reconocimiento internacional que identifica fondos documentales de «significado mundial e importancia excepcional» para la humanidad. Según las directrices operativas de UNESCO (2017: 8), los criterios de selección incluyen la singularidad mundial, la importancia para la memoria colectiva y la integridad del fondo. Sin embargo, estos criterios priorizan valores patrimoniales definidos por expertos sin considerar necesariamente los procesos de apropiación comunitaria.

Configuración actual del registro internacional

Actualmente, el registro incluye más de 500 inscripciones que abarcan desde textos antiguos hasta archivos audiovisuales contemporáneos, distribuidos en más de 100 países. Esta diversidad refleja tanto la riqueza del patrimonio documental mundial como los desequilibrios geopolíticos en los procesos de nominación y reconocimiento internacional.

En España, documentos como el Tratado de Tordesillas y las Capitulaciones de Cristóbal Colón conservados en el Archivo General de Indias o los documentos árabes de la Corona de Aragón forman parte de esta memoria documental mundial. Estos ejemplos españoles ilustran la diversidad tipológica del registro MOW. No obstante, el reconocimien-

to internacional no garantiza que las comunidades locales establezcan vínculos emocionales o identitarios con estos fondos.

La distribución geográfica del registro evidencia persistentes desequilibrios que reflejan capacidades diferenciales de los países para elaborar nominaciones técnicamente solventes. Los países del Norte Global concentran una proporción significativa de las inscripciones, mientras que regiones con patrimonio documental igualmente relevante pero menor capacidad institucional permanecen subrepresentadas.

TRANSFORMACIÓN PARADIGMÁTICA: DEL ARCHIVO CUSTODIAL AL ARCHIVO PARTICIPATIVO

Limitaciones del patrimonio documental para la apropiación simbólica

El patrimonio documental enfrenta desafíos específicos para generar apropiación simbólica que lo distingue de otros bienes patrimoniales. A diferencia de monumentos, paisajes culturales o tradiciones inmateriales, los documentos requieren competencias específicas de lectura, interpretación y contextualización que los hacen menos accesibles al público general.

Como demuestra la investigación de Yakel (2004: 406) sobre alfabetización informacional, el contacto directo con fuentes documentales primarias exige desarrollo de competencias críticas específicas que no forman parte de la educación general. Esta brecha de competencias genera una distancia simbólica entre los bienes documentales y las comunidades, convirtiendo el patrimonio documental en algo percibido como «para especialistas» o «académico».

La naturaleza abstracta del patrimonio documental lo hace menos susceptible de apropiación espontánea que otros bienes patrimoniales. Mientras que un edificio histórico genera vínculos visuales inmediatos o una festividad tradicional permite participación corporal directa, los documentos requieren mediación interpretativa especializada para revelar su significado y relevancia contemporánea. Esta mediación, tradicionalmente monopolizada por archiveros y académicos, ha mantenido a los archivos alejados de procesos participativos de construcción de sentido.

Además, los archivos y las instituciones que custodian patrimonio documental enfrentan el desafío específico de la materialidad restringida. Mientras que monumentos o paisajes culturales pueden ser experimentados físicamente por múltiples personas simultáneamente, los documen-

tos originales requieren condiciones de conservación que limitan drásticamente el acceso directo. Esta limitación física se traduce en distancia simbólica, donde la mediación tecnológica (digitalización, microfilms, facsímiles) puede facilitar el acceso pero dificulta la experiencia sensorial que tradicionalmente facilita la apropiación patrimonial.

Evolución epistemológica de los estudios archivísticos

Los estudios archivísticos han experimentado una transformación paradigmática en las últimas décadas que cuestiona los fundamentos teóricos del modelo custodial tradicional. Cook (2013: 98) identifica cuatro paradigmas archivísticos evolutivos: evidencia (archivos como prueba legal), memoria (archivos como repositorios de memoria colectiva), identidad (archivos como constructores de identidad), y comunidad (archivos como espacios de construcción social participativa).

Esta transformación paradigmática conecta con la evolución más amplia de los estudios patrimoniales, que han transitado desde enfoques centrados en el valor intrínseco hacia perspectivas que reconocen los «usos sociales» del patrimonio (Ballart, 1997: 45). El giro epistemológico, influenciado por el pensamiento postmoderno y los estudios decoloniales, reconoce que los archivos no son repositorios neutrales sino constructores activos de memoria e identidad.

Como plantea Ketelaar (2001: 135), los archivos contienen «narrativas tácitas» que reflejan las perspectivas de quienes los organizaron, clasificaron y describieron, generalmente desde posiciones de poder institucional. La crítica postmoderna revela que la supuesta objetividad archivística oculta procesos de selección, jerarquización y silenciamiento que determinan qué memorias se preservan y cuáles se olvidan.

Esta crítica epistemológica ha generado propuestas alternativas como los «archivos comunitarios» (Flinn, 2007: 155), que cuestionan el monopolio institucional sobre la organización e interpretación del patrimonio documental. Los archivos comunitarios emergen como espacios donde las propias comunidades desarrollan criterios de valoración, organización y uso que reflejan sus prioridades identitarias específicas.

Evolución conceptual del programa MOW: del conservacionismo hacia la activación social

El programa *Memory of the World* ha evolucionado conceptualmente desde un enfoque inicial centrado en la preservación hacia una

comprensión más amplia que incluye el acceso y la apropiación social. Las directrices originales de 1995 priorizaban la conservación física de documentos en riesgo, reflejando una mentalidad custodial tradicional que entendía la preservación como fin en sí mismo.

Sin embargo, la revisión de directrices de 2002 introduce el concepto de «acceso democratizado» como objetivo fundamental del programa. Como señala Abid (2004: 89), esta evolución reconoce que la preservación sin acceso convierte los bienes documentales en «tesoros enterrados» que no cumplen su función social de construir memoria colectiva. Esta transformación conceptual refleja la influencia de movimientos más amplios de democratización cultural que cuestionan los modelos elitistas de gestión patrimonial.

La revisión más reciente de 2017 incorpora explícitamente criterios de «significado comunitario» e «impacto social» en la evaluación de candidaturas, evidenciando un giro hacia la consideración de la apropiación simbólica. Esta evolución se enmarca en el compromiso más amplio de UNESCO con la «promoción y protección de los derechos humanos» y el fortalecimiento de las «libertades fundamentales» (UNESCO, 2021: 12).

No obstante, estos criterios permanecen subordinados a valoraciones técnicas de rareza, autenticidad e integridad documental, manteniendo la primacía de perspectivas expertas sobre consideraciones comunitarias. Esta jerarquización refleja tensiones conceptuales no resueltas entre universalidad y localidad, entre valor técnico y significado social.

DEMOCRATIZACIÓN ARCHIVÍSTICA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Fundamentos teóricos de la democratización archivística

La democratización de los archivos y otras instituciones que custodian documentación exige superar el modelo unidireccional tradicional donde los usuarios consultan materiales organizados según criterios profesionales. La democratización archivística implica transformaciones estructurales que van más allá del incremento cuantitativo del acceso para incluir transformaciones cualitativas en las relaciones de poder que determinan qué se preserva, cómo se organiza y quién puede interpretarlo.

Como señala Bosch (1998: 67), la democratización cultural debe priorizar «el placer» del encuentro patrimonial por encima de impe-

rativos conservacionistas que subordinan la experiencia del usuario a la preservación material. Este enfoque requiere equilibrar cuidadosamente la preservación física con la activación social, reconociendo que el patrimonio no utilizado socialmente pierde progresivamente su relevancia cultural.

Theimer (2012: 23) propone que las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades inéditas para generar «conexiones diferentes» entre archivos y comunidades, pero requieren enfoques pedagógicos específicos que transformen la disponibilidad técnica en apropiación significativa. La digitalización, frecuentemente presentada como solución universal para la democratización archivística, presenta limitaciones importantes cuando no se acompaña de estrategias sistemáticas de mediación pedagógica.

Modelos de participación archivística

Los archivos participativos, conceptualizados por el *Roadmap for Participatory Archiving* de la Universidad de Massachusetts, proponen modelos donde las comunidades participan activamente en procesos de selección, descripción, interpretación y uso de materiales archivísticos. Esta participación genera conocimiento compartido sobre el patrimonio documental y fortalece vínculos identitarios que trascienden el consumo cultural pasivo.

La participación archivística puede articularse en múltiples niveles de intensidad y compromiso. El nivel básico incluye consulta comunitaria sobre criterios de selección y prioridades de digitalización. El nivel intermedio incluye participación en procesos de descripción y catalogación, donde el conocimiento comunitario complementa la experiencia técnica archivística. El nivel avanzado incluye participación en procesos de interpretación y construcción de narrativas, donde las comunidades desarrollan marcos interpretativos alternativos que reflejan sus perspectivas identitarias específicas.

Estos modelos participativos generan beneficios bidireccionales: las instituciones archivísticas enriquecen sus fondos con conocimiento contextual comunitario, mientras que las comunidades desarrollan competencias de alfabetización informacional y fortalecen vínculos con su patrimonio documental. La participación archivística funciona simultáneamente como estrategia de preservación y como metodología de construcción identitaria.

APROPIACIÓN SIMBÓLICA E IDENTIDAD CULTURAL

Dimensiones conceptuales de la apropiación patrimonial

La apropiación simbólica del patrimonio documental debe entenderse como proceso de construcción identitaria donde las comunidades establecen vínculos emocionales y cognitivos con las instituciones que resguardan su memoria histórica. Como plantea Fontal Merillas (2003: 78), la apropiación patrimonial constituye el nivel más profundo de vinculación, donde el patrimonio se integra en la construcción de identidad personal y colectiva.

La educación patrimonial, entendida como el proceso que articula «bienes, valores y personas» en configuraciones complejas y dinámicas (Fontal Merillas, 2022: 45), se convierte en la herramienta clave para facilitar estos procesos de apropiación simbólica. Esta articulación trasciende enfoques transmisivos tradicionales para incluir metodologías constructivistas que reconocen el papel activo de las comunidades en la construcción de significados patrimoniales.

La apropiación simbólica trasciende el mero acceso físico o digital a los fondos para incluir la capacidad comunitaria de interpretar, valorar y utilizar creativamente el patrimonio documental en la construcción de narrativas identitarias contemporáneas. Siguiendo a García Canclini (1999: 24), los «usos sociales del patrimonio cultural» requieren procesos intencionados que faciliten el tránsito desde la existencia patrimonial hacia la apropiación comunitaria significativa.

Metodologías de mediación patrimonial

Las metodologías de educación patrimonial archivística deben incorporar «metáforas conceptuales» que faciliten la comprensión del patrimonio documental por parte de públicos no especializados (Calaf y Fontal, 2007: 75). Estas metáforas funcionan como puentes interpretativos que conectan la complejidad técnica de los archivos con marcos conceptuales accesibles para comunidades no especializadas.

La apropiación simbólica de bienes documentales reconocidos como *Memory of the World* presenta características específicas derivadas de su doble condición: son patrimonio local con reconocimiento internacional. Esta dualidad genera tanto oportunidades como tensiones para la construcción de vínculos identitarios. El reconocimiento internacional puede fortalecer el orgullo comunitario, pero también puede generar, por ejemplo, procesos de turistificación que alejen el patrimonio de sus contextos identitarios originales.

Los vínculos identitarios con el patrimonio documental se construyen mediante múltiples dimensiones interrelacionadas. La dimensión cognitiva incluye la comprensión del significado histórico y la contextualización de los documentos en narrativas más amplias. La dimensión emocional incluye la conexión afectiva con las memorias preservadas, frecuentemente facilitada por vínculos genealógicos o territoriales. La dimensión simbólica incluye la integración del patrimonio documental en narrativas identitarias que conectan pasado, presente y futuro. La dimensión práctica incluye el uso activo de los archivos en procesos contemporáneos de construcción comunitaria.

PROPUESTAS ESTRATÉGICAS PARA LA APROPIACIÓN SIMBÓLICA DE LOS DOCUMENTOS INSCRITOS EN MOW

Tensiones conceptuales y su resolución

La implementación de estrategias de apropiación simbólica para los fondos ya inscritos como *Memory of the World* enfrenta tensiones conceptuales fundamentales que deben ser reconocidas y gestionadas sistemáticamente. La primera tensión surge entre universalidad e identidad local: mientras el programa MOW valora el patrimonio documental por su significado «para toda la humanidad», la apropiación simbólica requiere vínculos específicos con comunidades particulares.

Esta tensión se manifiesta en criterios de selección que priorizan la rareza mundial sobre la relevancia comunitaria, generando bienes documentales reconocidos internacionalmente pero desconectados de sus contextos identitarios originales. La resolución de esta tensión exige enfoques que articulen el valor universal con la apropiación local, reconociendo que el patrimonio más genuinamente universal es aquel más profundamente arraigado en identidades específicas.

La segunda tensión surge entre preservación y acceso: los imperativos de conservación física pueden limitar el acceso directo que tradicionalmente facilita la apropiación simbólica. Esta tensión requiere desarrollo de tecnologías y metodologías que maximicen el acceso comunitario sin comprometer la integridad física de los documentos. La tercera tensión surge entre autoridad profesional y participación comunitaria: la democratización archivística cuestiona monopolios interpretativos tradicionalmente ejercidos por archiveros, historiadores y otros especialistas, requiriendo nuevos modelos de colaboración que articulen experiencia técnica con conocimiento comunitario.

Identificación y superación de barreras estructurales

Las barreras prácticas para la apropiación simbólica de fondos MOW incluyen limitaciones técnicas, organizacionales y culturales que requieren estrategias específicas de superación. Las barreras técnicas incluyen la falta de infraestructura digital apropiada para facilitar el acceso comunitario, especialmente en contextos de recursos limitados donde se ubican muchas inscripciones MOW del Sur Global.

La digitalización, frecuentemente presentada como solución universal, enfrenta limitaciones de recursos, competencias técnicas y sostenibilidad que la hacen insuficiente como estrategia única. Muchos fondos MOW carecen de recursos para digitalizar sistemáticamente sus fondos, mientras que otros enfrentan dilemas sobre priorización cuando la digitalización completa es inviable.

Las barreras organizacionales incluyen estructuras institucionales diseñadas para el modelo custodial que dificultan la participación comunitaria. Estas estructuras incluyen horarios de apertura restrictivos, procedimientos burocráticos complejos para el acceso, y ausencia de espacios físicos apropiados para actividades comunitarias. Las barreras culturales incluyen percepciones sociales de los archivos como espacios especializados inaccesibles para el público general. Estas percepciones, reforzadas por décadas de práctica custodial, generan autoexclusión comunitaria que debe ser superada mediante estrategias sistemáticas de acercamiento y desmitificación.

Estrategias integradas de transformación

Las estrategias de superación deben articular transformaciones técnicas, metodológicas e institucionales que faciliten la apropiación simbólica sin comprometer los objetivos de preservación del programa MOW. La primera estrategia implica desarrollo de metodologías específicas para la educación patrimonial archivística que combinen alfabetización documental con construcción de vínculos identitarios.

Estas metodologías deben incluir la formación de mediadores comunitarios capaces de facilitar el tránsito entre competencias archivísticas especializadas y apropiación comunitaria. Los mediadores patrimoniales, formados tanto en técnicas archivísticas como en pedagogía crítica, pueden funcionar como puentes entre instituciones custodiales y comunidades participantes. Esta formación debe incluir competencias interculturales que reconozcan la diversidad de marcos interpretativos comunitarios.

La segunda estrategia implica desarrollo de tecnologías apropiadas que faciliten la participación comunitaria sin requerir competencias técnicas especializadas. Estas tecnologías incluyen interfaces de consulta intuitivas, herramientas de anotación colaborativa, y plataformas de construcción narrativa que permitan a las comunidades desarrollar interpretaciones alternativas de los fondos documentales.

La tercera estrategia implica creación de marcos de colaboración institucional que articulen la experiencia técnica con conocimiento comunitario. Estos marcos deben incluir protocolos específicos para la participación comunitaria en procesos de descripción, criterios de calidad que reconozcan tanto rigor técnico como relevancia comunitaria, y mecanismos de financiamiento que incentiven la colaboración institucional-comunitaria.

La cuarta estrategia implica desarrollo de indicadores específicos de apropiación simbólica que permitan evaluar el éxito de las intervenciones más allá de métricas cuantitativas tradicionales de consulta o descarga. Estos indicadores deben incluir métricas cualitativas de vinculación emocional, uso creativo del patrimonio documental en procesos comunitarios contemporáneos, transferencia intergeneracional de conocimientos sobre los fondos, y fortalecimiento de la cohesión comunitaria mediante proyectos patrimoniales colaborativos.

CONCLUSIÓN: HACIA UN MODELO INTEGRADO DE PRESERVACIÓN Y ACTIVACIÓN SOCIAL

Las inscripciones reconocidas como *Memory of the World* UNESCO se encuentran en una encrucijada histórica que determina su relevancia futura para las sociedades contemporáneas. Si bien el programa ha cumplido exitosamente su mandato inicial de preservación documental, su sostenibilidad a largo plazo depende crucialmente de su capacidad para generar apropiación simbólica en las comunidades cuya memoria colectiva resguarda.

La evidencia presentada demuestra que la preservación sin apropiación convierte los bienes documentales en monumentos inertes que las comunidades no comprenden, no valoran y, por tanto, no defienden activamente ante amenazas futuras. En contextos de crisis económica, transformación digital acelerada y competencia por recursos públicos limitados, los archivos e instituciones custodiantes que no demuestren relevancia social inmediata corren riesgo creciente de marginalización presupuestaria o abandono institucional.

La apropiación simbólica no constituye un lujo opcional para contextos de abundancia de recursos, sino una necesidad estratégica fundamental para la supervivencia del patrimonio documental en sociedades democráticas. Los archivos e instituciones custodiantes que logran establecer vínculos identitarios sólidos con sus comunidades de referencia generan bases sociales de apoyo que los defienden políticamente, los utilizan creativamente en procesos contemporáneos, y los transmiten consciente y sistemáticamente a generaciones futuras.

La transformación requerida implica una evolución paradigmática del programa *Memory of the World* desde un enfoque conservacionista tradicional hacia un modelo integrado de activación social que reconozca preservación y apropiación como objetivos complementarios y mutuamente reforzantes. Esta evolución requiere modificaciones sustanciales en criterios de selección, procedimientos de evaluación, marcos de financiamiento y métricas de éxito que reconozcan la apropiación simbólica como indicador fundamental de éxito patrimonial a largo plazo.

La propuesta central del presente trabajo es que los fondos *Memory of the World* deben complementar sistemáticamente sus funciones tradicionales de preservación con programas integrales de construcción identitaria y ejercicio ciudadano. Esta propuesta se alinea con el marco internacional de derechos humanos de Naciones Unidas que reconoce el acceso a la cultura como derecho fundamental inalienable (ONU, 2019: 78), pero trasciende el acceso formal para incluir la apropiación significativa como dimensión esencial del derecho cultural.

Estos programas deben incluir educación patrimonial específicamente adaptada a las características de los bienes documentales, metodologías participativas que reconozcan el conocimiento comunitario como complemento del saber y el saber hacer técnico, tecnologías apropiadas que faciliten la participación sin requerir competencias especializadas, marcos de colaboración institucional que equilibren rigor técnico y relevancia social, y métricas comprensivas de apropiación simbólica que trascienden indicadores cuantitativos tradicionales.

Solo mediante esta transformación paradigmática los fondos inscritos en *Memory of the World* podrán cumplir su potencial histórico como memoria viva de la humanidad, no como monumentos estáticos destinados al consumo especializado, sino como recursos dinámicos y democráticamente apropiados para la construcción de identidades diversas, participativas y socialmente cohesionadas. La supervivencia del patrimonio documental mundial depende fundamentalmente de que las comunidades contemporáneas lo valoren como propio, lo defiendan como necesario, y lo transmitan como indispensable para las generaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABID, A. (2004): *Preserving our digital heritage: a UNESCO perspective*, UNESCO, París.
- BALLART, J. (1997): *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Ariel, Barcelona.
- BOSCH, E. (1998): *El placer de mirar. El museo del visitante*, Actar, Barcelona.
- CALAF, R. - FONTAL, O. (2007): «Metáforas para conceptuar el patrimonio artístico y su enseñanza», en R. Huerta - R. De la Calle (eds.): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*, Universidad de Valencia, MuVIM, Valencia, 67-90.
- COOK, T. (2013): «Evidence, memory, identity, and community: four shifting archival paradigms», *Archival Science*, 13(2-3), 95-120.
- 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*, Universidad de Huelva, Huelva.
- EDMONDSON, R. (2002): *Memory of the World: General Guidelines to Safeguard Documentary Heritage*, UNESCO, París.
- FLINN, A. (2007): «Community histories, community archives: Some opportunities and challenges», *Journal of the Society of Archivists*, 28(2), 151-176.
- FONTAL MERILLAS, O. (2003): *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Trea, Gijón.
- FONTAL MERILLAS, O. (2022): *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*, Trea, Gijón.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999): «Los usos sociales del patrimonio cultural», en *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio*, Consejería de Cultura, Sevilla, 16-33.
- KETELAAR, E. (2001): «Tacit Narratives: The Meanings of Archives», *Archival Science*, 1(2), 131-141.
- ONU (2019): *Consejo de Derechos Humanos, 40.º período de sesiones (25 de febrero a 22 de marzo de 2019)*, Organización de Naciones Unidas, Ginebra.
- THEIMER, K. (2012): *A Different Kind of Web: New Connections Between Archives and Our Users*, Society of American Archivists, Chicago.

- UNESCO (2012): *Memory of the World: The treasures that record our history from 1700 BC to the present day*, HarperCollins, Londres.
- UNESCO (2017): *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*, UNESCO, París.
- UNESCO (2021): *Informe Consejo de Derechos Humanos. 76.º periodo de sesiones. Promoción y protección de los derechos humanos: cuestiones de derechos humanos, incluidos otros medios de mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales*, Organización de Naciones Unidas, Ginebra.
- YAKEL, E. (2004): «Information literacy and the evaluation of online resources in the archives», *Reference Services Review*, 32(4), 404-410.

Bordadoras del Puerto del Aire. Educar en patrimonio desde la co-creación

Gracia Emelia Chávez-Ortiz y Adán Cano-Aguilar

Esta propuesta trata de exponer una experiencia de investigación acción participativa realizada con una comunidad de mujeres en una pequeña población rural del semiárido en México y con la participación de estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en el marco del “Proyecto multidisciplinario participativo de estudio, registro, conservación y reproducción del patrimonio biocultural en el Desierto Chihuahuense” por la Red Multidisciplinaria de Estudios de Desierto; financiado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Con el propósito de analizar las estrategias colaborativas que emergen entre los saberes disciplinares del arte formal y las condiciones creativas de los saberes no formales de una comunidad en contexto de pobreza. A partir de talleres para la creación de bordados se trazaron estrategias de educación patrimonial para el reconocimiento de los vínculos históricos con el paisaje-territorio a través de una ruta de aprendizajes colaborativos para la transmisión de saberes, en el uso de herramientas, materiales, motivos y símbolos que incidan en el valor de las actividades que, las mujeres del Ejido Puerto del Aire realizan desde sus condiciones vinculadas al patrimonio ambiental y cultural

Palabras clave: patrimonio inmaterial, investigación acción participativa, investigación educativa basada en las artes

El Ejido Puerto del Aire es una localidad característica del tipo de localidades rurales que conforman la zona ixtilera en el sudeste del Desierto Chihuahuense, la cual abarca localidades de cinco estados: Nuevo León, Tamaulipas, San Luis Potosí, Zacatecas y Coahuila. Como en las localidades del área de trabajo en Concepción del Oro, Zacatecas; y en las áreas aledañas al Ejido, de Miquihuana y Bustamante, Tamaulipas; y Charcas, Guadalcázar y Guadalupe, en SLP: con cerca de 500 habitantes, hay aquí altos índices de marginación y pobreza, con una estructura ambiental de clima seco, menos de 500 mmpa, vegetación

xerófila, sin ríos o fuentes superficiales o subterráneas de agua; sin agua potable ni drenaje; con pobre conectividad de internet y relativamente lejos de vías pavimentadas, siembra de maíz para autoconsumo, caprino-cultura, emigración laboral intensa hacia otras ciudades del norte y Estados Unidos.



Figura 1. Mapa satelital de México (2025). Recuperado de <https://earth.google.com/web/>
Elaboración propia.

En el Ejido Puerto del Aire, Nuevo León, los saberes productivos adquieren múltiples cualidades colaborativas, horizontales y domésticos en la elaboración de servilletas y manteles bordados por parte de las mujeres del Ejido. Y con el propósito de describir las condiciones y situación de estos saberes se exponen las actividades de un modelo de investigación acción participativa para identificar, reproducir y divulgar los bordados como patrimonio biocultural que como resultado de esta experiencia se efectuaron en esta primera etapa la realización de bordados a través de dibujos de plantas del Ejido Puerto del Aire. Estos patrimonios son fuente de identidad y de arraigo, contribuyen a la creación de una comunidad moral con los emigrados, y muestran las relaciones metabólicas entre el medio ambiente y los habitantes de estas localidades. La propuesta se realiza durante tres meses de actividades de campo y posteriormente tres meses de actividades de gabinete.

En las actividades de campo la participación de las mujeres del ejido se realizó a través de perifoneo y por invitación explícita en los hogares

más alejados a participar en la realización de bordados de plantas del desierto y respondieron diez y siete mujeres con edades entre los 9 y 82 años; durante cuatro meses a las actividades de talleres, salidas a campo para la recolección de plantas, entrevistas, equipamiento, capacitación, elaboración y exposición de servilletas. En las actividades de gabinete la participación de estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se realizó a través de la Subdirección de Servicio Social y Acción Comunitaria y la Dirección General de Extensión y Servicios Estudiantiles de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez a la que respondieron cuatro estudiantes del programa de Artes Visuales y una estudiante del programa de Diseño Digital.

Planteamiento

Los saberes y oficios, el de extracción de ixlte del agave lechuguilla está en desaparición, cada vez hay menos personas que tallan ixlte; el oficio de apicultura con especies nativas se extinguió en el ejido hace alrededor de tres décadas; sin embargo, hay personas que conservan los saberes del oficio para la producción de miel y cera; así como hay personas que aún conservan los saberes para la elaboración de cestas con fibras vegetales de la región; oficios que tienen un origen prehispánico, que muestran las relaciones metabólicas entre seres humanos y naturaleza, y que conforman un valioso pero soslayado patrimonio biocultural. Así como estos saberes productivos, algunos para la reproducción doméstica principalmente, como la elaboración de servilletas y manteles bordados por parte de las mujeres del Ejido, también los saberes sobre las plantas medicinales, rituales y alimenticias de la región forman parte de estos patrimonios bioculturales.

En el caso del patrimonio representado por el arte popular religioso, las Danzas de Matachines y de Caballitos, así como la Pastorela del Ejido, tienen raíces coloniales. Junto con los protagonistas de estas expresiones, se consideró que hace falta un esfuerzo de promoción, acompañado, para conservarlas. Como un compromiso con esta comunidad, un grupo de estos investigadores trabaja desde 2019 en la producción, con recursos personales, de un video documental de las fiestas y la Pastorela del Ejido, proyecto que concluye este año y cuya presentación se enmarcaría en esta propuesta. Esta Pastorela, de más de cien años de existencia, se presenta desde la tarde del 11 hasta la mañana del 12 de diciembre, es la única que sobrevive en esta región de Puerto del Aire, en la que había una Pastorela en cada uno de los 10 ejidos que

la conforman. De modo que esta Pastorela actualmente participa, por invitación expresa, en las fiestas patronales de Ejidos cercanos de Tamaulipas, Nuevo León y San Luis Potosí, donde antes existía este teatro campesino comunitario; de ahí la enorme importancia para esta región, de esta Pastorela trashumantes. En la Pastorela, los participantes cantan a la Virgen y a Dios para que no falte agua en sus estanques y lluvia para sus milpas, para tener salud, y buenas cosechas y crías de chivos; para el bienestar de los que se van. Lo mismo pasa con las Alabanzas; y ante la falta de un mecanismo que preserve estas memorias bioculturales, se han perdido libros y libretos de estas expresiones.

Antecedentes

En verano de 2018 se hicieron visitas del grupo de investigadores a la localidad y se hicieron primeros diagnósticos en conjunto con un grupo de 40 hombres y mujeres; jóvenes y adultos mayores, acerca de diferentes problemas de la localidad. En este ejercicio horizontal y colaborativo, se encontró que en Puerto del Aire hay una pérdida de saberes, tradiciones y costumbres por causa de diversos factores (pobreza, marginación, sequía, falta de empleo e ingresos en la localidad, por mencionar algunos). La emigración laboral de adolescentes y jóvenes rompe la transmisión y conservación de conocimientos y saberes intergeneracionales, tanto de las costumbres como del medio natural. Estos saberes y actividades son parte del patrimonio cultural de las zonas áridas, particularmente de la región semiárida del norte mexicano, y conforma un patrimonio cultural nacional vivo en peligro de extinción. Frente a este panorama, resulta urgente construir una red de investigación y transformación – interdisciplinaria, interinstitucional, transectorial– que permita a las comunidades remontar dichos obstáculos, sus contextos y dinámicas de olvido, con el fin de preservar su memoria colectiva, la diversidad cultural y biocultural. Se requiere sistematizar y mejorar los conocimientos de la obra hidráulica de la ex hacienda (los estanques para uso humano y los de ganado) que hay en la localidad; las pilas y depósitos de agua, hechos de adobe y calicanto con más de 150 años de antigüedad, se encuentran dispersos en el campo y el asentamiento, en progresivo deterioro; los edificios de la ex hacienda, como las trojes o las habitaciones del casco de la casa grande, se están cayendo por la falta total de mantenimiento y conservación; hay incertidumbre acerca de la propiedad legal de estos edificios y no se sabe si pertenecen a la comunidad; la falta de protección de murales y pinturas en las paredes de las habitaciones han provocado su vandalización y deterioro.

Marco teórico

Mediante un modelo de investigación acción participativa, se realizan un conjunto de actividades de gabinete y de campo, de estudio y de incidencia, con la finalidad de construir, entre los diferentes actores involucrados, el proyecto que se espera obtener como resultado de esta propuesta. En esta propuesta se realizan actividades de investigación e incidencia con los pobladores de la localidad de estudio y su región de influencia, con actores del sector académico y científico involucrados en estudio de las problemáticas de los patrimonios bioculturales en el norte árido de México; con mujeres, jóvenes y niñas y extensionistas que también han realizado esfuerzos en la conservación y protección de los patrimonios bioculturales de los desiertos mexicanos.

Objetivos

Desarrollar una propuesta para recobrar algunas técnicas del bordado, así como dinamizar de forma sistémica el conocimiento de los patrimonios bioculturales de los desiertos del norte mexicano.

Objetivos particulares

- Realizar estancia de trabajo en el Ejido Puerto del Aire.
- Organizar reuniones con el grupo de mujeres del Ejido
- Establecer un taller participativo para el bordado de servilletas
- Taller con las mujeres del Ejido para clasificar las plantas endémicas por sus usos domésticos, comestibles, medicinales y ornato.
- Trabajo de campo con estudiantes de Artes Visuales en desierto de Casas Grandes.
- Catálogo de plantas del desierto

Instituciones, organismos o empresas de los sectores social, público o productivo participante.

- Consejo Nacional para Ciencia y Tecnología (CONACYT) ahora SECITHI
- Red Multidisciplinaria de Estudios del Desierto A.C.
- Bordadoras del Ejido Puerto del Aire, Dr. Arroyo, Nuevo León
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- Universidad Vizcaya de las Américas campus Delicias
- Centro de Desarrollo, Investigación e Innovación Vizcaya
- Consorcio de Instituciones de Educación Superior Paso del Norte

Metodología

Desde el enfoque etnográfico y desde la investigación acción participativa se realizó observación directa, se recolectaron muestras de técnicas, motivos, diseños y se analizaron con las bordadoras participantes. Los datos sirvieron para relatar el oficio del bordado resultado de entrevistas con las doce mujeres entre 29 y 98 años; cuatro niñas entre 7 y 14 años, acerca del reconocimiento de las plantas, usos medicinales, comestibles y para la reproducción doméstica. Las experiencias de las mujeres permitieron comprender procesos de reproducción doméstica en extinción como la recolección de “cabuches” (flores de palma) del desierto para elaborar alimentos, extracción de “corazones” de la penca de nopal.

Haciendo un recorrido por las milpas y patios con las mujeres se elaboró un documento visual a través del trabajo de gabinete (Velasco y Díaz, 1997) se recopilaron, sistematizaron y analizaron materiales y producciones artísticas. Esta técnica se aplicó para identificar las referencias contextuales del estudio. El material de análisis fueron imágenes, audio y video. Todo este material fue recolectado desde 2019 hasta 2024.

El registro fotográfico, cumplió varias funciones, entre las más relevantes:

Instrumento para recoger datos en la observación no participante (no se usó para las entrevistas).

- Medio para recuperar acciones pasadas.
- Recurso para complementar la descripción del contexto.
- Evidencia del fenómeno observado directamente.

Las cámaras, dice Mead (en Flick, 2004, p. 165), permiten registros detallados de los hechos y un panorama más amplio del contexto y las condiciones sociales; superar límites espaciales y temporales; registro de datos imperceptibles a simple vista; y ser analizadas por otros investigadores, y con ello, la triangulación.

Observación

Esta técnica puede comprenderse a través de la clásica definición de Denzin (1984, citada en Flick, 2004, p. 154): “una estrategia de campo que combina simultáneamente la participación directa y la observación,

y la introspección”, elementos metodológicos que se aplicaron en esta investigación. Esta técnica tiene dos dimensiones: la observación directa, *in situ*, y la participación.

Siguiendo a Osorio (1999) y Marradi et al. (2010), se distinguen entre los modos pasivos (débiles) y activos (fuertes) de la observación y participación. Los modos pasivos de la observación implican el mirar (en cuanto registro visual que permite descubrir lugares, ceremonias y personas) y el escuchar, mientras que el modo activo es el conversar. Los modos pasivos de participación son el estar (que implica tan sólo la presencia física del investigador en el terreno) y el hacer (que involucra la realización de alguna actividad física); el modo activo es el compartir (p. 171).

Resultados

En el ejido Puerto del Aire se parte, de un equipo multidisciplinario que trabajamos en el “Proyecto multidisciplinario participativo de estudio, registro, conservación y reproducción del patrimonio biocultural en el Desierto Chihuahuense”. En este ámbito de fenómenos sociales, la perspectiva crítica supone una dimensión de transformación, de aplicación del conocimiento y de utilidad instrumental. En este proyecto multidisciplinario se contemplaba la dimensión social del patrimonio entendiendo la producción de bordados como parte de este. Así, los talleres para distinguir las técnicas, puntadas, motivos y paleta de color; contribuían apreciarlo y al reconocimiento de los estilos a lo largo de cuatro generaciones.



Figura 2. Bordadoras del Ejido Puerto del Aire (2020). Cortesía de la autora.

Y desde el programa de Artes Visuales se parte de la experiencia del proyecto Aulas Expandidas, en la producción de “cualidades relacionales”¹ (Dussel, 2002) con estudiantes, artistas y problemáticas del contexto; a través de éstos, se producen *territorios de cruces*, procesos transversales de enseñanza-aprendizaje, abriendo múltiples puentes reflexivos hacia su propia realidad. Aunque los mecanismos dentro y fuera de las aulas, representan una cultura de oposición tanto en el ambiente cultural como en el institucional; estos lazos están excluidos tanto de los planes de estudio como en la promoción de resultados.

Con las acciones en el Ejido Puerto del Aire y en el equipo de estudiantes de Artes Visuales se pretendía incidir en la puesta en valor de riqueza del patrimonio biocultural de sus contextos inmediatos.



Figura 3. Taller de reconocimiento de plantas y resultado del taller de dibujo. Cortesía de la autora.

Con la participación en la toma de decisiones de las mujeres de la comunidad de Puerto de Aire, en reuniones se distinguieron 17 estilos de patrones de servilletas, que adquirirían en las tiendas de la ciudad de Matehuala (a 90 kilómetros de distancia), se distinguieron, formatos, hilos, puntadas y colores. Y también se desentrañaron anécdotas de su aprendizaje, reconociendo que estaba permeado de emociones, que mientras más intensos los recuerdos más aumentaba la posibilidad de retener lo aprendido. Lo que también abrió el interés y la relevancia en las estudiantes sobre el trabajo de bordado de las mujeres en el Ejido, particularmente notable en interés en la terminología de uso en el tra-

1 El filósofo Enrique Dussel enfatiza la “cualidad relacional” que refiere a la pedagogía crítica de Freire como más completa porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que este se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus miembros. (Dussel, 2002, p.422)

bajo en campo para el reconocimiento y localización de las plantas del desierto.



Figura 4. Bordado “opuntia violacea” identificado en campo. Cortesía de la autora



Figura 5. Bordado “agave salmiana” identificado en campo. Cortesía de la autora

El proyecto se configuró a partir de comprender y valorar críticamente las diferentes formas de producción artística y como un proceso de investigación participativa y a partir de pensar los vínculos como trabajo colaborativo, donde los estudiantes y las mujeres bordadoras acordaban, aspectos de las acciones, materiales, tiempos y lugares. Por lo anterior se documentaron recorridos que más allá del solo hecho de documentar el trabajo productivo se busca encontrar las resonancias

de lo ocurrido en el aula de artes visuales y en la cooperativa de bordadoras. Dotando con las historias de vida de una eficaz conexión para comprender geografía, identidad colectiva, solidaridad y la riqueza del patrimonio biocultural del entorno. Esto promovió entre las estudiantes un ejercicio de acercamiento con la comunidad de mujeres, teniendo un impacto muy importante para la sensibilización del alumnado, en la necesidad de querer aportar o participar, fundamentalmente en la adquisición de saberes.

El bordado de servilletas sigue realizándose en las rancherías del ejido, se pueden identificar a quienes practicaron y a otras que enseñaron, el conocimiento previo. Dentro de los propósitos del proyecto es la conservación de los patrimonios a través de las acciones con las estudiantes de Artes Visuales para realizar un catálogo desde el enfoque biográfico narrativo y que aún se encuentra en construcción. Sin embargo, se puede señalar que los procesos de co-creación y de organización consolidaron experiencias y saberes conservando las prácticas y creando condiciones para la transmisión y conservación. La intersección entre estudiantes de Artes Visuales y las mujeres del ejido Puerto del Aire abre una puerta para abonar a nuevas formas de creación y para generar nuevas herramientas para la conservación de saberes.

Referencias Bibliográficas

- DUSSEL, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paidea Galiza.
- MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; y PIOVANI, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning Argentina.
- OSORIO, F., COOPER, D., & QUIROZ, D. (1999). Observación participante. *Cinta de Moebio*, (6).
- VELASCO, H. y Á. DÍAZ (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.

El flamenco pop como recurso para la enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura

Elena Jiménez García

GIR Escena, Cultura y Medio Ambiente (SKENÉ)-Universidad de Valladolid

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el GIR de la Universidad de Valladolid Escena, Cultura y Medio Ambiente (Skené) y este estudio se orienta además hacia los objetivos de la Agenda 2023, concretamente al ODS 4 Educación de Calidad. Para ello, debemos ser conscientes y hacer conscientes a los niños y a la sociedad en general de que «la educación patrimonial es el medio más eficaz para que la ciudadanía global desarrolle un sentido de cuidado, conservación, transmisión y responsabilidad con la herencia recibida» (García-Ceballos *et al.* (2021:89)). Así pues, es fundamental que desde las facultades de Educación faciliten a los futuros docentes herramientas con las que aspirar a esa educación de calidad, así como fomentar la creatividad, tanto en la elaboración de recursos como en la puesta en práctica de los mismos. Además, y de manera genérica, también se atiende al objetivo 3 Salud y bienestar, ya que diversos estudios científicos han demostrado que la música es una poderosa herramienta para mejorar la salud mental y emocional y entre sus beneficios están la reducción del estrés y la ansiedad, la mejora de la concentración, el estado de ánimo, la memoria y las funciones cognitivas (Lorenzo de Reizábal, A. (2022), Lorenzo de Reizábal y Corbalán Abellán (2025).

Del mismo modo, es preciso conservar el patrimonio musical, lo que según Jiménez García (2017:335), significa «conservar la historia, las costumbres, las tradiciones y todos aquellos aspectos culturales de una sociedad y desde todos sus ámbitos». Además de conservar, previamente debemos recopilar todas aquellas manifestaciones orales y escritas que contribuyan a la comprensión y a determinar su conservación y transferencia a otras culturas y a otras generaciones. Por lo tanto, hablar de canción como recurso didáctico implica, según Jiménez García (2022, 331-332), la conservación del patrimonio inmaterial, pues así lo considera la “UNESCO en la Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial en 2003, artículo 2.2”. Así pues, son varios los estudios justifican las relaciones entre la poesía, la música, la

lectura y la educación literaria en general y entre ellos son reseñables el de Sanjuan (2011), el de Jiménez (2021) o el Regueiro Salgado (2022).

Concretando en el género musical y en la temática que vamos a abordar, no podemos obviar que esta necesidad educativa viene acompañada del creciente gusto e interés social nacional e internacional por el flamenco, sobre todo, desde los años 90 a la actualidad. Y tanto es así que las instituciones públicas, primeramente, se preocuparon por trabajar en su promoción y en la difusión de sus valores culturales y patrimoniales. De hecho, dentro de la Consejería de Cultura, se creó la Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco; y se constituyó en Jerez de la Frontera la Ciudad del Flamenco, que albergaría el Centro Nacional de Arte Flamenco, pero este proyecto en 2018 se canceló y desde el Ministerio de Cultura se planteó que formara parte del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (Inaem). También la Junta de Andalucía ha incluido en la enseñanza obligatoria y de forma transversal el flamenco. La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en su título II, capítulo I, incluye la cultura andaluza. El artículo 40 establece que el currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

Así pues y para cumplir estas disposiciones, se incorpora la cultura andaluza y el flamenco en los decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas en las distintas etapas educativas, en Andalucía. En el caso de la Educación infantil dentro del Lenguaje musical en 2º ciclo. En Educación primaria y secundaria en el marco de una visión plural de la cultura, dando un tratamiento específico del flamenco en algunas de ellas. También el currículum del bachillerato incluye contenidos y actividades relacionadas con el flamenco. Y, por supuesto, también se imparten estos contenidos en algunas materias y especialidades de enseñanzas elementales, profesionales y superiores de danza y de música.

García Garrocho (2022) quiso observar en su estudio la opinión de maestros de Educación primaria sobre el tratamiento del flamenco en las aulas, observando que en el extranjero alcanzaba altas cotas de valoración, mientras que en España se desprestigiaba como consecuencia de los prejuicios que lo relacionaban con determinados grupos sociales bajos y marginales. No obstante, los resultados de este trabajo concluyen que la mayoría de los maestros entrevistados consideran que el flamenco

es un elemento patrimonial de relevancia que debe formar parte del currículo escolar en la medida en que permite conocer, valorar y conservar una seña de identidad que nos define como sociedad y nos enriquece a nivel sociocultural. Sin embargo, reconocen una falta de valoración de este género musical en las escuelas y, sobre todo, de formación especializada en sus formas y contenidos para poder transmitirlo en la práctica educativa (p. 27).

En la actualidad el prestigio internacional del flamenco lo convierte en una seña de identidad de nuestro país con un innegable valor patrimonial que valorar y transmitir de generación en generación. Por lo tanto, consideramos que debería incluirse en los decretos que regulan la educación en las demás comunidades autónomas que conforman España, como parte integrante de la globalidad de nuestra cultura. No podemos olvidar que, aunque nace y se cultiva en la comunidad andaluza, ha sido un género que se ha extendido y exportado a otras áreas, dando lugar a unas creaciones fusionadas muy particulares y cuyos intérpretes han ocupado los primeros puestos en las listas de éxitos, lo que hace que aumente el interés por el mismo, especialmente entre la gente joven. De hecho, han sido muchos los estudios y trabajos que se han publicado. Algunos de ellos, planteando la implantación del flamenco en el currículo educativo andaluz, como el de Chavarría y otros (2024), otros buscando contribuir a la conservación y difusión del flamenco en las aulas: López Castro (2004), Cenizo (2009), Cid (2012), Pérez Roman (2012), Perales y Pedrosa (2013), Molina (2014), Campos (2018), Serrano Montero (2023), Díaz, Chavarria y Heredia (2024) o Rodríguez y Ruiz (2025), entre otros. Algunos de ellos han sido recopilaciones como cancioneros: Balmaseda (1973) y Blanco (2014). Otros están orientados al flamenco y su valor patrimonial, como es el caso del estudio de Heredia-Carroza, Jesús, Palma Martos, Luis and Aguado, Luis Fernando. (2021); y otros se dirigen hacia el flamenco en relación con la educación y la didáctica, como son los de López Castro (2010) y Pérez (2024); otros plantean propuestas didácticas en el área musical; y algunos se dirigen más concretamente a la enseñanza de la lengua y la literatura a través del flamenco, como son los de Pérez Román (2012), Trigo, Rodríguez y Jiménez (2019), Ruiz Arriaza (2019) o Serrano (2023)

El flamenco y el flamenco pop

El flamenco surge en Andalucía a finales del siglo XVIII como resultado de la intercultura gitana, árabe, judía y española. Aunque la cuna del flamenco se ubica en Andalucía, también tiene raíces en Murcia y

Extremadura. Sin embargo, fue en Jerez de la Frontera (Cádiz) donde aparecieron las primeras manifestaciones escritas. Se trata de un género musical que representa como una fusión de emociones entre cante, toque y baile. Y ha sido tal su influencia en la sociedad, que fue considerado patrimonio cultural inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (2010).

Desde la perspectiva literaria de composición, las letras de los cantes flamencos están formadas por versos o tercios octosílabos, aunque también los hay hexasílabos, heptasílabos y endecasílabos. En función de las estrofas que forman, los cantes pueden conformar pareados, trísticos, estrofas de cuatro versos octosílabos con rima consonante o asonante (copla, si rima asonante en pares y quedan sueltos los impares) en versos pares, quintillas. Estas formas han sido la base para la combinación del flamenco con otros géneros.

En España, uno de los pioneros en la fusión de géneros fue el guitarrista Paco de Lucía, quien, a partir de una colaboración con Pedro Iturralde, unió ritmos del jazz y de América Latina. Posteriormente, fue Diego el Cigala quien colaboró con el pianista cubano Bebo Valdés y cuyo resultado fue la publicación del disco de flamenco jazz Lágrimas Negras en 2003. Este trabajo obtuvo varios premios y reconocimientos (entre otros, un Grammy, tres Premios de la Música, un Premio Ondas, cinco Premios Amigo, tres Discos de Platino). Se trata de una tendencia influenciada por grandes músicos (Paco de Lucía, Camarón, José Mercé o Enrique Morente, entre otros)

Otra de las fusiones más relevantes fue la del flamenco rock y blues. Entre los artistas más destacados están los hermanos Amador (Kiko Veneno, Raimundo Amador y Rafael Amador), que formaron el grupo *Pata Negra* y posteriormente *Arrajatabla*. Posteriormente, Raimundo Amador inicia su carrera en solitario desarrollando el flamenco blues, inspirado por la colaboración con el músico estadounidense BB King.

El desarrollo de las distintas combinaciones de géneros ha dado lugar a lo que generalmente se llama flamenco pop, nuevo flamenco o fusión flamenca. Como indica Cruces Roldán (2012:16) algunos grupos de pop, rock o jazz «piden algo prestado a la música flamenca», aunque actualmente grupos o intérpretes de otros géneros (como el reggaeton) también lo hacen. Y no olvidemos que la tecnología también contribuye a la creación, composición y difusión inmediata de los materiales musicales, lo que ha generado formas nuevas comerciales y de recepción.

Volviendo al concepto y a sus términos, podemos evidenciar que en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, pero determinan unas nuevas tendencias en el desarrollo del arte flamenco. El estudio de Cruces Roldán (2012:14) hizo una revisión del concepto e indicaba que:

A partir de estas combinaciones, era fácil diferenciar entre formas puras (gitano-andaluzas) y otras más o menos espurias dentro de lo que se reconocía, por un lado, como flamenco (gitano andaluz versus flamenco) y, fuera de él, como mezclas. Término éste que, si bien invoca una idea de mestizaje comprometida con el pensamiento sobre las músicas de raíz, sería estigmatizado en los ambientes flamencos al transmutarlo en la denostada categoría de fusión. Aún peor suerte corrieron otras denominaciones, que —cercanas a la comercialidad pop, aunque aflamencadas— llegaron a ser ninguneadas por la aplicación de vergonzantes diminutivos, como sucedió con el “flamenquito”.

Flamenco pop y enseñanza de la lengua y la literatura

Ante esta situación y ante la escasez de estudios y propuestas didácticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, consideramos que el flamenco pop puede utilizarse como un rico recurso didáctico lingüístico y literario en los distintos niveles educativos. En la actualidad, se considera flamenco pop la fusión artística en la que se combinan elementos del flamenco tradicional con géneros populares como el pop, rock, funk o electrónica, pero hay muchas combinaciones del flamenco o géneros y subgéneros musicales que se incluyen dentro del flamenco pop. Entre los artistas españoles que cultivan este género destacan Rosalía, Dellafuente, Demarco Flamenco, Soleá Morente, India Martínez, Antoñito Molina, Alejandro Sanz, El Arrebató, Rosario Flores o Manuel Carrasco, entre otros. Evidentemente, cada uno con un estilo personal que lo hace único.

Desde una perspectiva educativa, el flamenco pop conforma un recurso didáctico motivador al estudiante de una lengua y de una cultura específica como es la española, una lengua y una cultura que está de moda y cuyo creciente interés mundial queda reflejado en el informe anual que publica el Instituto Cervantes. En el último informe publicado en 2024, se constata que ya se han superado los 600 millones de hispanohablantes en todo el mundo. De ello se deduce un incremento también de necesidades docentes, de formación del profesorado y de propuestas y recursos didácticos creativos y motivadores que den res-

puesta a la progresiva extensión del español y su cultura en el mundo de manera exitosa.

Como contribución a esta necesidad, la estética lingüístico-literaria y la música conforman un tándem perfecto como recurso didáctico, y en concreto aplicado a géneros musicales del flamenco y el pop que, con fuerza, han marcado un estereotipo cultural de España y del español, así como un sello de identidad. Además, la enseñanza de una lengua y su cultura interrelaciona la expresión lingüístico-literaria, la expresión musical y la expresión corporal, lo que genera un aumento de expresión y comprensión de emociones y, por tanto, de expresión y comprensión de elementos verbales y no verbales.

Desde la perspectiva lingüístico-literaria, se nos abre un amplio abanico de propuestas didácticas, pero acotamos a un intérprete, representante del flamenco pop, en concreto a uno de los artistas actuales y del que poco se ha publicado desde una perspectiva científica y educativa. Se trata del cantautor Antoñito Molina, nacido en Rota (Cádiz) en 1988, que debutó como parte del dúo andaluz “El tren de los sueños” durante diez años y que en 2016 inició su carrera en solitario con un estilo propio, cuya temática refleja el amor por Andalucía y por sus tradiciones, y basado en su experiencia y en aspectos cotidianos de la vida.

Objetivos

El estudio que aquí presentamos persigue el objetivo principal relativo al ODS 4: contribuir a la consecución de una educación de calidad, a partir del desarrollo e implementación en el aula de algunas metas adaptadas al área de conocimiento:

- 4.3** Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- 4.7** Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la mejora de la competencia comunicativa y de la competencia literaria, respetando y valorando la igualdad de género y fomentando el valor de nuestra lengua y nuestra cultura y la variedad de riqueza de las mismas.

Para ello, hemos establecido una serie de objetivos subsidiarios:

- Plantear propuestas didácticas a partir del flamenco pop como recurso para el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas, en general, y la cultura andaluza en particular, que provoquen la

curiosidad en los jóvenes y el gusto por la música y las composiciones literarias, así como por la creatividad literaria y musical.

- Fomentar las relaciones intergeneracionales con modelos de coaprendizaje.
- Poner las propuestas didácticas a disposición de docentes, docentes en formación y familias.
- Fomentar el uso responsable de la tecnología en la creación y la utilización de recursos didácticos.
- Contribuir a la conservación y difusión del patrimonio cultural inmaterial español.

Metodología

Nos planteamos varias posibilidades didácticas aplicadas a diferentes colectivos de estudiantes, ya que las características del género musical del flamenco pop y las temáticas que recogen sus canciones nos dirigen a diversidad de grupos de estudiantes, niveles de lengua y edades. Pero atendiendo a la temática de las composiciones de Antoñito Molina, que abarca el amor y el desamor, el amor a su madre, la libertad, el *carpe diem*, la superación personal, el amor propio, etc, siempre desde una perspectiva positiva y optimista, dirigiremos estas propuestas a estudiantes de educación secundaria y bachillerato, también aplicables a estudiantes universitarios o estudiantes de español como lengua extranjera en diferentes niveles de aprendizaje.

Por ejemplo, en los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, seleccionamos temáticas sencillas como la libertad o el amor a la madre para iniciar actividades de comprensión lectora y de creatividad literaria, así como para estudiar los distintos tipos de versos, medida y rima y ritmo. Estas actividades aumentarán su complejidad en cursos superiores y bachillerato.

En los cursos 3º y 4º de la ESO y optamos por el tema del amor y el desamor para estudiar las emociones y sentimientos, así como valores como el amor propio, la libertad, el respeto, la tolerancia y la independencia del ser humano.

Para los dos cursos de Bachillerato profundizamos en los temas tratados y los relacionamos con aspectos literarios de movimientos anteriores que están incluidos en los programas de las asignaturas de Literatura española.

Para todos los cursos, plantearemos trabajar con tres temas (“Me prometo”, “Suéltate el pelo” y “El hombre de la carpeta”), a los que añadiremos los elegidos por los estudiantes.

En todos los cursos tendremos en cuenta los valores, comportamientos y concepciones que el flamenco y el flamenco pop transmiten, en relación con el respeto y la tolerancia, así como la comparación de estilos de vida desde la perspectiva intergeneracional, ya que el flamenco todavía conserva aspectos y estilos de vida anclados en el pasado como pinceladas machistas o diferencias sociales que deben evolucionar hacia la igualdad.

Todas las actividades y propuestas didácticas serán compartidas con docentes y familias a través de herramientas virtuales (nubes) de los centros educativos de manera que facilite el acceso a los estudiantes y se contribuya a mejorar el proceso de aprendizaje.

Propuestas didácticas

Desde la perspectiva educativa que nos ocupa, como hemos visto, la parte lingüística aborda la herramienta de comunicación y la parte literaria la herramienta lingüística estética. Estos complementan a otros que puedan plantearse desde otras áreas, dado que se trata de una propuesta interdisciplinar que, desde esta área, se propone trabajar la expresión y comprensión lectora, la creatividad lingüística y literaria y las relaciones intergeneracionales que contribuyen a un mejor entendimiento del mensaje, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento lingüístico y literario.

Para ello proponemos algunas orientaciones didácticas que permitan adaptar las actividades a los niveles de los estudiantes:

1. Se realizará una lluvia de ideas sobre la historia del flamenco y sus variantes: el flamenco pop, intérpretes, temas, etc. Se explicará, si es necesario, los orígenes y características del flamenco, su evolución hasta nuestros días, las variantes y sus intérpretes y se destacará la figura de Antónito Molina, como cantante actual y cuyas canciones serán el centro de interés de estas propuestas.
2. Selección de canciones, creación de corpus. Se seleccionarán varias canciones, atendiendo a las preferencias del alumnado en cuanto a la temática y se elaborará un corpus con las elegidas.
3. Actividades de comprensión lectora y análisis semántico del discurso. También se explicarán particularidades dialectales de

andaluz que se reflejan en las canciones. De esta manera, se fomentará el respeto por todos los dialectos y sus variedades, abogando por la defensa de su uso y por la riqueza de la lengua española. De esta manera, se contribuirá también al gusto por lo propio y a la defensa de conservación y difusión de nuestro patrimonio cultural.

4. Análisis de estrofas y creación de otras
5. Representación de canciones y dramatización del contenido, atendiendo a aspectos de comunicación no verbal.
6. Relación con otras composiciones y tendencias literarias.
7. Actividades de creatividad lingüístico-literaria. Modificar la letra de las canciones.
8. Aplicación del contenido a situaciones reales de la vida cotidiana. Actividades intergeneracionales (emociones y comportamientos)
9. Visualización de videoclips y escucha de conciertos.
10. Comprensión de mensajes no verbales.
11. Debates sobre distintos temas: el papel de la madre en la familia vs. el papel del padre, la dependencia en las relaciones de pareja, la visión positiva de la vida, el flamenco como patrimonio local/regional y/o como patrimonio nacional, etc.
12. Reflexión sobre los contenidos aprendidos y propuestas de mejora.

Evaluación

Finalmente, realizamos una evaluación, ya que resulta imprescindible para conocer el grado de aceptación y aprendizaje y así poder valorar la participación en las actividades y consecución de los objetivos propuestos.

Primeramente, los estudiantes realizarán un cuestionario sobre la adecuación y aprendizaje de los contenidos tratados en las distintas actividades realizadas:

- Actividades de comprensión lectora
- Selección del corpus
- Análisis de textos
- Actividades de creatividad.
- Actividades sobre comunicación no verbal.
- Actividades intergeneracionales
- Debates
- Reflexiones y propuestas de mejora.

También se evaluarán todas las actividades realizadas, atendiendo a los siguientes criterios:

- Coherencia de la narrativa
- Creatividad: la historia es original y utiliza elementos creativos para captar la atención.
- Conexión con el contenido: la historia está bien integrada con los conceptos educativos.
- Participación: los estudiantes participaron activamente y colaboraron entre sí.
- Reflexión y comprensión: los estudiantes demostraron una comprensión profunda y reflexionaron sobre lo aprendido.

Se valorará de manera cualitativa con los siguientes niveles:

- Excelente: Cumple con todos los criterios de manera sobresaliente.
- Bueno: Cumple con la mayoría de los criterios de manera adecuada.
- Satisfactorio: Cumple con algunos criterios, pero necesita mejoras.
- Insuficiente: No cumple con los criterios de manera significativa.

Conclusiones

Usar el flamenco pop como recurso didáctico es una excelente forma de acercar a los estudiantes a la música, la cultura española y la expresión artística, integrando elementos modernos con raíces tradicionales. De esta manera, se fomenta la creatividad lingüístico-literaria, se fomenta la conservación del patrimonio inmaterial y la transmisión de la cultura generación tras generación, garantizando la continuidad cultural del patrimonio. Además, también se atiende a la mejora emocional de las personas.

Se ofrece la oportunidad de fomentar las relaciones intergeneracionales, de manera que jóvenes y no tan jóvenes intercambien impresiones y opiniones sobre temas comunes, cuyas percepciones difieren y deben conocerse, no solo para aprender que cada persona puede pensar y opinar de manera distinta, sino también para aceptar los comportamientos de grupos sociales que, aunque coetáneos, han vivido una educación diferente y, por lo tanto, una concepción distinta de aspectos naturales de la vida.

También se fomenta el uso responsable de la tecnología en la creación y utilización de recursos didácticos, sobre todo en el empleo de la inteligencia artificial.

Del mismo modo, se pone a disposición de docentes y familias las propuestas didácticas, de manera que puedan participar y ofrecer propuestas de mejor en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta propuesta está abierta a cambios de adaptación y mejora de cara a favorecer el aprendizaje significativo, la comprensión lectora, la creatividad lingüística y literaria, a contribuir hacia el uso correcto de la lengua, y al placer por la lengua, la música y las artes escénicas, de manera que los jóvenes conserven una huella patrimonial en su recuerdo que transmitan a futuras generaciones.

Del mismo modo, consideramos fundamental analizar los resultados obtenidos para establecer propuestas de mejora en métodos de enseñanza, incorporación de otras tecnologías educativas y adaptación de los contenidos a las necesidades específicas de los estudiantes.

Implementar estas propuestas didácticas y realizar un análisis continuo de los resultados dará lugar a la mejora de la calidad educativa, haciendo que nuestros estudiantes adquieran competencias comunicativas y se desarrollen como personas autónomas, críticas y reflexivas, lo que resulta fundamental para su formación integral como ciudadanos.

Bibliografía

- BALMASEDA, M. (1973): *Primer cancionero flamenco*, Zero, Bilbao.
- BLANCO, P. (2014): *Cancionero flamenco*, Alhulia, Salobreña.
- CAMPOS PÉREZ, M. (2018): *El flamenco como recurso didáctico en Educación primaria*. Trabajo Fin de Grado tutorizado por Claudio González Jiménez y presentado en la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/items/fd67ea3c-90ad-48f3-afcb-851f2aebd3ba> [consulta: 2 agosto 2025].
- CENIZO JIMÉNEZ, J. (2009): *Poética y didáctica del flamenco*, Signatura Ediciones, Sevilla:
- CHAVARRIA-ORTIZ, C., Heredia-Carroza, J., Montero-Lobato, B. y Palma, L. (2024): «La implantación del flamenco en el currículo educativo andaluz: entre la tradición y la innovación tecnológica», *Campus Virtuales*, 13(1), pp. 93-105. <https://doi.org/10.54988/cv.2024.1.1336> [consulta: 20 julio 2025]
- CID GARCÍA, F. del (2012): *El flamenco contado a los niños*, El Páramo, Córdoba.
- CRUCES, ROLDÁN, C. (2012): «Hacia una revisión del concepto “nuevo flamenco”. La intelectualización del arte». En J. M. Díaz-Bañez, F. J. Escobar Borrego e I. Ventura Molina, (coords.), *Las fronteras entre los géneros. Flamenco y otras músicas de tradición oral*, Universidad de Sevilla, pp. 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6347140> [consulta: 20 julio 2025]
- DÍAZ REYES, M. A., CHAVARRÍA ORTÍZ, C. y HEREDIA CARROZA, J. (2024): «Flamenco y educación: un binomio dependiente de la tradición y de las nuevas tecnologías». *Revista Iberoamericana de Educación Osuna Journals*, 6, pp. 129-135. <https://www.osunajournals.com/oj-lp-educacion-6-articulo-4> [consulta: 21 julio 2025]
- GARCÍA GARROCHO, R. (2022): *Percepción del profesorado de Educación primaria sobre el flamenco y su enseñanza*. Memoria Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias (Sociales, Experimentales y Matemáticas) dirigida por Myriam José Martín Cáceres. Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/6576/1237_Garcia.pdf?sequence=4&isAllowed=y [consulta: 21 julio 2025]
- HEREDIA-CARROZA, J., Palma Martos, L. and Aguado, L. F. (2021):

- «How to Measure Intangible Cultural Heritage Value? The Case of Flamenco in Spain» *Empirical Studies of the Arts*, 39 (2), pp. 149-170. https://www.researchgate.net/publication/339535639_How_to_Measure_Intangible_Cultural_Heritage_Value_The_Case_of_Flamenco_in_Spain [consulta: 27 julio 2025]
- JIMÉNEZ GARCÍA, E. (2017): «La conservación del patrimonio lingüístico: perspectiva didáctica del vocabulario». En R. de la Fuente Ballesteros y C. Munilla Garrido (eds.), *Patrimonio y creatividad. Miradas educativas*, Verdelis, Valladolid, pp. 335-346.
- JIMÉNEZ GARCÍA, E. y FRANCISCO CARRERA, F. J. (2021): «La palabra cantada: el cancionero popular como recurso didáctico en el aula de Educación primaria». En J. M. Goñi Pérez, J. Avilés Diz y R. de la Fuente Ballesteros, (coord.) *Poéticas del espacio*. Universitas Castellae, Valladolid, pp. 331-339.
- JIMÉNEZ VALIENTE, M. D. (2017): «El Flamenco en el aula no es algo novedoso». *E-CO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. Número Extraordinario “Flamenco en el aula”, 14, pp. 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6420304> [consulta: 21 julio 2025]
- LÓPEZ CASTRO, M. (coord.) (2004): *Introducción al flamenco en el currículum escolar*, Akal, Madrid.
- LÓPEZ CASTRO, M. (2010): «La didáctica del flamenco: una aproximación a su historia y algunas propuestas de trabajo», *Revista de Investigación sobre Flamenco La Madrugá*, nº 3, Diciembre. <https://revistas.um.es/flamenco/article/download/114261/108321/453841> [consulta: 27 julio 2025]
- LORENZO DE REIZÁBAL, A. (2022): «Música para la salud emocional», *Eufonía: didáctica de la música*, 93, p. 20-35. Consultado en línea: Dialnet. [consulta: 26 julio 2025]
- LORENZO DE REIZÁBAL, M. y Corbalán Abellán, M. (eds.) (2025): *Conectando la música y la psicología: avances en la neurociencia, salud mental y bienestar comunitario*, Dykinson, Madrid, DOI: <https://doi.org/10.14679/3874> [consulta: 26 julio 2025]
- MOLINA DELGADO, F. (2014): *El flamenco... ¡mola!*, DidacBook, Úbeda.
- ONU (2015), *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/70/L.1)] 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://unctad.org/system/>

- files/official-document/ares70d1_es.pdf [consulta: 21 julio 2025]
- PERALES, R. y PEDROSA, B. (2013): «Cambiemos la escuela: el arte flamenco en educación infantil y primaria». *Creatividad y Educación. Creatividad y Sociedad*, 21, diciembre de 2013. Consulta en línea: <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-educacion> [consulta: 26 julio 2013]
- PÉREZ, V. (2024): *Flamenco y educación en valores. Recursos didácticos y experiencias educativas en Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PÉREZ ROMÁN, F. (2012): «Flamenco», *Tecla. Revista de la Consejería de Educación en Reino Unido e Irlanda*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/tecla-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-reino-unido-e-irlanda-enero-2012_177475/ [consulta: 26 julio 2025]
- REGUEIRO SALGADO, B. (2022): «Poesía y música: aportaciones a la Educación literaria y a la Didáctica de la poesía». *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. 45/2022, pp. 117-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.06> [consulta: 26 julio 2025]
- RODRÍGUEZ PÉREZ, J. L. y Ruiz López, I. D. (2025). «El flamenco en la provincia de Cádiz: implementación en la etapa de Educación Infantil», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100 (NE), pp. 53-73. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.105414> [consulta: 21 julio 2025]
- RUIZ ARRIAZA, J. (2019): «El flamenco en el área de Lengua castellana y Literatura y su utilidad en la educación para la tolerancia y el respeto a la diversidad», en T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A. M. Rodríguez García y J. López Belmonte (coords.) *Innovación educativa en la sociedad digital*, Universidad de Cádiz, pp. 1199-1208. Consultado en línea: Dialnet. [consulta: 26 julio 2025]
- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2011): «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia». *Ocnos*, 7, pp. 85–100. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07 [consulta: 26 julio 2025]
- SERRANO GARCÍA, Abraham Amador (2023) *Literatura y flamenco: Educación, cultura y folklore*. Trabajo Fin de Máster en Profesorado en Enseñanza secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas dirigida por Santiago Fabregat Barrios. Universidad de Jaén. <https://crea.ujaen.es/>

items/0ffeaacb-7053-403a-a08d-d1f49732f543 [consulta: 21 julio 2025]

SERRANO MONTERO, L. (2023): «Flamenco para la educación en valores: experiencias de talleres». *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 20, CEP de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8907045> [consulta: 26 julio 2025]

TRIGO IBÁÑEZ, E., RODRÍGUEZ BLÁZQUEZ, I. M^a y MORENO VERDULLA, P. (2019): «¡Mira qué alegría! Promoviendo el conocimiento de la cultura andaluza en Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica», *Álabe* 19. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2019.19.7 [consulta: 26 julio 2025]

Literatura e imagen textual: Villancicos en diálogo con la obra pictórica

Martha García
University of Central Florida

1. INTRODUCCIÓN

La historiografía del villancico en la península ibérica data y se registra desde el medioevo con una trayectoria que comprende su popularidad durante la temprana modernidad y en el auge de la Ilustración española formando parte integral en la actualidad de las festividades proverbiales de hoy en día en España y en Hispanoamérica. Las colecciones de textos impresos de villancicos españoles conservados en archivos y bibliotecas representan el usufructo de la herencia patrimonial de la literatura impresa que, aunque se asocia por lo general a la tradición oral, la diseminación escrita de estos textos se ha preservado y transmitido en varias modalidades de difusión religiosa y secular. El texto de villancicos resulta ser una herramienta educativa apta a través de su aplicación en la comprensión de lectura de textos clásicos, en el análisis literario, y en el aprendizaje del contexto cultural de cada período histórico. Este estudio se enfocará, por lo tanto, en la literatura impresa a través del análisis textual del *villancico* y su trayectoria desde su origen hasta el siglo veintiuno. La selección constará del texto que data de la temprana edad moderna hasta la actualidad contemporánea integrando ejemplos representativos del género musical e histórico de la composición escrita del villancico en sí y de la obra pictórica que evocan el texto coral. La metodología consistirá en el estudio del inventario lingüístico de la letra impresa del canto a manera de glosario selecto y su respectivo significado literal y alegórico, lo cual facilita la comprensión de lectura y el análisis literario.

2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Etimológicamente y a manera de contexto lingüístico, el sustantivo *villancico* proviene del sentido colectivo de comunidades que residen en villas y se asociaba a estribillos o canciones breves de contenido bucólico, agreste o pastoral. Su origen se remonta a la época medieval en la península ibérica y su popularidad se registra con mayor ímpetu des-

de el siglo XVI hasta el siglo XVIII. Este patrimonio musical y cultural se plasma en las composiciones del texto escrito que se inscriben desde el medioevo español hasta la actualidad. El cardenal Francisco Jiménez de Cisneros (1436-1517) representa uno de los precursores en cuanto a la formación musical en los conventos españoles se refiere durante la etapa de las reformas religiosas en Europa y en donde se realizaban <<la celebración de recreaciones conventuales en lengua vernácula, representando villancicos y romances de temática sacra a imitación de la corte. Cisneros supuso un nexo entre poder real, reforma y vida musical de los conventos, situando también a las mujeres en el campo de la música>> (Moreno Abad, 2019, p. 381). Dámaso García Fraile (2000) ha demostrado la importancia de los cancioneros musicales durante el siglo XVI y XVII con ejemplos tales como: *Cancionero Musical Español de los Siglos XV y XVI*, *Romances y Villancicos españoles del siglo XVI*, *Cancionero de Upsala*, *Recopilación de sonetos y Villancicos a quatro y a cinco*, *El Cancionero musical de Palacio*, y *Cancionero musical de la Casa de Medinaceli* (p. 51). Antonio Gallego (2005) ha explicado que la conexión entre texto y música representa un enlace cultural que trasciende y se sostiene debido a que <<la canción, el villancico o el romance incluidos en el *Cancionero* no son sólo un texto literario y una música acoplada a ese texto, sino un arte distinto en el que <<letra y tono>> consiguen una unidad indisoluble>> (p. 1107).

Fray Diego de Torrijos, por ejemplo, es el monje-autor que se destacó durante el siglo XVII por la composición de dos decenas de villancicos (1669-1691) que se conservan en los archivos del Real Monasterio de San Lorenzo de el Escorial. Las letras preservadas en estos documentos ratifican el hecho de que los monjes usualmente participaban en la producción textual de estas piezas musicales con fines festivos y auriseculares (Laird, 1989, pp. 452-53). El sonido de la modernidad en el siglo XVII se entrelaza con lo mítico y audible a través de:

[...] villancicos al Santísimo Sacramento, cuya profusión en la obra de Galán está relacionada seguramente con su participación en las siestas de Cuarenta Horas de la Capilla Real, junto a algunos ejemplos de advocaciones marianas, la Navidad y un breve apartado dedicado a la música profana con el dúo humano extraído de la comedia mitológica *El laberinto de Creta* de Juan Bautista Diamante o un responsión general sobre versos de Agustín Salazar y Torres. (Rodríguez, 2014, p. 274)

A partir del período de la Ilustración en España, los villancicos comenzaron a formar parte integral de tradiciones tanto litúrgicas como

comunitarias y disponibles a una audiencia lingüística amplia. En la ciudad de Manresa en Cataluña se encuentra la colegiata basílica de Santa María de la Seo donde han predominado villancicos escritos en castellano (Ballús i Casòliva, 2005, pp. 1573-75). Carlos Villanueva (1980) glosa que la aparición de villancicos en gallego a finales del siglo XVIII hasta el siglo XX, se consignó en la Catedral de Santiago de Compostela y se difundió en el repertorio musical hacia la Catedral de Mondoñedo y la Catedral de Ourense debido en parte al respeto que estas producciones musicales obtuvieron con el paso del tiempo y a la calidad del texto escrito por compositores de reconocido talento artístico, con lo cual se logró crear un enlace cultural entre el texto litúrgico de naturaleza popular y el texto musical (Alén, 2007, pp. 57-58). Pablo Abreu Fernández (2024) ha identificado una pieza musical navideña, *Galegada pro Natal*, Fausto Ameixeiras (coro), detallando que: <<[d]urante sus casi cien compases, escuchamos una introducción sobre el acorde de La mayor, imitando campanas de diferentes timbres, a la que sigue una versión del villancico navideño *Adeste Fideles* en compás de 6/8 y con letra en gallego con el tema de la Anunciación>> (p. 476). En la provincia de Ávila, en los monasterios de monjas se observa una marcada trayectoria en cuanto a la composición de villancicos se refiere durante la temprana modernidad:

[...] a partir de mediados del siglo XVIII (parece que a partir de F. J. Huerta y quizás antes, con Ramón Bayo), se empieza ya a utilizar la denominación de maestro de capilla en la documentación de Santa Ana, con las obligaciones ya dichas, de manera muy especial la composición de cantadas y villancicos nuevos para el Corpus, Navidad, en algún caso Santa Ana y San Bernardo, y para la profesión de alguna monja. (De Vicente, 2000, p. 515)

En la actualidad, los villancicos populares que han sido curados en musicología continúan siendo componentes fijos en las fiestas navideñas, tanto en España como en los territorios hispanoamericanos.¹ El enfoque en este análisis literario se centrará en los villancicos de la Catedral de Valladolid, los cuales han sido estudiados con detenimiento por académicos y personal administrativo del patrimonio cultural. Carmelo Caballero Fernández-Rufete (2019), por ejemplo, ha explicado

1 Refiero a la colección editada de trabajos sobre esta temática, “Simposio Internacional: *El canto coral en Castellano. Origen y desarrollo. Su expansión por hispanoamérica: San Millán de La Cogolla* (La Rioja), 8-10 Diciembre de 2000”, publicados en la *Revista de Musicología* en el año 2000.

que <<[l]as peculiaridades que presenta la colección vallisoletana de letras de villancicos, responden, obviamente, a sus procesos de creación y conservación>> (pp. 537-38). En referencia a los textos poéticos que se encuentran en la Catedral de Valladolid, Fernández-Rufete (2019) descifra que:

[...] 1549 entradas, de las cuales 1485 (95,87%) corresponden a letras de villancicos. De los sesenta y cuatro ítems restantes (4,13%), cuarenta y tres (2,775%) corresponden a obras profanas —textos de tonos humanos, fragmentos de piezas de teatro breve y otros papeles con anotaciones diversas sin interés musical— y las otras veintiuna (1,355%) contienen otro tipo de documentos no poéticos, básicamente unas pocas cartas dirigidas a Gómez Camargo y a Martínez de Arce, junto con las *Memorias de los villancicos* enviados por el primero de ellos a otras localidades en los últimos años de su vida. No obstante, aunque este último grupo no contiene textos poéticos, se relaciona de un modo u otro con la circulación de villancicos en la segunda mitad del siglo XVII. (p. 539).

Resulta relevante al contenido de esta materia el hecho de que, aunque existe un número considerable de advocaciones, la predominancia de villancicos se verifica con mayor énfasis en estribillos de temática navideña, fiestas de reyes, y Corpus Christi. En el siguiente apartado de este estudio, se realizará una lectura analítica del pliego que preserva villancicos que se cantaban en la noche de navidad en la Catedral de Valladolid con fecha del texto impreso de 1680 (Fernández-Rufete, 2019, pp. 565-567).

3. ANÁLISIS LITERARIO: *MORTALES ATENDEDA A LAS AVES*

Al examinar el texto de los villancicos desde una perspectiva literaria, se evidencia en uno de los ejemplos estudiados por Fernández-Rufete (2019) la influencia de la escritura monacal. Fernández-Rufete (2019) nota que <<[l]a única fuente musical conservada, fechada con absoluta precisión el 3 de diciembre [de 1680], se localiza en el *Borrador de los villanzizos de Nabidad de 1680 años* (E-V, 71/32, fols. 15v-20r), en la que el texto literario está incompleto, por lo que el manuscrito de la letra resulta imprescindible para la edición de la composición>> (p. 564). En la calenda *Mortales atended a las aves*, de autor desconocido, se demuestra gran destreza y conocimiento litúrgico en la composición de esta pieza musical. No se infiere una especie aviar específica, sino que

en realidad se refiere a las aves en su totalidad y el sustantivo, del latín *avis*, conlleva la capacidad de volar por sí mismo. *Aves* se pluraliza en la letra de esta pieza musical en sintonía con la naturaleza colectiva del villancico, usualmente cantado en grupo, por un grupo y hacia grupos en contacto.

Desde una base alegórica, la habilidad de volar caracteriza a las aves como el nexo terrenal entre cielo y tierra. En griego el significado del sustantivo *ave* se traduciría como un sinónimo de *preaviso* o *notificación anticipada*. En las pinturas de la Cueva de Altamira en Santillana y de la Cueva de Lascaux en Dordoña en Francia, el simbolismo de las *aves* se relaciona con el viaje del alma en un sentido etéreo o atañe un espíritu viajero en constante movimiento. En un plano tópicamente alegórico en general, la figura de las *aves* alude a ángeles y seres celestiales. El aprendizaje y entendimiento del lenguaje de la comunicación aviar conduce, desde una base escatológica, al entendimiento de las verdades espirituales y la destreza de discernir el lenguaje de la representación visual de la eternidad intangible. Para San Juan de la Cruz, por ejemplo, las *aves* encarnaban el símbolo supremo del imaginario literario por la habilidad de digresión y tendencia volátil sin una dirección de vuelo propiamente establecida (Chevalier y Gheerbrant, 1996, pp. 86-89). Desde una alegoría bíblico-testamentaria, las *aves* aluden al cuidado y protección divina (Salmos 91: 4), a la capacidad de entendimiento de las virtudes teologales (Salmos 124:7 y Proverbios 6:5), y a la representación de la paz a través de la presencia de la tercera persona de la trinidad dentro del sistema de premisas del cristianismo, la praxis de las nociones eclesiásticas y las prácticas litúrgicas institucionalizadas (Mateo 3:16).

En el texto de este villancico del siglo XVII, *Mortales atended a las aves*, el inventario lingüístico destaca el estilo de vida aviar asociando el despertar de la humanidad con la aurora del día del nacimiento de Jesús en el que se inicia una nueva era en materia de cristiandad.

VILLANCICOS,
QUE SE CANTARON LA NOCHE DE
NAVIDAD EN LA SANTA IGLESIA CATHEDRAL
DE VALLADOLID ESTE
AÑO DE 1680.

DEDICADOS A LOS MVY ILTSTRES SEÑORES DEAN,
CABILDO DE DICHA SANTA IGLESIA.

SIENDO RACIONERO, Y MAESTRO DE CAPILLA
EL LICENCIADO MIGVEL GOMEZ CAMARGO.

KALENDA.

Mortales atended à [a] las Aues [Aves]²
 que pregoneras de amor
 con dulce [dulce] primor
 fus [sus] picos fuabes [suaves]
 hazen [hacen] al reír del Alua [Alva/Alba]
 al Sol mas [más] Diuino [Divino] falva [salva]:
 que ya fe trafluçe [trasluçe],
 que viene, que nace,
 mortales atended à [a] las Aues [Aves].
 Peregrinos del Valle,
 Quien [¿Quién] llama?
 La Luz de la Gracia
 que fombras [sombras] de [la] tierra
todos. Tierra, tierra.
 Quien [¿Quién] defenbarca [desembarca]?
 De los cielos vna [una] Nabe [Nave]
 Que pielagos [mar abierto/espejo de agua] de culpas
 Fuscando [buscando] combate,
 y en el Puerto de S. [Santa] MARIA
 tomando tierra fale [sale].
 Quien [¿Quién] la Nabe [Nave] rige?
 De Amor vn [un] Capitan [Capitán]
 que viene que buela [vuela]
 con pafos [pasos] de Gigante,
 Effe [Ese] por Dios que es Rey.
 Y Rey de Reyes à [a] quien todos
 rinden vaffallage [vasallaje]
todos. Pues alto à [a] la falva [salva]
 peregrinos del Valle,
 toquen chirimias [chirimías] trompetas,
 clarines, y atabales,
 vitoria por vn [un] Rey
 que fe humana

2 He añadido entre corchetes el significado interpretativo más cercano al español moderno actual y en base a diccionarios especializados de español antiguo. Refiero como una posible fuente de consulta para estudios lingüísticos a la obra *Diccionario de castellano antiguo* de Manuel Gutiérrez Tuñón (2002).

con terminos [términos] de Infante,
 toquen, toquen, y canten
 pnes [pues] todas las Aues [Aves]
 con voces [voces] fuabes [suaves]
 de nuevo le haze [hace] falvar [salvar]
 que ya fe trafluce [trasluce]
 que viene, que nace,
 mortales atended a las Aues [Aves].³
 (Fernández-Rufete, 2019, p. 567)

La humanidad se perfila en la letra del canto a través de la *peregrinación* terrenal en la luz que otorga el componente de la *gracia* divina. La presencia mariana también ocupa un lugar definido con la mención en el texto del Puerto de Santa María como punto de origen y partida hacia un nuevo horizonte de expectativas. El almirante de la nave que zarpa del <<Puerto de S. MAR[I]A>> en el texto del villancico esboza y alegoriza la figura del *rey de reyes*, es decir el Mesías, avanzando con rapidez y fuerza en la materialización física y sacramental del verbo, ante el reconocimiento de una audiencia presente de manera tácita en el público que escucha o participa en la diseminación del villancico. Se anima a los *peregrinos*, es decir la humanidad, a tocar *chirimías*, *trompetas*, *clarines*, y *atabales* en las vísperas del nacimiento del redentor. Cada uno de estos instrumentos de viento ratifica el simbolismo de movilidad y dinamismo aéreo y produce un efecto sonoro similar al canto de las *aves*. Se enfatiza en el estribillo el mensaje implícito de iniciación de la era cristiana mediante la tonalidad del canto aviar, con lo cual se unifica letra y música, texto y canto, composición literaria y arreglo musical.⁴ En el próximo apartado de este estudio se continuará ahora con el análisis de un panorama aviar del siglo XVII pintado al óleo.

4. ANÁLISIS PICTÓRICO: *CONCIERTO DE AVES*

En el cuadro en lienzo titulado *Concierto de aves* (1629-1630) que se encuentra catalogado en el Museo del Prado en Madrid,⁵ se visualiza

3 Fig. 7. Kalenda. *Mortales, atended a las aues* (E-Mn, VE/150 31:1).

4 En cuanto a la convergencia entre redacción escrita y composición musical refiero a la obra *La Capilla de Música de la Iglesia Colegial de Antequera en la segunda mitad del siglo XVIII. El magisterio de José Zameza y Elejalde* (2004), donde se conjuga la intersección entre la infraestructura educativa religiosa y la producción musical.

5 Número de catálogo: P001758

Autor: Snyder, Frans

Título: *Concierto de aves*

la textualidad de la composición pictórica a través del conjunto de aves, que al igual que en el villancico, representa la colectividad sin centrarse en una especie aviar específica. El eje de la obra gira alrededor de la partitura de notas musicales que constituía un rasgo distintivo en el siglo XVII en obras producidas por artistas flamencos, tales como el autor de este cuadro, Frans Snyders (1629-1630).⁶ La temática de *concierto* surge en el medioevo y se registra con mayor frecuencia durante el periodo renacentista hasta finales del siglo XVI e incluso se percibe aún a principios del siglo XVII en Europa. Estas obras temáticas se destinaban a fines explícitamente decorativos. En España, esta tendencia artística llega posteriormente y se ubica su predominio en el periodo barroco aurisecular.

El pintor-autor Frans Snyders (1579-1657) nació y vivió la mayor parte de su vida en Amberes en la región de Flandes en Bélgica. Ingresó en 1602 como maestro en el Gremio de San Lucas teniendo la oportunidad de viajar a Roma y Milán donde trabajó para el cardenal Federico Borromeo y conoció a Pedro Pablo Rubens durante su regreso a Italia, tiempo después de contraer matrimonio en 1610 con Margarita de Vos. Aunque sus primeras obras sobresalen por esquemas de pequeños bodegones que van aumentando en tamaño, no es sino a partir de 1630 que se distingue con marcado auge el estilo barroco de acabados artísticos profusos en su pintura a tono con el arte europeo del siglo XVII: <<[e]l colorido ha evolucionado a tonalidades más claras pero más variadas, y aunque continúa colaborando con Rubens, que realiza las figuras de sus composiciones, sus cuadros denotan un mayor decorativismo de rica y variada disposición>> (Pérez Preciado, J. J. en E.M.N.P., 2006, tomo VI, pp. 2019-2020). No obstante, la producción pictórica de Snyders se caracteriza también por <<la realización de cuadros de animales, que incluían cazas, fábulas y representaciones simbólicas, como son los conciertos de pájaros>> manteniendo una representación fidedigna de la naturaleza y <<logrando calidades insospechadas en las anatomías y en el aspecto físico de las figuras, pero en estas escenas cinegéticas

Fecha: 1629 - 1630

Técnica: Óleo

Soporte: Lienzo

Dimensión: Alto: 99,2 cm; Ancho: 143,5 cm

Procedencia: Colección del I Marqués de Leganés, regalada a Felipe IV; Colección Real (Real Alcázar, Madrid, cuarto bajo de verano, 1636, nº 860)

6 De acuerdo con la ficha bibliográfica del Museo del Prado <<[e]ste cuadro se documenta por primera vez en el inventario de 1636 del Alcázar de Madrid, donde se afirma que es un regalo del marqués de Leganés al Felipe IV>> (*Concierto de aves*. 1629 - 1630. Óleo sobre lienzo, 99,2 x 143,5 cm Sala 081).

dominan las composiciones más movidas y dinámicas. También para estas obras trabaja al lado de Rubens, quien pinta las figuras para los animales de Snyders y viceversa>> (Pérez Preciado, J. J. en E.M.N.P., 2006, tomo VI, pp. 2019-2020). Pérez Preciado explica que:

La evolución es paralela a la que sufren sus bodegones, los tamaños crecen a lo largo de su carrera, tendiendo a hacerse más horizontales, contribuyendo a la vivacidad de las escenas. A la vez el barroquismo de las composiciones se va multiplicando con escenarios decorativistas y efectistas, mientras que la técnica se vuelve más suave. El interés que despertó la obra de Snyders entre coleccionistas y príncipes de toda Europa tuvo en España un epílogo de notable calidad, con su participación en las decoraciones para la Torre de la Parada, para donde realizó varias escenas de caza y fábulas. Por otra parte, los regalos de conocidos coleccionistas de pintura flamenca, como el marqués de Leganés, completaron la colección de Snyders que poseía Felipe IV y que se encontraba en el Alcázar de Madrid, lo que explica la abundante presencia de su pintura en el Prado. (Pérez Preciado, J. J. en E.M.N.P., 2006, tomo VI, pp. 2019-2020)

La colectividad en la letra del *villancico* se percibe de manera implícita en el texto de la partitura en esta obra pictórica y, que, de acuerdo con los expertos en arte, podría tratarse de un *chanson*, es decir un canto polifónico que proviene de la tradición medieval de composiciones escritas en francés. Las notas musicales y las palabras en el pentagrama en el lienzo al óleo se han escrito en una especie de <<librete con cuatro partes vocales>> (*Concierto de aves*. 1629 - 1630. Óleo sobre lienzo, 99,2 x 143,5 cm Sala 081), con lo cual se unifica también en esta textura esquemática de la imagen y en paralelo al villancico, letra con música, texto con canto, composición literaria con arreglo musical.

5. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES POSTERIORES

En convergencia al texto del villancico *Mortales atended a las aves*, el valor alegórico en la producción pictórica, *Concierto de aves*, se articula con la simbología del imaginario literario vigente en la tradición aurisecular-franciscana y con la presencia de la devoción mariana que se origina en el siglo XIII con *Nuestra Señora de los Pájaros* (*Concierto de aves*. 1629 - 1630. Óleo sobre lienzo, 99,2 x 143,5 cm Sala 081). En resonancia a la composición textual del

villancico, la presencia de aves al unísono en esta pintura al óleo alude a la sabiduría innata de esta especie alada y a su instinto de protección al saber descifrar las señales de la naturaleza y prevenir con su canto los cambios climáticos de cada estación del año. Ese mismo sentido de resguardo y cobijo que descende de lo alto donde las aves habitan, se refleja en las especies de mayor tamaño ubicadas en el cuadro en las zonas periféricas amparando así a las más pequeñas e inermes. La literatura y el arte visual producidos en la temprana modernidad, por consiguiente, demuestran el legado de la literatura impresa en la herencia cultural de composiciones musicales en un encuentro audible y sonoro con la imagen gráfica que materializa el significado simbólico. Ambos, literatura impresa e imagen pictórica, en suma, demuestran el legado literario en la herencia cultural de composiciones musicales en diálogo audiovisual con la imagen meridiana. Ambos, texto e imagen, constituyen instrumentos de sostenimiento eficaz en el avance de la educación y en el conocimiento que fomentan las artes y humanidades.

REFERENCIAS

- ALÉN, M. Pilar, et al (2007). “Reflexiones sobre un siglo de música gallega (ca. 1808-1916).” *Revista de Musicología*, 30, 1, 49–102. <https://doi.org/10.2307/20797870>
- BALLÚS I CASÓLIVA, Glòria (2005). “La música en la colegiata Basílica de Santa María de la Seo de Manresa (1714-1808). Datos documentales para su reconstrucción con una aproximación al repertorio litúrgico conservado.” *Revista de Musicología*, 28, 2, 1563–78. <https://doi.org/10.2307/20798145>
- CABALLERO FERNÁNDEZ-RUFETE, Carmelo (2019). “En el principio era el verso: Textos de villancicos en la Catedral de Valladolid (1640-1725).” *Revista de Musicología*, 42, 2, pp. 533–70. <https://doi.org/10.2307/26869427>
- CHEVALIER, Jean, and Alain GHEERBRANT (1996). *A Dictionary of Symbols / Jean Chevalier and Alain Gheerbrant ; Translated from the French by John Buchanan-Brown*. Penguin Books.
- DE VICENTE, Alfonso (2000). “La actividad musical en los monasterios de monjas en Ávila durante la edad moderna: Reflexiones sobre la investigación musical en torno al monasterio de Santa Ana.” *Revista de Musicología*, 23, 2, 509–62. <https://doi.org/10.2307/20797667>
- FERNÁNDEZ, Pablo Abreu (2024). “La música impresa en la revista *Vida Gallega* (1904-1938). Aportaciones a la creación del identitario musical gallego.” *Revista de Musicología*, 47, 2, 461–500. <https://doi.org/10.2307/27366187>
- GALLEGO, Antonio (2005). “La música en las artes y en las letras.” *Revista de Musicología*, 28, 2, 1105–22. <https://doi.org/10.2307/20798121>
- GARCÍA FRAILE, Dámaso (2000). “La vida musical en la Universidad de Salamanca durante el siglo XVI.” *Revista de Musicología*, 23, 1, 9–74. <https://doi.org/10.2307/20797633>
- GOSÁLVEZ, Carlos José, and Tomás Garrido (2000). “Simposio Internacional: *El canto coral en Castellano. Origen y desarrollo. Su expansión por hispanoamérica: San Millán de La Cogolla* (La Rioja), 8-10 Diciembre de 2000.” *Revista de Musicología*, 23, 2, 591–92. <https://doi.org/10.2307/20797671>
- LAIRD, Paul R. (1989). “Fray Diego de Torrijos and the Villancico at San Lorenzo del Escorial, 1669-1691.” *Revista de Musicología*, 12, 2, 451–468.

- MOHEDO, Ma. Teresa Díaz (2004). *La Capilla de Música de la Iglesia Colegial de Antequera en la segunda mitad del siglo XVI-II. El magisterio de José Zameza y Elejalde*. Málaga: Excmo. Ayuntamiento de Antequera. Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- MORENO ABAD, R. Javier (2019). “El Cardenal Cisneros: Reforma, música y cultura.” *Revista de Musicología*, 42, 1, 375–81. <https://doi.org/10.2307/26661415>
- NCB: *New Catholic Bible*. BibleGateway. www.biblegateway.com.
- PÉREZ PRECIADO, J. J. (2006). En E.M.N.P., tomo VI, 2019-2020.
- RODRÍGUEZ, Pablo-L. (2014). “El sonido moderno de la música sacra española del siglo XVII.” *Revista de Musicología*, 37, 1, 267–76. <https://doi.org/10.2307/24245699>
- SNYDERS, Frans (1629-1630). *Concierto de aves*. Museo del Prado, Madrid, España. <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/concert-of-birds/f77f7d27-d175-4fb3-8989-e5eff02b688d?searchMeta=concierto%20de%20las%20aves>
- TRILLO, Joam, y Carlos VILLANUEVA (1980). *Vilancicos Galegos da catedral de Santiago*. Melchor López. A Coruña: Edicios do Castro, música.

Pecios de la arquitectura montañesa, una experiencia de educomunicación y activismo patrimonial.

Paloma Sánchez-Broch
Universidad de Oviedo

Pecios de la arquitectura montañesa: redes sociales y activismo cultural

En el año 2013, en el marco de una creciente efervescencia digital que había comenzado a consolidarse hacia 2010 con la proliferación de blogs temáticos y el surgimiento de la figura del bloguero como agente cultural independiente, inicié el proyecto *Pecios de la arquitectura montañesa*. Esta iniciativa nació como respuesta a una inquietud personal por visibilizar el patrimonio arquitectónico menos conocido de Cantabria y alertar sobre su estado de conservación. El título del blog fue escogido deliberadamente como homenaje a la obra *Pecios de la arquitectura santanderina* del historiador del arte Ramón Rodríguez Llera. En este libro el autor documenta la arquitectura de entresiglos en Cantabria, e incide especialmente en aquellas construcciones que por diversas razones han desaparecido o se encuentran en estado de abandono. El concepto de “pecio”, entendido como resto valioso de un naufragio, me pareció especialmente pertinente para nombrar un espacio dedicado a rescatar fragmentos olvidados del paisaje construido montañés.

En aquel momento el blog se concibió como una herramienta de exploración y difusión del patrimonio arquitectónico regional, con el objetivo de contribuir a su conocimiento y valoración desde una mirada crítica y comprometida. El contexto digital favorecía este tipo de iniciativas: los blogs se consolidaban como plataformas accesibles para la expresión individual y la construcción de comunidades en torno a intereses compartidos, y comenzaban a configurarse como espacios legítimos de producción cultural.

Con el paso del tiempo, el proyecto fue evolucionando. Gracias al estímulo de algunos compañeros, se abrieron perfiles en Facebook, Ins-

tagram y Twitter. Ello permitió ampliar el alcance del blog, establecer vínculos con otros investigadores, profesionales y aficionados, y fomentar el intercambio de información y perspectivas. Posteriormente, los contenidos fueron trasladados desde Blogspot a la plataforma WordPress, donde continuó escribiendo en la actualidad, manteniendo el compromiso inicial de documentar, reflexionar y divulgar acerca de cuestiones relativas al patrimonio cultural de Cantabria.

Desde sus inicios, *Pecios de la arquitectura montañesa* se enfocó en la divulgación y en la sensibilización en torno al patrimonio cultural, con especial atención a aquellos elementos considerados más vulnerables o periféricos dentro de los discursos patrimoniales dominantes. Entre ellos, destacan el patrimonio menos monumental: el del medio rural, con especial atención a la arquitectura tradicional y el patrimonio inmaterial, la arquitectura contemporánea, los paisajes culturales, la memoria colectiva y los bienes muebles, todos ellos frecuentemente desatendidos por las políticas de conservación y por el interés del gran público.

El proyecto no se planteó como un espacio exclusivo para especialistas o personas ya sensibilizadas con la protección del patrimonio, sino que aspiró desde el principio a interpelar a un público amplio y heterogéneo, incluyendo a aquellos sectores que aparentemente podrían mostrar menos interés en estas cuestiones. El objetivo fundamental era generar un entorno propicio para la conversación, el debate y el aprendizaje compartido, fomentando una aproximación crítica y accesible al patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar y comprometida. Asimismo, el blog se proyectó como un espacio de reflexión crítica sobre los desafíos que enfrenta la conservación del patrimonio en Cantabria -problemáticas que también se observan en otros territorios-. Desde esta plataforma se abordaron cuestiones como el abandono de bienes culturales, las intervenciones inadecuadas en procesos de restauración, la falta de conciencia social, la presión del mercado inmobiliario, la escasez de financiación, el turismo masivo, el vandalismo, la necesidad de mejorar una legislación que en ocasiones no se aplica bien, así como la invisibilización de determinados elementos patrimoniales. También se utilizó para alertar sobre cómo la gestión y planificación cultural tiende a priorizar las intervenciones en entornos urbanos, relegando sistemáticamente el medio rural, donde se concentra una parte esencial del patrimonio material e inmaterial. A través de la denuncia argumentada y el análisis riguroso, el blog aspiró a fomentar una conciencia social capaz de reconocer, valorar y proteger el patrimonio como parte esencial de la identidad colectiva.

Además de la producción de contenidos propios en el blog y las redes sociales, así como el crecimiento sostenido de la comunidad vinculada a *Pecios de la arquitectura montañesa*, surgió la necesidad de ampliar el alcance del proyecto y explorar nuevas formas de participación ciudadana. Con este propósito se decidió emplear los perfiles en distintas plataformas digitales como canales de difusión para iniciativas desarrolladas en Cantabria, muchas de las cuales carecían de visibilidad en los medios convencionales o en los canales institucionales. Las acciones, impulsadas por museos, asociaciones culturales, colectivos vecinales o personas a título individual, abarcan desde jornadas de puertas abiertas, talleres, visitas guiadas y conciertos de música tradicional, hasta encuentros académicos, conferencias, publicaciones científicas, cursos de formación, manifestaciones en defensa de bienes culturales, denuncias públicas, noticias en prensa y divulgación de perfiles profesionales, entre otras propuestas.

Esta labor de difusión, ejercida de manera casi cotidiana -siempre que las circunstancias lo permiten-, responde a un firme compromiso con el acceso democrático a la cultura y con la construcción de redes de conocimiento y acción en torno al patrimonio cultural cántabro. A lo largo de los años *Pecios de la arquitectura montañesa* se ha consolidado como una plataforma que entrelaza divulgación, crítica y activismo, contribuyendo al fortalecimiento de una ciudadanía informada, culturalmente consciente y comprometida con la defensa del patrimonio.

Más allá del *like*, algoritmos y discursos hegemónicos

En la última década, las redes sociales se han convertido en aliadas fundamentales para compartir, mover y transformar el conocimiento cultural. Basta con observar la cantidad de perfiles, cuentas y comunidades que, desde espacios institucionales, académicos, asociaciones o independientes, se dedican a crear y difundir contenido sobre patrimonio, historia del arte, historia, museología, cultura visual y otras áreas afines. El patrimonio cultural ha ganado cada vez más presencia en estas plataformas digitales, y su eco también se siente en los medios tradicionales. Esto no solo demuestra el interés que despierta en diferentes tipos de públicos, sino que también pone en evidencia el poder de las redes y la necesidad de dar mayor visibilidad a la diversidad del patrimonio, generar nuevas formas de contar historias y abrir caminos para que más personas accedan y participen en la co-construcción del conocimiento.¹

1 MALDONADO ESTERAS, M.S. (2017): «Educación patrimonial y redes sociales. De la

El mundo digital se mueve a toda velocidad: estamos hiperconectados y constantemente rodeados de nuevos contenidos. En este entorno han surgido muchos perfiles y comunidades -tanto de expertos como aficionados- que se dedican activamente a la divulgación de temas vinculados al patrimonio cultural generando un paisaje comunicativo diverso y en constante evolución y expansión. Por un lado, están los perfiles institucionales -museos, organismos oficiales, fundaciones, etc.- que suelen seguir una línea más tradicional. Promocionan monumentos, colecciones y figuras reconocidas, manteniendo una narrativa uniforme que busca reforzar su imagen y captar a un público amplio. Por otro lado, han surgido los llamados *influencers* culturales,² perfiles unipersonales que se mueven entre lo educativo y lo comercial. Suelen dar prioridad a lo visual, a lo que se vuelve viral y a construir una marca personal. En este contexto, conviene destacar la existencia de múltiples ejemplos de buenas prácticas y experiencias valiosas en torno a la comunicación del patrimonio en redes sociales. Investigadores como Beatriz Barrio, Naiara Álvaro y José de la Peña han documentado algunos de estos casos, evidenciando el dinamismo del campo. Si bien no es el foco principal de este trabajo, resulta pertinente mencionar que diversos estudios³ han analizado las estrategias comunicativas empleadas por instituciones culturales o *influencers* culturales demostrando el impacto positivo que las redes sociales pueden tener en procesos de educomunicación⁴ y en la conformación de comunidades digitales comprometidas con el patrimonio.⁵

En este sentido, sin embargo, observamos que muchas de estas

investigación a la acción: El proyecto Educación Patrimonial», *Pulso. Revista de educación*, (40), pp. 109-110.

2 Denominados también *influencers* de aprendizaje por Javier Gil-Quintana. GIL QUINTANA, J., RUBIO PASCUAL-MUERTE, A. y CASTILLO ABDUL, B. (coords.) (2022): *Redes Sociales, Influencers y Marketing Digital en el Patrimonio Histórico-Artístico. Un reto de la sociedad postdigital*, Tirant Lo Blanch, Valencia.

3 BOOTH, P., OGUNDIPE, A. y RØYSENG, S. (2019); GARCÍA-CEBALLOS, S., RIVERO, P., MOLINA-PUCHE, S. y NAVARRO-NERI, I. (2021); GIL QUINTANA, J., RUBIO PASCUAL-MUERTE, A. y CASTILLO ABDUL, B. (coords.) (2022); GONZÁLEZ, R. (2017); KAISER-MORO, A. y SÁNCHEZ-MESA-MARTÍNEZ, D. (2023); RIVERO, P., NAVARRO, I. y ASO, B. (2020).

4 MARTÍN CÁCERES, M. J. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2015): "Educomunicación del patrimonio", *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33 (1), pp. 33-54; MALDONADO ESTERAS, M.S. (2017): «Educación patrimonial y redes sociales. De la investigación a la acción: El proyecto Educación Patrimonial», *Pulso. Revista de educación*, (40), p. 103.

5 GINZARLY, M. y TELLER, J. (2025): "Leveraging social media for resilient cultural heritage: A people-centred conceptual framework for community engagement and crisis response", *Built Heritage*, 9 (40).

cuentas se enfocan en comunicar acerca de monumentos emblemáticos, colecciones museísticas, obras de arte reconocidas o figuras consagradas de la historia e historia del arte. Desde una mirada crítica debemos cuestionar algunas de las dinámicas que se esconden detrás de estas prácticas. Una parte significativa de los perfiles que circulan en redes sociales responde a dinámicas de autopromoción y posicionamiento personal, orientadas principalmente a la captación de seguidores y a la generación de interacción (*engagement*) a través de *likes*, compartidos y comentarios sin que medie necesariamente un compromiso con la calidad, la profundidad o el rigor de los contenidos difundidos⁶. Esta tendencia, alimentada por los algoritmos de visibilidad y por la estética de la espectacularización, reduce en ocasiones el patrimonio a un mero objeto de consumo.

Frente a las dinámicas dominantes en redes sociales han emergido iniciativas independientes que apuestan por una divulgación cultural más comprometida y transformadora. Se trata de pequeños proyectos que se enfrentan al desafío de mantener una práctica rigurosa sin perder de vista la accesibilidad ni el diálogo con públicos diversos. Estas propuestas, muchas veces impulsadas desde los márgenes, reivindican relatos alternativos, denuncian problemáticas estructurales como la invisibilización de ciertos patrimonios, la gentrificación, el abandono o la destrucción, y sacan a la palestra expresiones culturales periféricas que rara vez encuentran espacio en los canales más populares o en las agendas oficiales. Patrimonios como el rural, el industrial, el contemporáneo o el inmaterial suelen quedar fuera del foco institucional, considerados secundarios o prescindibles frente a los discursos monumentalistas y turísticos que dominan la gestión cultural. *Pecios de la arquitectura montañesa* constituye un pequeño ejemplo al proponer una mirada crítica que se aleja de los discursos hegemónicos y de las narrativas institucionales, una propuesta que busca rescatar estos fragmentos olvidados del paisaje cultural cántabro, documentarlos con rigor, contextualizarlos y situarlos en el centro del debate público.

El caso de Cantabria ofrece una oportunidad para reflexionar sobre las limitaciones que afectan la difusión del patrimonio cultural local. A pesar de las recomendaciones que instan a museos e instituciones

6 Ana Velasco Molpeceres señala algunos de los riesgos de la cultura en las redes sociales como la polarización de la historia, de la religión, del patrimonio y su mercantilización. VELASCO MOLPECERES, A. (2022): “Ética del patrimonio y comunicación en redes sociales”, en GIL QUINTANA, J., RUBIO PASCUAL-MUERTE, A. y CASTILLO ABDUL, B. (coords.) (2022): *Redes Sociales, Influencers y Marketing Digital en el Patrimonio Histórico-Artístico. Un reto de la sociedad postdigital*, Tirant Lo Blanch, Valencia.

culturales a generar contenido digital y fortalecer su presencia en redes sociales,⁷ la producción comunicativa en el contexto cántabro sigue siendo escasa, fragmentada y poco estratégica. Aunque algunos museos públicos han comenzado recientemente a crear contenido, su alcance y frecuencia continúan siendo limitados. En este panorama, la única cuenta con cierta visibilidad es la de Cultura de Cantabria -perfil oficial de la Consejería de Cultura del Gobierno autonómico-, que difunde exclusivamente iniciativas promovidas desde la propia administración. Por su parte, los perfiles institucionales de museos presentan una actividad digital reducida, con excepción del Museo y Centro de Investigación de Altamira, el Centro Botín de Santander o el Capricho de Gaudí (estos dos últimos de carácter privado). Espacios como la red de Museos Públicos de Cantabria, las Cuevas Prehistóricas o el Museo de Bellas Artes de Santander y Cantabria carecen de una estrategia comunicativa fresca capaz de conectar con los públicos contemporáneos o de difundir sus contenidos y actividades de forma atractiva. En contraste, las cuentas oficiales vinculadas al turismo son las únicas que generan contenido con cierta regularidad, adaptado a los nuevos formatos digitales, aunque centrado exclusivamente en la promoción de recursos monumentales asociados a rutas turísticas, sin integrar una mirada cultural más amplia ni fomentar el conocimiento crítico del patrimonio.

Hasta el momento, Cantabria no cuenta con plataformas consolidadas que actúen como verdaderos altavoces de su diversidad cultural. Sin embargo, en este panorama destacan varias iniciativas independientes que, desde distintos enfoques, contribuyen activamente a la divulgación del patrimonio regional. Entre ellas se encuentran *La Murria*, blog dedicado a la historia, lengua, literatura, etnografía y antropología; *Proyecto Mauranus*, centrado en el patrimonio arqueológico de la Tardoantigüedad y la Alta Edad Media; *Patrimonio Industrial de Cantabria*, que como su nombre indica, visibiliza el legado industrial de la región; *Regio Cantabrorum*, enfocado en la divulgación arqueológica; *Cantares de la Montaña*, que recupera la música tradicional; *Proyecto Legado Cantabria*, orientado a preservar la memoria oral; *Fotografía antigua de Cantabria*, dedicado a la imagen histórica; *El robledal de todos*, que aborda temas como etnografía, lengua y arquitectura; *Santatipo*, centrado en la conservación de rótulos y cartelería comercial; y *Pecios de la arquitectura montañesa*. Todas estas iniciativas comparthen una naturaleza independiente y se sostienen gracias al compromiso -individual o colectivo- de quienes las impulsamos. En este sentido,

7 BESÓ ROS, A. (2021): "Redes sociales y patrimonio. Una aproximación desde la historia de la difusión de los bienes culturales", *Revista PH*, 102, p. 188.

la labor constante y discreta adquiere una relevancia especial, al abrir espacios alternativos para visibilizar, compartir y activar el patrimonio desde perspectivas más inclusivas y diversas.

Estas iniciativas de divulgación cultural se fundamentan en un enfoque serio, que combina una cuidada selección de contenidos, el contexto histórico necesario y una forma de comunicar que realmente conecta con distintos públicos. No se trata solo de compartir información: el objetivo es abrir las puertas de la cultura, hacerla accesible para todas y todos, y promover una mirada crítica sobre cómo entendemos y cuidamos nuestro patrimonio. Los proyectos mencionados se convierten así en auténticos espacios de resistencia cultural, comprometidos con la defensa del bien común. En este marco, divulgar no es únicamente enseñar: es también un gesto político, profundamente educativo, capaz de despertar conciencia, fortalecer vínculos comunitarios y abrir caminos hacia una cultura más plural, inclusiva y transformadora.

En este panorama, las redes sociales se han convertido en terrenos fértiles para contar historias que son más críticas, más sensibles y mucho más inclusivas. Las iniciativas que se mencionan no tratan al *follower* como alguien que solo sigue y lee, sino como alguien que participa activamente en la construcción de la memoria, la identidad y el sentido colectivo. Tampoco buscan hacerse virales. Lo que realmente se quiere es provocar un cambio cultural y lo hacen mirando el patrimonio local conectándolo con temas globales y sumando miradas desde el género, la clase social, el territorio y la memoria. Al hacerlo, se cuestionan las formas tradicionales de gestión institucional y se proponen otras más horizontales, colaborativas y profundamente conectadas con los contextos sociales que les dan vida.

Reflexiones finales

Hoy en día, donde todo parece girar en torno a los *likes*, las métricas y la atención fugaz, *Pecios de la arquitectura montañesa* elige otro camino. La apuesta es clara: una acción cultural que busca crear vínculos reales, construir comunidad y despertar pensamiento crítico. A pesar de no tener la visibilidad de los grandes perfiles institucionales o de los *influencers* culturales, su impacto es profundo. Lo valioso de este proyecto no se mide en números, sino en que logra conectar personas, memorias y territorios. Este tipo de iniciativas ayudan a fortalecer el vínculo emocional con el entorno y a abrir espacios de reflexión que muchas veces no encuentran lugar en los canales más visibles.

A lo largo de los años, tanto el blog como las redes han sido espacios donde han nacido encuentros, conversaciones y colaboraciones que han dado lugar a charlas en escuelas y centros culturales, entrevistas en radio y podcasts, invitaciones a eventos, informes para conservar elementos patrimoniales, asesorías, y alianzas con asociaciones locales. Pero quizás lo más importante es la red de afectos y amistades que se ha ido tejiendo con el tiempo. Los vínculos humanos que nacen en torno a *Pecios* son prueba de que un uso consciente y ético de las redes sociales puede contribuir de forma significativa a democratizar el acceso a la cultura, fortalecer el tejido social y defender el patrimonio como bien común. Frente a la velocidad impuesta por el mercado, reivindicamos la lentitud, la escucha y la profundidad en redes sociales como formas de resistencia cultural.

Referencias bibliográficas

- ÁLVARO ICÍAR, N. (2021): *Patrimonio y comunicación. ¿Cómo comunicar el patrimonio?*, UNESCO Etxea, Bilbao. En línea: <https://unetxea.org> [consulta: 28 agosto 2025].
- DE LA PEÑA AZNAR, J. (2014): “¿Sirven para algo las redes sociales en el sector cultural?”, en *Anuario AC/E de Cultura Digital*, Acción Cultural Española, Madrid, pp. 101–112. En línea: <https://www.accioncultural.es> [consulta: 3 agosto 2025].
- BARRIO RODRÍGUEZ, B. (2022): “El poder de las redes sociales para dar voz al patrimonio en peligro”. en ICOMOS España (ed.), *Actas del II Simposio de Patrimonio Cultural. Cartagena, 17–19 de noviembre de 2022*, editorial Universitat Politècnica de València, pp. 475–481. En línea: <https://icomos.es/simposio/> [consulta: 13 agosto 2025].
- BESÓ ROS, A. (2021): “Redes sociales y patrimonio. Una aproximación desde la historia de la difusión de los bienes culturales”, *Revista PH*, 102, pp. 187–188. En línea: <https://www.iaph.es> [consulta: 2 agosto 2025].
- Blog *Cantares de la Montaña*. En línea: <https://cantaresdelamontana.blogspot.com/> [consulta: 29 agosto 2025].
- Blog *El Robledal de todos*. En línea: <https://elrobledaldetodos.blogspot.com/> [consulta: 29 agosto 2025].
- BOOTH, P., OGUNDIPE, A. y RØYSENG, S. (2019): “Museum leaders’ perspectives on social media”, *Museum Management and Curatorship*, 35 (4), pp. 373–391. En línea: <https://www.tandfonline.com> [consulta: 7 agosto 2025].
- CUETO ALONSO, G. J. Blog *Patrimonio industrial de Cantabria*. En línea: <https://patrimonioindustrialcantabria.wordpress.com/> [consulta: 29 agosto 2025].
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A. Blog *La Murria*. En línea: <https://lamurria.wordpress.com/> [consulta: 29 agosto 2025].
- GARCÍA-CEBALLOS, S., RIVERO, P., MOLINA-PUCHE, S. y NAVARRO-NERI, I. (2021): “Educommunication and Archaeological Heritage in Italy and Spain: An Analysis of Institutions’ Use of Twitter, Sustainability, and Citizen Participation”, *Sustainability*, 13(4), 1602, pp. 1–25. En línea: <https://zaguan.unizar.es/record/99675> [consulta: 3 agosto 2025].
- GIL QUINTANA, J., RUBIO PASCUAL-MUERTE, A. y CASTILLO ABDUL, B. (coords.) (2022): *Redes Sociales, Influencers y Mar-*

keting Digital en el Patrimonio Histórico-Artístico. Un reto de la sociedad postdigital, Tirant Lo Blanch, Valencia.

- GINZARLY, M. y TELLER, J. (2025): “Leveraging social media for resilient cultural heritage: A people-centred conceptual framework for community engagement and crisis response”, *Built Heritage*, 9 (40). En línea: <https://built-heritage.springeropen.com> [consulta: 8 agosto 2025].
- GONZÁLEZ, R. (2017): “Keep the conversation going: How museums use social media to engage the public”. *The Museum Scholar*, 1 (1). En línea: <https://articles.themuseumscholar.org> [consulta: 5 agosto 2025].
- GUTIÉRREZ CUENCA E. y HIERRO GÁRATE J. A. Blog *Proyecto Mauranus* <https://mauranus.blogspot.com/> [consulta: 29 agosto 2025].
- KAISER-MORO, A. y SÁNCHEZ-MESA-MARTÍNEZ, D. (2023): “Instagram as a participatory tool: A comparative analysis of six Spanish museums”, *Communication & Society*, 36 (2), pp. 49–66. En línea: <https://revistas.unav.edu/> [consulta: 3 agosto 2025].
- MALDONADO ESTERAS, M.S. (2017): «Educación patrimonial y redes sociales. De la investigación a la acción: El proyecto Educación Patrimonial», *Pulso. Revista de educación*, (40), pp. 97–111. En línea: <https://revistas.cardenalcisneros.es/> [consulta: 3 agosto 2025].
- MARTÍN CÁCERES, M. J. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (2015): “Educomunicación del patrimonio”, *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33 (1), pp. 33-54. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/> [consulta: 2 agosto 2025].
- RIVERO, P., NAVARRO, I. y ASO, B. (2020): “Educommunication Web 2.0 for Heritage: A View From Spanish Museums”, en DELGADO-ALGARRA, E. y CUENCA-LÓPEZ, J. (eds.) *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, IGI Global Scientific Publishing. En línea: <https://www.igi-global.com> [consulta: 2 agosto 2025].
- SÁNCHEZ-BROCH, P. Blog *Pecios de la arquitectura montañesa*. En línea: <https://peciosdearquitecturamontanesa.wordpress.com/> [consulta: 29 agosto 2025].
- TORCIDA, J. A. Blog *Fotografía antigua de Cantabria*. En línea: <https://fotografiaantiguadecantabria.blogspot.com/> [consulta: 29 agosto 2025].
- Web *Legado Cantabria*. En línea: <https://legadocantabria.org/> [consul-

ta: 29 agosto 2025].

Web *Regio cantabrorum*. En línea: <https://www.regiocantabrorum.es/> [consulta: 29 agosto 2025].

Web *Santatipo*. En línea: <https://www.santatipo.es/> [consulta: 29 agosto 2025].

El mar como patrimonio que educa: contribución a una *thalassopedagogía*

Emanuele Isidori
Universidad de Roma “Foro Itálico”

1. Introducción: el mar como patrimonio

El mar es el archivo más antiguo de la memoria de la Tierra: incluso antes de que el hombre se aventurara en él en barcas de junco o madera, las corrientes, el plancton y las rutas migratorias ya habían tejido una red planetaria de interconexiones. Con más del 70% de la superficie del globo cubierta de agua salada, el mar-océano “precede” a la Tierra no sólo en sentido geológico, sino también simbólico: es la matriz original de la vida biológica, cultural e incluso imaginativa de la humanidad (Bachelard, 1942; Steinberg et al., 2001).

En todas las épocas, los pueblos y las civilizaciones han proyectado sobre el mar esperanzas, temores, rutas comerciales, genealogías míticas, rituales de paso y narraciones poéticas, resumidas en los propios nombres que los pueblos le han dado (Mack, 2011). Esta pluralidad de miradas hace del mar un patrimonio humano y cultural compartido, inscrito, como los paisajes culturales continentales, en la noción de *world heritage* elaborada por la UNESCO, pero con una peculiaridad decisiva: es a la vez un bien común global y un lugar de pertenencia local, un espacio de tránsito y de arraigo (Oppermann, 2023).

Definir, pues, el mar como “patrimonio que educa” significa reconocer que su valor formativo no depende sólo de su riqueza ecológica, sino de la propia capacidad del mar para generar aprendizajes a partir de su memoria cultural y a través de la ciudadanía planetaria, tan soñada por la pedagogía de la complejidad y la interculturalidad (Braudel, 2004; Squarcina et al. 2025).

Si la tradición educativa occidental ha privilegiado los espacios estables -el aula, el ágora, el campo de deportes-, el mar requiere un cambio de paradigma: educar ya no en la contención de un lugar, sino en la fluidez de un territorio móvil. Para comprender el significado edu-

cativo de este patrimonio, debemos adoptar una perspectiva geográfico-filosófica capaz de superar la dicotomía tradicional “tierra/territorio frente a mar/agua”. En tal perspectiva, el mar no es simplemente un “medio ambiente” o un “ecosistema”, sino un “territorio”. El término “territorio” procede del latín *territorium*, es decir, la zona perteneciente a una ciudad o comunidad, dentro de la cual se definen competencias, obligaciones y derechos. Aplicado al mar, parece un oxímoron: en la superficie, el agua escapa a todo encierro, disolviendo las líneas costeras que intentan aprisionarla (Gillis, 2012). Es precisamente en esta tensión -entre lo delimitable y lo indeterminado- donde radica la originalidad del mar como territorio fluido (Deleuze y Guattari, 1980): un espacio en continua coproducción entre fuerzas naturales (mareas, corrientes, vientos) y acciones humanas (pesca, rutas, infraestructuras, representaciones simbólicas). Además, es precisamente esta tensión la que hace del mar un territorio formativo: un espacio que, siendo inviolable, invita a una continua negociación entre culturas, saberes y prácticas (Krell, 2018).

El mar siempre ha estado presente en la filosofía occidental y puede utilizarse como lente hermenéutica para rastrear la presencia material y simbólica del Mediterráneo y el Atlántico en los filósofos occidentales, desde Platón hasta Heidegger. En la historia de Occidente, la filosofía se ha definido a menudo contra la fluidez y la desterritorialización (*mimesis*), al tiempo que respondía al impulso de la colonización; por tanto, reconsiderar el mar como “territorio” es reiniciar ese proceso de descolonización y desantropocentralización de la historia y la cultura que representa una obligación moral de Occidente (Yi, 2021).

Definir el mar como “territorio” significa, por lo tanto, reconocer, en primer lugar, su densidad histórica y cultural: puertos, faros, astilleros, cartas náuticas, canciones de marineros y lingua franca son teselas de un mosaico que inscribe en la superficie líquida tramas de significado y pertenencia. También significa reconocer su dimensión política: el mar ha sido -y sigue siendo- escenario de conflictos, regímenes de control y fronteras móviles; pero al mismo tiempo es un laboratorio de gobernanza global, desde los tratados sobre el derecho del mar hasta los modernos *blue commons* (Ostrom, 1990). Como “territorio”, el mar tiene un carácter liminal: el mar no sólo separa; conecta y produce umbrales -entre lo conocido y lo desconocido, entre la tierra y el cielo, entre el individuo y la comunidad- que favorecen experiencias de transformación, de paso ritual, de “educación del riesgo” (Morin, 1999). Como territorio, además, el mar tiene un carácter experiencial: habitar el mar -navegar, nadar, contemplar el horizonte- significa sumergirse en un ter-

torio afectivo y perceptivo que configura la imaginación, la ética y la corporeidad. De ahí la idea de una *thalassopedagogía*; es decir, de una pedagogía específica que asuma el mar como “maestro” / “maestra” (el mar en algunas lenguas puede ser femenino)¹ de complejidad, lentitud, adaptabilidad y cuidado. La propuesta de una thalassopedagogía surge de la necesidad de transformar este patrimonio líquido de objeto de contemplación o explotación a sujeto de relaciones educativas (véase Squarcina, 2023).

Este ensayo pretende explorar el potencial de esta posible pedagogía, entrelazando arquetipos lingüísticos, reflexiones epistemológicas y prácticas educativas interculturales. En tiempos de cambio climático y crecientes desigualdades, repensar el mar como *patrimonio que educa* ofrece una brújula para formar ciudadanos capaces de vivir *con el mundo*, no simplemente *en el mundo*.

2. Una filosofía de la educación que nace del mar

Al intentar esbozar una filosofía de la educación que provenga del mar como patrimonio humano, tanto material como inmaterial, el pensamiento vuelve en primer lugar a Heráclito (2007). Su célebre afirmación - “uno nunca se baña dos veces en el mismo río”- se aplica, y quizá aún más, al mar: cada ola cambia la línea costera, cada marea redefine la arena. En esta visión, el mar se convierte en el laboratorio supremo del *panta rei*: educa a vivir en el devenir, a acoger la transitoriedad percibida no como pérdida, sino como condición creativa y regeneradora de la existencia (Omstedt, 2020).

Sobre esta corriente se injerta la “voluntad de abismo” evocada por Nietzsche (1974; 2006): el mar, vértigo de lo infinito, obliga a mirar más allá de las certezas, a navegar sin garantías. La pedagogía resultante invita al educando a cultivar el coraje imaginativo, a considerar la incertidumbre como un espacio generador de sentido, no como un vacío a llenar con respuestas prefabricadas.

1 El caso del español “la mar” es emblemático. En español, el mar y la mar coexisten porque el neutro latino *mare* se heredó en ambos géneros. Hoy el mar es la forma estándar, empleada en registros divulgativos o científicos (*el mar Mediterráneo*), mientras que la mar pervive en contextos poéticos y en el habla de los pescadores, donde el océano se percibe como una realidad maternal e íntima (*‘La mar estaba serena’*). La RAE considera correctas ambas variantes, sugiriendo el masculino para el uso general y el femenino para expresiones literarias o populares. La misma oscilación aparece en otras lenguas romances litorales (portugués, catalán, gallego), señal de una antigua fluctuación de género ligada al mundo costero.

Heidegger (2010) añade un rasgo más: el mar que aparece y desaparece bajo el juego de la luz enseña el *desvelamiento* del ser. La educación se convierte aquí en una práctica de *Gelassenheit*, un dejarse que suspende la voluntad de dominar para abrirse a la escucha silenciosa de la alteridad ambiental.

Con Foucault (1977), el mar, a través de la metáfora del barco y de la navegación, se revela como una heterotopía por excelencia, un espacio “otro” en el que se suspenden las reglas habituales: la vida a bordo, la inmersión, la navegación producen subjetividades móviles, transforman las relaciones con uno mismo y con los demás. El mar-patrimonio es entonces el escenario de la experimentación identitaria, el lugar donde se redefinen roles, poderes, percepciones.

Para Sloterdijk (2006), el mar es el dispositivo espacial que inaugura la modernidad: con la circunnavegación, la Tierra se convierte en un globo navegable y la globalización toma forma. El barco se convierte en un laboratorio psicopolítico, donde el cabotaje cristiano-capitalista y el colonialismo integran las distancias y permiten al dinero “navegar alrededor de la Tierra”. De esta apertura oceánica surge el “mundo dentro del capital”: lo que era exterior se interioriza (invernadero/ Palacio de Cristal) y el planeta se transforma en un espacio económico único.

Tomando ejemplo de Agamben (2001), recordando *la infancia* como aquello que aún no tiene palabras, podemos interpretar el mar como un “cuerpo” que educa a través de gestos, ritmos y silencios: un lenguaje preverbal que se forma antes de la articulación discursiva. Aprender del mar significa, por tanto, aprender a escuchar lo no dicho, a dar valor a lo que elude el *logos*.

Por último, la tradición liminal que va desde Van Gennep (1960) y Turner (1974) hasta Derrida (2003) nos permite interpretar el mar como un *limen*, un umbral móvil entre tierras, culturas, tiempos. Quienes cruzan el mar experimentan un fértil interludio donde coexisten pertenencia y descubrimiento, donde la identidad se vuelve porosa y hospitalaria (Horden & Purcell, 2024), y se transforma en *chôra*, es decir, el reino de la posibilidad.

Leídos en conjunto, estos autores componen un mosaico: el mar como devenir (Heráclito), audacia (Nietzsche), des-velamiento (Heidegger), espacio-otro (Foucault), matriz originaria (Sloterdijk), lenguaje preverbal (Agamben) y umbral transformador (Van Gennep-Turner-

Derrida). De este modo, el mar se ofrece como maestro planetario: invita a la flexibilidad, al coraje, a la escucha, a la metamorfosis, al cuidado y a la hospitalidad. Una pedagogía nacida del mar -*thalassopedagogía*, precisamente- acoge esta herencia material e inmaterial y pretende formar sujetos capaces de habitar la complejidad líquida del mundo con asombro y responsabilidad compartida (2018).

3. El mar y su herencia semántico-educativa entre arquetipos, metáforas y lenguajes

En el imaginario helénico, que configuró el de Occidente, el mar nunca fue una presencia monolítica (Mentz, 2024). Los cuatro términos principales que los antiguos griegos utilizaban para referirse al mar -*thálassa*, *póntos*, *háls* y *pélagos*- delinean otros tantos tonos formativos. *Thálassa* indicaba la extensión envolvente y femenina del agua percibida como “extensión” en la lejanía de su horizonte lineal y plano; es la matriz que nutre y de la que se regresa. *Póntos*, en cambio, era el mar-camino, el “puente”, la superficie que hay que atravesar para encontrar la alteridad. Con *háls* -que tiene la misma raíz que ‘sal’- los griegos indicaban en cambio el mar entendido como sustancia tangible. *Pélagos*, por último, es el término que utilizaban los antiguos para indicar el mar profundo, el abismo sobrecogedor que abre a la contemplación del límite, a la reverencia por lo desconocido. La coexistencia de estos cuatro lemas demuestra que el léxico griego ya disponía de una “caja de herramientas” para concebir una pedagogía del mar inspirada en un rico patrimonio material e inmaterial.

En los versos homéricos, por ejemplo, el epíteto *óinops póntos* -“mar de color vino”- se repite continuamente, combinando azul y púrpura en un oxímoron visual y sensorial. Este sintagma activa una mirada sinestésica: nos invita a percibir el mar no sólo con los ojos, sino con la imaginación táctil y gustativa que evoca el vino. Desde un punto de vista pedagógico, *óinops póntos* se convierte en un verdadero dispositivo poético que expresa un extraordinario patrimonio simbólico. En primer lugar, estimula la complejidad perceptiva: enseña que la realidad marina es iridiscente, que un solo color no basta para definirla. En segundo lugar, se abre a la lectura simbólica: como el vino, el mar puede embriagar o aturdir, ser fiesta o peligro - y es precisamente esta ambivalencia la que educa a la fecunda ambigüedad de la experiencia. Por último, fija en la memoria una imagen sonora que vincula emoción y pensamiento.

Si vamos más allá del Mediterráneo, descubrimos que cada familia lingüística talla en su léxico marino un paradigma educativo diferente. En

las lenguas nórdicas, el término *hav* (o *haf*) hace referencia al mar abierto, sin límites: el océano de los vikingos que educa en el valor épico, el liderazgo y la navegación en territorios extremos. El *more* eslavo, en cambio, evoca una extensión existencial impregnada de nostalgia; en la poesía rusa, el mar es espejo de melancolía y añoranza de otra parte, y ofrece al ser humano un espacio de introspección emocional. En la *zghva* georgiana, con vistas al Mar Negro, el mar se convierte en un umbral de esperanza, una puerta al mundo: implica una herencia de migraciones, diásporas, cambios e identidad en ciernes. En chino, el término *hǎi* utilizado para referirse al mar describe una inmensidad que “acoge cien ríos”, mientras que el japonés *umi* entrelaza la idea del mar con la de maternidad e impermanencia; ambas palabras introducen la tolerancia, la ciclicidad y la responsabilidad planetaria típicas de las culturas de Asia Oriental.

4. El mar como sujeto educador

Las resonancias léxicas que hemos indicado en el párrafo anterior forman una auténtica *cartografía fenomenológica del patrimonio cultural (y educativo) del mar*. Acercarse al mar desde una perspectiva fenomenológica significa reconocer que lo que llamamos “agua” no es un mero fondo pasivo, sino un otro vivo que dialoga con nuestro cuerpo-perceptor. Merleau-Ponty, hablando de la “carne del mundo”, describe la experiencia sensorial como un intercambio de resonancias: la luz reflejada en las olas golpea la retina, pero al mismo tiempo “toca” nuestra interioridad; las variaciones de presión hidrostática modelan no sólo el diafragma, sino la conciencia del límite. En esos instantes -la zambullida que ralentiza el pulso, la ola repentina que altera el equilibrio- el mar educa: nos obliga a modular la respiración, a leer las señales meteorológicas, a negociar con el miedo. El aprendizaje no procede por conceptos, sino por *afloramientos corporales*: la sal que cosquillea la piel, la arena que se desliza entre los dedos, el sonido sordo bajo la superficie.

Gaston Bachelard, en las páginas de *L'eau et les rêves* (obra que citábamos antes), habla del agua como una “materia onírica” capaz de abrir *profundos ensueños*. Sugiere que la imaginación no es una evasión de la experiencia material, sino su prolongación poética. Cuando el cuerpo se sumerge, la mente también “se vuelve líquida”: palabras, imágenes, recuerdos se ordenan según flujos asociativos libres, como conchas en la orilla.

Para la thalassopedagogía, esto implica que la educación marina (es decir, la que tiene lugar *a través, con y en el mar*) no debe limitarse a traducir la biología o la hidrodinámica en nociones, sino fomentar vías

sinestésicas en las que se interanimen sensaciones, emociones y pensamiento lógico.

Platón, en el *Timeo* (48e–53c), presenta la *chôra* como el “receptáculo de todas las cosas”: no la materia, no la forma, sino la *pura posibilidad*, el útero cósmico en el que las formas pueden aparecer y cambiar. Derrida (1993), releendo este pasaje, habla de una “hospitalidad radical”: la *chôra* acoge sin apropiarse, ofrece espacio sin poner límites. Trasladada al contexto marino, la metáfora se carga de fuerza pedagógica: el mar es un tercer espacio fluido en el que naturaleza y cultura coexisten y se remodelan mutuamente, dando lugar a un extraordinario patrimonio humano.

Históricamente, los océanos han acogido migraciones de pueblos, rutas comerciales, contaminaciones lingüísticas, hibridaciones gastronómicas; del mismo modo, el medio marino recicla desechos, sedimentos y nutrientes, transformándolos en nueva biodiversidad. El resultado es un *continuo* generativo en el que nada permanece idéntico: los barcos mercantes se convierten en pecios y luego en arrecifes de coral, los dialectos costeros se enriquecen con palabras extranjeras, los mapas antiguos se sobrescriben con nuevas rutas digitales. La *thalassopedagogía* puede extraer de ello una pedagogía de la hospitalidad: trabajar con el mar significa acostumbrarse a concebir la identidad y el conocimiento como porosos y en tránsito.

5. *Thalassopedagogía*, complejidad y patrimonio cultural del mar

El mar-herencia-educación se manifiesta ante todo como una red de relaciones sensoriales y bióticas. Cuando el cuerpo entra en el agua, la distinción sujeto/objeto se atenúa y se activa una especie de *intercorporeidad*: la flotabilidad hidrostática, la densidad de la respiración, el olor a sal actúan como mediadores entre los organismos humanos y el macroecosistema. Esta experiencia corrige la idea de la naturaleza como escenario externo y sitúa al ser humano en una matriz ecológica en la que cada gesto -desde elegir una ruta hasta deshacerse de los residuos- produce consecuencias colectivas. En este sentido, el mar se convierte en un archivo vivo de interdependencias: aprender significa reconocer que salvaguardar el agua salada equivale a preservar un patrimonio de salud, cultura, memoria alimentaria y microcosmologías costeras (Nichols, 2014).

Visto como patrimonio que educa, el mar es un *modelo vivo de complejidad*: un entramado de redes tróficas, flujos energéticos y materia-

les, retroalimentaciones ecológicas y sociales (pesca, turismo, migraciones), con márgenes estructurales de incertidumbre. Olas, corrientes y mareas ofrecen un alfabeto dinámico en el que coaparecen el orden y el desorden: la ola es forma y, al mismo tiempo, imprevisibilidad; la corriente es trayectoria y, al mismo tiempo, deriva. En términos pedagógicos, el mar nos enseña a pensar en términos de conexiones, a salir del reduccionismo y a captar cómo cada decisión (educativa, de gestión, política) se propaga por la red. El mar es el “laboratorio natural” donde el pensamiento de la transcomplejidad (capaz de atravesar niveles de realidad biológicos, culturales, jurídicos, económicos) se convierte en experiencia cotidiana (Santoro et al., 2017).

El mar, entendido como patrimonio que educa, no es entonces una superficie homogénea, una simple *thálassa*, sino un sistema complejo, un laboratorio vivo que encarna los principios de la complejidad moriniana: interconexión, emergencia, autoorganización. El patrimonio marino no educa por linealidad, sino por exposición a redes de flujos donde el orden se entrelaza con el desorden, la estabilidad con la imprevisibilidad. La ola que rompe en el arrecife enseña la recurrencia; la tormenta repentina educa para la sorpresa. El océano, pues, no sólo transmite datos naturales, sino modelos de pensamiento capaces de lidiar con la incertidumbre como dimensión estructural de la vida social y educativa.

El mar, por ejemplo, es una baza formativa porque nos expone a riesgos calculados: navegar, pescar, bucear son prácticas que nos motivan a entrenar la resiliencia y la adaptabilidad. La *educación thalássica* se convierte así en una escuela de transcomplejidad: enseña a evaluar el peligro sin paralizarse, a planificar con márgenes para lo inesperado, a transformar los errores en aprendizaje. La experiencia del mar prepara para vivir en el mundo contemporáneo, marcado por crisis ecológicas, geopolíticas y económicas, donde la capacidad de adaptación creativa representa la verdadera competencia patrimonial que hay que transmitir a las nuevas generaciones (Natalini, 2022).

Basarab Nicolescu (1996) subraya que la transdisciplinariedad no es la suma de conocimientos, sino la capacidad de atravesar niveles de realidad. El mar, como patrimonio, es el lugar ideal para ejercer esta competencia: la observación de un fenómeno marino, como la migración de una especie, puede leerse simultáneamente a través de la biología, el derecho internacional, la ética medioambiental, la poesía y la filosofía. Educar en la transdisciplinariedad significa formar sujetos capaces de comprender las cosas en su unidad plural, evitando simplificaciones reductoras. El mar se convierte entonces en un “aula planetaria” que pone

en diálogo conocimiento e imaginación, preparando a educadores y ciudadanos para vivir en un mundo que es, a su vez, un sistema oceánico interconectado.

6. Formar a los trabajadores del patrimonio marino

Si el mar es un patrimonio que educa, es necesario formar educadores capaces de poner de manifiesto este valor. El educador de este patrimonio no es sólo un profesor de ciencias, un biólogo o un guía turístico, sino un *mediador de la complejidad*, capaz de orquestar dimensiones cognitivas, corporales, simbólicas y cívicas. Su formación requiere vías innovadoras que combinen teoría y práctica, experiencia corporal y reflexión crítica. Los educadores del patrimonio marino deben ante todo vivir el mar: experimentar su silencio, su amplitud, su resistencia. Actividades como la vela, el snorkel o el senderismo costero no son simples experiencias deportivas, sino momentos de reflexión encarnada.

La formación requiere un enfoque de taller e interdisciplinario: una misma actividad puede combinar el análisis biológico de la biodiversidad marina, la reflexión filosófica sobre el límite, la exploración artística del paisaje costero y el debate sobre el derecho internacional del agua. Esos talleres enseñan a los profesionales del patrimonio marino a diseñar actividades que conecten los conocimientos, mostrando que el mar es un entretejido de ciencia, cultura, ética y arte.

El patrimonio marino se expresa también a través de la dimensión estética: el sonido de las olas, los reflejos cambiantes, los mitos y leyendas que habitan las costas o los abismos (Michelet, 2012). Por ello, la formación de los educadores marinos debe incluir prácticas estéticas y simbólicas: escribir haikus sobre el mar, grabar “paisajes sonoros” costeros, narraciones poéticas. Estas experiencias potencian la capacidad imaginativa del educador, esencial para transmitir el valor simbólico y cultural del mar.

Por último, no hay que olvidar nunca que el educador marino es el custodio de un patrimonio frágil. Su misión incluye la promoción de una ciudadanía científica y medioambiental activa: implicar a las comunidades y a los estudiantes en actividades de vigilancia (recogida de datos sobre la calidad del agua, observación de especies, limpieza de playas) transforma el conocimiento en responsabilidad compartida. La *citizen science* marina se convierte así en un dispositivo pedagógico que combina rigor científico, acción cívica y cuidado ético.

En esta perspectiva, la formación de operadores del patrimonio marino no es una tarea técnica, sino un proyecto cultural y ético: formar mediadores que sepan hacer del mar no sólo un “objeto de estudio”, sino un sujeto de relaciones educativas, capaz de generar competencias de transcomplejidad, sensibilidad estética y responsabilidad planetaria.

7. Conclusiones

Releer el mar como “patrimonio que educa” significa desplazar la educación fuera de sus lugares habituales y situarla en un umbral móvil donde se entrecruzan conocimiento, experiencia y responsabilidad. El mar ha emergido como un territorio y no simplemente como un entorno: un entramado vivo de relaciones naturales, culturales y simbólicas en el que los humanos practican la convivencia, la gestión de la incertidumbre y el cuidado de lo común (Halversen et al., 2021). La *thalassopedagogía* que aquí se propone no es, pues, un campo especializado, sino un punto de vista capaz de refundar la educación como un arte de navegar en la complejidad, con una brújula ética y mapas siempre revisables. En este sentido, el mar no “empotra” la educación: la genera, la provoca, la obliga a hacerse hospitalaria y precisa, imaginativa y responsable, local y planetaria al mismo tiempo. El recorrido teórico trazado ha pretendido demostrar que el mar es maestra y maestro de formas de atención: enseña a detenerse sin poseer, a cruzar sin conquistar, a ver el orden dentro del movimiento y el movimiento dentro del orden.

De ahí un primer resultado contundente: educar con el mar significa educar para una ecología de la atención. En el agua, cada gesto tiene consecuencias: un giro desequilibrado, un rechazo abandonado, un dato ignorado. El océano exige coordinación, lectura de las señales, capacidad de calibrar el riesgo. Así se forma una ciudadanía más exigente: no espectadores de crisis medioambientales, sino coautores de prácticas de mitigación y adaptación. La *citizen science* marina, las comunidades costeras que monitorean y restauran hábitats, la navegación lenta o la educación en snorkel se convierten entonces en dispositivos concretos de transformación, donde el aprendizaje se mide conjuntamente en mente, cuerpo y costas (Pandimiglio, 2018).

Un segundo resultado se refiere a la arquitectura del conocimiento. El mar, que da cabida a “cien ríos”, desmiente los cercos disciplinares. La transdisciplinariedad no es un adorno metodológico: es la gramática de lo que sucede allí donde la biología, el derecho del mar, la geografía cultural, la economía azul, la antropología y las artes conversan sobre

fenómenos que ninguno de estos lenguajes por sí solo podría comprender. La thalassopedagogía, por lo tanto, plantea una clara exigencia a los educadores: diseñar experiencias que no integren conocimientos, sino que nazcan ya híbridas, en forma de obras y expediciones cognitivas con resultados abiertos, evaluables con indicadores que vinculen las transformaciones interiores a los impactos ecológicos y sociales.

El tercer resultado es político en el sentido más elevado. Si el mar es un bien común y un territorio fluido, exige formas de gobernanza y educación a la altura de las circunstancias: prácticas equivalentes a las del *blue commons*, capaces de combinar responsabilidades locales y acuerdos globales. Educar al mar significa entonces educar para negociar reglas, para distribuir poderes, para reconocer los saberes situados (de pescadores y pescadoras, de niños y niñas, de migrantes, de mujeres y hombres deportistas) como recursos epistémicos y no como folclore. En esta democracia de competencias, el educador marino es un mediador de mundos: orquesta la ciencia y la poesía, la técnica y la memoria, la medición y la narración, por lo que debe formarse en prácticas de inmersión, reflexión crítica, creación artística y responsabilidad cívica.

¿Qué líneas de desarrollo nos deja, pues, la propuesta de una *thalassopedagogía* que valore el mar como patrimonio y a la vez se nutra de él? Podemos resumir estas líneas con cinco verbos principales que remiten a complejas acciones educativas, sociales, políticas y económicas y a estrategias de implementación.

1. *Habitar*, es decir, devolver a las escuelas y universidades el contacto habitual con las costas, los puertos, los faros, los astilleros, los planes de gestión, las comunidades del mar. Talleres de *blue-mind education* y escritura a bordo, paseos costeros y mapas sonoros, ejercicios de orientación y lectura de mapas representan un alfabeto experiencial que hace del territorio marino un aula permanente.
2. *Conectar*, es decir, establecer alianzas entre instituciones educativas, autoridades locales, áreas marinas protegidas, museos del mar, capitanías de puerto, empresas de la industria azul, asociaciones de buceo y náutica, centros de investigación. Todo esto significa no proyectos aislados, sino redes de itinerarios donde profesores y alumnos puedan aprender a diseñar, evaluar y corregir políticas del mar verdaderamente integradoras.
3. *Cuidar*, integrando la dimensión de la restauración y el seguimiento en cada ruta: campañas de limpieza y muestreo, observaciones participativas de la biodiversidad, mi-

croproyectos de renaturalización, diarios reflexivos sobre el impacto de los hábitos cotidianos ayudan a comprender. El cuidado no es un “módulo opcional”: es el corazón que une conocimiento y responsabilidad.

4. *Contar historias.* Sin relatos compartidos no hay patrimonio que perdure. La *thalassopedagogía* reclama la producción de narraciones plurales y rigurosas -exposiciones, podcasts, archivos orales, microetnografías, atlas digitales- en las que se entrecrucen datos, mitos, estadísticas, topónimos, miedos y esperanzas, útiles para educar en una verdad que siempre está también a la escucha del otro.
5. *Evaluar.* Se necesitan indicadores claros y públicos, capaces de conectar el aprendizaje con la calidad del agua, la integridad del hábitat, la participación ciudadana, la innovación educativa y el bienestar psicofísico. La evaluación, en este sentido, no mide “cuánto” hemos hecho, sino “en quién” nos estamos convirtiendo como comunidad educadora del mar.

Estas líneas no añaden simples actividades, sino que cambian la forma en que imaginamos la educación. Aceptar el mar como *chôra* -recipiente y umbral- significa reconocer que la educación es un arte de relación con la alteridad, de residencia temporal en espacios que no poseemos y que, precisamente por eso, nos forman. Es una ética de la hospitalidad que se opone a la lógica de la extracción; una política del nosotros que sustituye la retórica de la competición por la práctica de la cooperación; una estética de la atención que aprende a ver el valor en el detalle, en el matiz, en la vida minúscula del plancton como en la inmensidad del horizonte.

En última instancia, la *thalassopedagogía* no propone un nuevo objeto de estudio, sino una nueva forma de estar en el mundo. El mar nos recuerda que permanencia no es inmovilidad, que identidad no es cerrazón, que la seguridad no viene del control sino de la competencia compartida. En tiempos de crisis ecológica y social, ésta es quizá la lección más exigente: aprender a navegar juntos, con mapas actualizados y dispuestos a corregir el rumbo cuando cambia el viento.

Si sabemos formar a los educadores como cartógrafos de lo posible, y a los ciudadanos como guardianes de la ola, el océano seguirá siendo -a pesar de las tormentas- nuestro maestro más antiguo y actual. Y la educación, dejándose transformar por este patrimonio líquido, podrá por fin decir que ha aprendido del mar lo que promete a todos y a cada uno: el arte de mantener abierto el rumbo, de custodiar lo común, de atravesar lo desconocido sin perder la dignidad del viaje.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia: distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Einaudi.
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière*. José Corti.
- Braudel, F. (2004). *Memorie del Mediterraneo* (E. Z. Merlo, Trad.). Bompiani. (Obra original publicada en 1998)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie 2*. Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1993). *Khôra*. Éditions Galilée.
- Eraclito. (2007). *I frammenti* (G. Colli, Ed. e Trad.). Adelphi.
- Foucault, M. (1977). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Gallimard.
- Gillis, J. R. (2012). *The human shore: seacoasts in history*. University of Chicago Press.
- Halversen, C., Schoedinger, S., & Payne, D. (2021). *A handbook for increasing ocean literacy: Tools for educators and ocean literacy advocates*. National Marine Educators Association. https://cdn.oceanservice.noaa.gov/oceanserviceprod/education/literacy/Handbook_for_Increasing_Ocean_Literacy_2021-accessible.pdf
- Heidegger, M. (1927/2010). *Being and time* (J. Stambaugh, Trans., Rev. by D. J. Schmidt). State University of New York Press.
- Horden, P., & Purcell, N. (Eds.). (2024). *Il mare che corrompe: per una storia del Mediterraneo dall'età del ferro all'età moderna*. Carocci.
- Krell, D. F. (2018). *The sea: A philosophical encounter*. Bloomsbury Academic.
- Mack, J. (2011). *The sea: A cultural history*. Reaktion Books.
- Mentz, S. (2024). *An introduction to the blue humanities*. Routledge.
- Michelet, J. (2012). *The sea (La mer)* (K. Sainson, Trans.). Green Integer. (Obra original publicada en 1861).
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Natalini, A. (2022). *Natura e cultura nell'educazione della Rinnovata Pizzigoni e nella Scuola del mare e del bosco*. Pensa Multimedia.
- Nichols, W. J. (2014). *Blue mind: The surprising science that shows how being near, in, on, or under water can make you happier, healthier, more connected, and better at what you do*. Little,

- Brown and Company.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité: Manifeste*. Éditions du Rocher.
- Nietzsche, F. (1882/1974). *The gay science* (W. Kaufmann, Trans.). Vintage Books.
- Nietzsche, F. (1883–1885/2006). *Thus spoke Zarathustra* (A. Del Caro, Trans.). Cambridge University Press.
- Omstedt, A. (2020). *A philosophical view of the ocean and humanity*. Springer.
- Oppermann, S. (2023). *Blue humanities*. Cambridge University Press.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Pandimiglio, M. (2018). *Modus navigandi: per una pedagogia del mare*. Hoepli.
- Plato. (1997). *Complete works* (J. M. Cooper & D. S. Hutchinson, Eds.). Hackett Publishing.
- Santoro, F., Santin, S., Scowcroft, G., Fauville, G., & Tuddenham, P. (Eds.). (2017). *Ocean literacy for all: A toolkit*. UNESCO-IOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260721>
- Sloterdijk, P. (2006). *Il mondo dentro il capitale*. Meltemi.
- Squarcina, E., & Pecorelli, V. (Ed.). (2018). *Diventare grandi come il mare*. Guerini Scientifica
- Squarcina, E. (Ed.). (2023). *Educare al mare: riflessioni, esperienze e progetti per un'appropriazione cognitiva, affettiva e critica degli spazi oceanici*. Guerini Scientifica.
- Squarcina, E., Neri, E., Malatesta, S., & Schmidt Di Friedberg, M. (2025). Mare e patrimonio. En S. Benetti, S. Cerutti, & G. Pettenati (Eds.), *Geografia e patrimonio* (pp. 25–26). Società di studi geografici.
- Steinberg, P. E. (2001). *The social construction of the ocean*. Cambridge University Press.
- Turner, V. (1974). *Dramas, fields, and metaphors: Symbolic action in human society*. Cornell University Press.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans.). University of Chicago Press. (Original work first published in 1909).
- Yi, W. (2021). *The sea as mirror: essayings in and against philosophy as history*. Diaphanes.

ÍNDICE

RICARDO DEL FUENTE, “Paradigma y desviación: <i>La sombra del Tenorio</i> de Alonso de Santos”	5
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ, “Abrir las puertas del arte: recorridos guiados como práctica de mediación educativa del patrimonio en la facultad de bellas artes de la ucm”	17
CARLOS MUNILLA GARRIDO, “El valor de las experiencias patrimoniales en primera persona para asistentes a congresos de patrimonio. El caso de epacactivo”	29
VICENTE MONLEÓN OLIVA, “La princesa Mononoke. Eco-feminismo y heroicidad a través de San como personaje de Studio Ghibli”	47
EVA LAVILLA REY. JAVIER MARTÍNEZ ROMERA, “Custodios de la historia. Emilio Serrano, un alumno en Mauthausen”	61
LIDIA ÁLAVA REDAL, “‘Esencia turiasonense’: una propuesta de innovación educativa para acercar tradiciones locales al aula de infantil mediante abp y aps”	75
LARA ARRIBAS RAMOS, MARIANO CASAS HERNÁNDEZ, MARÍA DIÉGUEZ MELO, FERNANDO GONZÁLEZ GARCÍA, JAVIER HERRERA VICENTE, MANUEL HERRERÍA BOLADO, LUCÍA LAHOZ, ELENA MUÑOZ GÓMEZ, JUAN PABLO ROJAS BUSTAMANTE, “Patrimonio cultural y educación para el desarrollo sostenible: oportunidades de aprendizaje y difusión de los ods en historia del arte”	89
JAVIER PÉREZ GIL, ANA GRANDE SÁEZ, “Palacios. Una experiencia de transversalidad integral sobre un itinerario urbano”	101
ISABEL MORO PALACIOS, “Geografía y patrimonio como herramientas críticas: discursos y representaciones de hispanoamérica”	113
SÒNIA MAÑÉ OROZCO, ANTONI BARDAVIO NOVI, NÚRIA FREIXES SANS Y PAU MARGALEF RUANA “Prehistoria de mujeres. Una propuesta didáctica, desde la perspectiva de género, para alumnado de educación secundaria.	121
JORGE MIGUEL PEDRAZA CORNEJO, “El proyecto de antoni gaudí en rancagua y su potencial pedagógico, una propuesta educación patrimonial. ”	135
JOAN CALLARISA MAS, “Cómo trabajar el patrimonio social, cultural y natural a partir de itinerarios educativos utilizando las herramientas digitales. Ejemplo práctico con los futuros maestros y profesores de educación física”	149

LUIS PABLO OROZCO VARELA, RENATO FONSECA DE ARRUDA, FABIÁN GONZÁLEZ RAMÍREZ, “Educación, museología y patrimonio biocultural en perspectiva latinoamericana: el caso del museo de cultura popular de Costa Rica y su proyección en Brasil. El caso del curso de saberes ancestrales y diálogos intergeneracionales 2023-2025”	159
ISMAEL MENA MARTÍN, “Este archivo es nuestro. Educación e identidad de los memory of the world unesco. La apropiación simbólica del archivo como derecho cultural”	179
GRACIA EMELIA CHÁVEZ-ORTIZ y ADÁN CANO-AGUILAR, “Bordadoras del puerto del aire. Educar en patrimonio desde la co-creación”	193
ELENA JIMÉNEZ GARCÍA, “El flamenco pop como recurso para la enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura”	205
MARTHA GARCÍA, “Literatura e imagen textual: villancicos en diálogo con la obra pictórica”	221
PALOMA SÁNCHEZ-BROCH, “Pecios de la arquitectura montañesa, una experiencia de educomunicación y activismo patrimonial”	233
EMANUELE ISIDORI, “El mar como patrimonio que educa: contribución a una <i>thalassopedagogía</i> ”	245

QUAPEG
Edizioni

