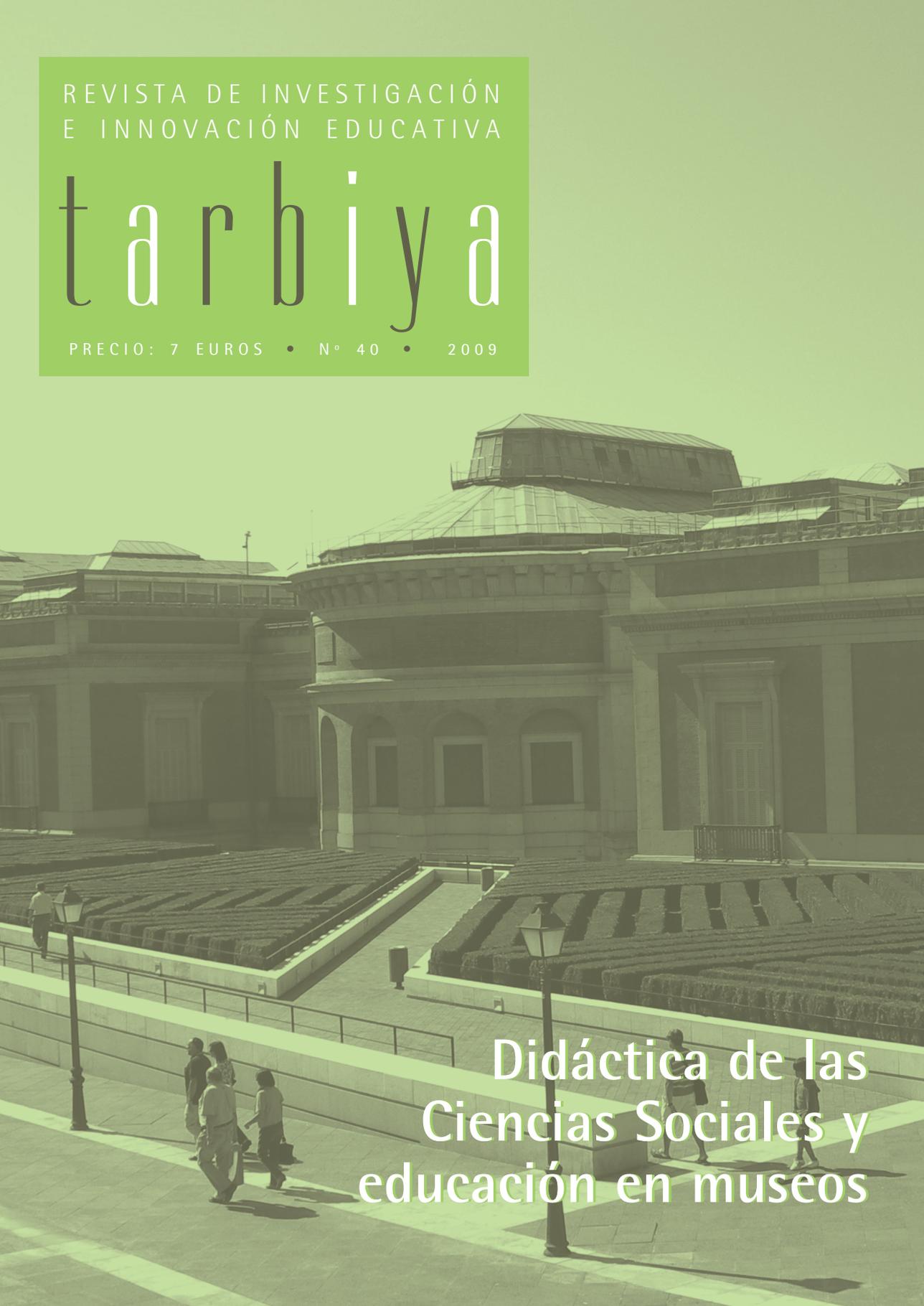


REVISTA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

tarbiya

PRECIO: 7 EUROS • N° 40 • 2009



Didáctica de las
Ciencias Sociales y
educación en museos

t a r b i y a

Revista de Investigación e Innovación Educativa
del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Autónoma de Madrid

JOSÉ M^º SANZ. Rector

VALERIA CAMPORESI. Vicerrectora

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

CÉSAR SÁENZ DE CASTRO. Director

MARÍA RODRÍGUEZ MONEO. Vicedirectora

MANUEL ÁLVARO DUEÑAS. Secretario Académico

Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, es una publicación del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, que pone al alcance de la comunidad educativa nuevas perspectivas de la investigación e innovación en el campo de la teoría de la educación y de las didácticas específicas.

La revista está catalogada en la base de datos IRESIE del Centro de Estudios sobre la Universidad (UCE) de la Universidad Autónoma de México. También en la base de datos de Bibliografía Española de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Desde el número 25 los contenidos de la revista están disponibles en formato PDF en la siguiente dirección electrónica: <http://www.uam.es/iuce/tarbiya>

Editor

FERNANDO ARROYO ILERA

fernando.arroyo@uam.es

Redacción

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 Madrid

Tels.: 91 397 40 49 / 91 397 50 22

Fax: 91 397 50 20

tarbiya@uam.es

Tarbiya no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.

Consejo de Redacción

FRANCISCO ALONSO BLÁZQUEZ, JESÚS ALONSO TAPIA, MANUEL ÁLVARO DUEÑAS, CARMEN ARAGONÉS PRIETO, AMPARO CABALLERO GONZÁLEZ, ROSA MARÍA DE CASTRO MONTORO, M^º LUISA ORTEGA GÁLVEZ, MARÍA RODRÍGUEZ MONEO, NICOLÁS RUBIO SÁEZ, CÉSAR SÁENZ DE CASTRO Y CARMEN VIZCARRO GUARCH

Consejo Asesor

JUAN JOSÉ APARICIO (U. Complutense de Madrid); ISABEL BRINCONES CALVO (U. de Alcála de Henares); HORACIO CAPEL (U. de Barcelona); MARIO CARRETERO (U. Autónoma de Madrid); ANTONIO CORRAL (U. Nacional de Educación a Distancia); JUAN DELVAL (U. Autónoma de Madrid); EUGENIO HERNÁNDEZ (U. Autónoma de Madrid); FRANCISCO JAQUE (U. Autónoma de Madrid); ELENA MARTÍN (U. Autónoma de Madrid); JAVIER ORDÓÑEZ (U. Autónoma de Madrid) y JOSÉ OTERO (U. de Alcalá de Henares)

Edición

ENTIMEMA

Fuencarral, 70. 28004 Madrid

Tel.: 91 532 05 04

Fax: 91 532 43 34

ISSN: 1132-6239

Depósito legal: GU-231-1992

Sumario n^o 40

- 5 Introducción. Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido
CARMEN BLANCO JIMÉNEZ Y JOSÉ LUIS DE LOS REYES LEOZ
- 15 El museo a tu alcance. Una experiencia educativa en el Museo Arqueológico Nacional
DORI FERNÁNDEZ TAPIA Y M^a JESÚS RUBIO VISIERS
- 33 Las exposiciones y el espacio educativo como agentes de renovación didáctica y transformación social: el Museo del Prado
CARMEN BLANCO JIMÉNEZ
- 51 Los sentidos y el sentido de lo diverso en el Museo de América
ELENA DELGADO CORRAL
- 63 España en América y América en España: un reto escolar
SOLEDAD AMBLÉS REY
- 81 Educathysen: el camino inconcluso de un museo en el apasionante mundo de las tecnologías de la información y la comunicación
RUFINO FERRERAS MARCOS
- 89 Estructura y desarrollo urbano de Madrid a través de las maquetas del Museo de la Ciudad
CLEMENTE HERRERO FABREGAT
- 107 Del patrimonio cultural al museo infantil
JOSÉ LUIS DE LOS REYES LEOZ
- 125 H₂O
ANA MORENO REBORDINOS
- 133 El agua en la pintura del Museo del Prado
ESTHER DE FRUTOS GONZÁLEZ
- 141 Visiones del agua
OLGA OVEJERO LARSSON

Introducción

Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido

Carmen Blanco Jiménez
José Luis de los Reyes Leoz

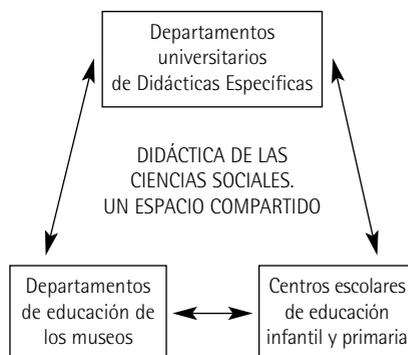
La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales que se realiza en las facultades de Formación de Profesorado y la transferencia de sus resultados al aula, se ha visto favorecida desde hace unos años por un interés común entre varios actores que contemplan la formación de escolares desde diferentes perspectivas: los centros de educación infantil, primaria y secundaria, los departamentos de educación de los museos y los departamentos universitarios de Didácticas Específicas. Los encuentros entre maestros, profesores y profesionales del museo junto con la búsqueda de espacios educativos compartidos generan una colaboración que, poco a poco, se ha hecho imprescindible.

Cada uno de estos actores tiene un perfil educativo diferenciado caracterizado tanto por la formación especializada de sus profesionales, los objetivos sociales a los que está destinado como por la larga trayectoria histórica que los sustenta. En primer lugar, la universidad tiene entre sus intereses prioritarios la docencia y la investigación. En la

Maestros, profesores y profesionales del museo, con la búsqueda de espacios educativos compartidos, generan una colaboración imprescindible

Universidad Autónoma de Madrid, la Facultad de Formación de Profesorado y Educación se dedica a formar profesores y a investigaciones educativas. Esta facultad aglutina a un amplio abanico de profesionales: pedagogos, psicólogos, matemáticos, filólogos de diferentes lenguas, geógrafos, historiadores, historiadores del arte, músicos, artistas plásticos, físicos, químicos, biólogos, geólogos y expertos en educación física y deporte. Todos, agrupados en diferentes departamentos, tenemos como nexo de unión el desarrollo de la didáctica de nuestras disciplinas. Nuestro trabajo adquiere un perfil orientado a la formación de futuros docentes para la escuela infantil, primaria y secundaria por lo que nuestra relación con los centros escolares es obligada, no sólo por la tutela del prácticum de nuestros alumnos sino como laboratorio de investigaciones. En todos confluye el interés por la Biblioteca, punto de encuentro y nido científico donde se guardan, no sólo las principales investigaciones teóricas sobre museos, sino también los materiales didácticos generados –y donados generosamente– por los museos, objeto de una nueva una sección documental.

Según el Código de Deontología del Consejo Internacional de Museos (ICOM) *un museo es una institución permanente, sin fines de lucro y al servicio de la sociedad y su desarrollo, que es accesible al público y acopia, conserva, investiga, difunde y expone el patrimonio material e inmaterial de los pueblos y su entorno para que sea estudiado y educado y deleite al público.* Entre otras funciones,



los museos deben conservar sus colecciones en beneficio de la sociedad y de su desarrollo, contribuir al aprecio, conocimiento y gestión del patrimonio natural y cultural, y deben trabajar en estrecha cooperación con las comunidades de las que provienen las colecciones y a las que prestan servicios. Es por eso y por una firme convicción de sus profesionales por lo que en ellos cada vez cobra más fuerza la importancia de los departamentos de educación especialmente interesados en la formación de educadores o profesores que trabajan en museos. Habría que precisar que la comunicación, la acción cultural y la difusión de sus colecciones son su objetivo prioritario aunque, en la actualidad, ante el gran número de visitantes escolares, tenga una especial relevancia las estrategias destinadas a la colaboración entre los museos y los centros de enseñanza. Ciertamente, los museos han dejado de ser cajas repletas de maravillas objeto de un público selecto para convertirse en uno de los principales agentes de transformación social a través de la difusión cultural. No cabe duda de que, para este

fin, el trabajo realizado con profesores y alumnos es extremadamente rentable.

Por su parte, los centros de educación infantil, primaria y secundaria se dedican a las enseñanzas regladas tal y como se formulan en los planes de estudios vigentes en la ordenación legal del sistema educativo. En el marco conceptual y práctico de la enseñanza de todas las asignaturas del currículo las visitas escolares a museos, centros de interpretación, casas de la ciencia, parques naturales, yacimientos arqueológicos musealizados, etc. constituyen una aportación y complemento significativos a las actividades de aprendizaje sobre las que se estructura el curso. Nunca hasta ahora se había producido tan gran expansión del espacio escolar fuera de las cuatro paredes del aula y, en esto, los museos son causa y consecuencia. Las visitas escolares (grupos que acceden físicamente al museo o virtualmente a través de sus web) constituyen hoy en día un recurso didáctico sugerente y cotidiano.

Si en la formación inicial universitaria los profesores reciben ya una instrucción museística básica –técnicas y estrategias elementales de la visita didáctica– la necesidad de una mayor especialización es demandada tanto desde los centros escolares como por las áreas educativas de los museos. Parece obvio que para su aprovechamiento didáctico se requieren profesores bien formados que conduzcan a sus alumnos en un aprendizaje significativo por las colecciones expuestas. Es obligado reseñar también

la posibilidad de una interesante salida profesional de los estudiantes de profesorado cuyo ámbito de trabajo no serían sólo las aulas sino las áreas educativas de los numerosos museos que tienen como visitante tipo al escolar.

Desde la universidad, los departamentos encargados de la didáctica de las Ciencias Sociales poseen capacidad investigadora y están dedicados a impartir tanto la formación inicial de los futuros profesores de educación infantil, primaria y secundaria como el posgrado y la dirección de las tesis de doctorado. Sus profesores son los encargados de la docencia de todas las asignaturas del área (Geografía, Historia e Historia del Arte) y de su didáctica. Teoría y práctica unidas ante los nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior que constituirá una revolución en la enseñanza universitaria y que, en la formación de maestros, supondrá la incorporación de nuevos espacios educativos –como los museos– donde experimentar e investigar en la didáctica de las Ciencias Sociales del siglo XXI.

En los centros de educación infantil, primaria y secundaria se enseñan los contenidos de las diferentes asignaturas escolares relacionadas con las Ciencias Sociales: desde los aprendizajes globalizados del área de *Conocimiento del Entorno* en infantil, *Conocimiento del medio social y cultural* en primaria o *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* en secundaria y bachillerato. Por último, aunque como es lógico, los departamentos de educación de

los museos no tienen entre sus competencias impartir docencia, su interés en la formación del profesorado y programas escolares hacen inevitable una confluencia de intereses.

Como no podría ser de otro modo, las facultades de formación de profesorado y los centros educativos mantienen una relación tan antigua como fructífera y necesaria. En la universidad se forman los futuros profesores y a los colegios e institutos acuden nuestros alumnos a realizar el prácticum que les capacita para la docencia. Los centros escolares no solo son el objeto y destinatario de nuestras investigaciones sino que, deben ser el tejido vivo de la sociedad donde la universidad recoja el pulso y las necesidades que se demandan de ella.

Por su parte, los museos cada vez registran un mayor interés por todas las cuestiones que se relacionan con programas educativos, debates metodológicos, didáctica museística, materiales y propuestas didácticas. Buena prueba de ello ha sido la celebración del Primer Congreso Internacional, Museos y Educación que con el título *Los Museos en la Educación. La formación de los educadores* tuvo lugar en el Museo Thyssen-Bornemisza en el mes de abril de 2008. Entre sus premisas se resaltaba la gran demanda del público general y de los centros de enseñanza para *contar con materiales, guías, modelos de visita, instrumentos de interpretación y otros apoyos que puedan favorecer una mejor aproximación a las colecciones artísticas de acuerdo con fines concretos de*

formación. En dicho congreso se destacaron los nuevos retos ligados a la formación de educadores de museos a través de eficaces programas de formación y especialización universitaria con posgrados específicos.

De algún modo, el Museo Arqueológico permite que capítulos tan importantes como el de la Prehistoria, la cultura greco-romana o la ibérica puedan explicarse de un modo más coherente y atractivo. Por otra parte, en este museo se puede ver con claridad las estrechas relaciones entre el arte y el marco histórico en el que se desenvuelve. Qué decir, en concordancia con lo anterior, del papel tan importante que puede jugar una contemplación y estudio de las colecciones artísticas del Museo del Prado, Thyssen, Academia de Bellas Artes y Reina Sofía de cara a la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte. El conocimiento del medio próximo se ilustra y adquiere la complejidad obligada para su estudio y análisis a través de las colecciones de los museos locales como se puede hacer con las excelentes colecciones de los museos municipales de Madrid. Por su parte, hay que señalar la tarea que realiza el Museo de América en apoyo de la construcción de una escuela intercultural dentro de una sociedad española mestiza y multirracial enriquecida por la inmigración.

Tampoco podemos olvidar que este espacio educativo compartido entre universidad, centros de enseñanza y museos no termina en el ámbito de la educación. Aunque no

cabe duda de que sus colecciones han sido objeto de gran interés por otros colectivos diferentes de los escolares, existe en nuestra sociedad un gran déficit y es responsabilidad de estas tres instituciones culturales resolverlo. Se hace necesario acercar los contenidos artísticos, históricos o geográficos que se desprenden de las colecciones expuestas a otras personas que también tienen derecho a disfrutar y a aprender. Nos referimos a personas con discapacidad, grupos de jóvenes en riesgo, mayores, familias o a los habitantes de núcleos rurales alejados de los grandes museos: es el campo de la educación permanente, compensatoria, inclusiva y de la educación social. Otros temas que forman parte de este espacio educativo compartido –mencionados al final pero no de menor relevancia social– son la elaboración de programas escolares, libros de texto, función docente, el interés por las segundas lenguas, la inclusión de las TIC o la contribución a una cultura del ocio y tiempo libre como generadora de una sociedad más culta y feliz.

Desde la investigación didáctica realizada en colegios y, a partir de una estrecha colaboración con algunos de sus departamentos de educación, no podemos más que

concluir que muchos intereses nos llaman a trabajar conjuntamente. Por este motivo el Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM apostó por la colaboración con estas instituciones. Diferentes líneas de investigación relacionadas con los museos y espacios naturales fraguaron en un proyecto que se viene desarrollando desde el año 2005, cuyo objetivo inicial fue el encuentro entre departamentos y áreas educativas de los museos de Madrid y nuestros alumnos de la UAM.

Fruto de esta colaboración han sido tres ciclos de conferencias bajo el título común *Didáctica de los Museos y Formación de Profesorado: Áreas de Educación en los Museos de Madrid*. Gracias a ellos y, desde el curso 2004-2005 hasta hoy, han acudido a la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM no menos de veinticinco profesionales de los principales departamentos de educación de los museos de Madrid para tener un productivo encuentro con profesores y alumnos acercándonos la riqueza de sus colecciones y –sobre todo– las posibilidades didácticas que ofrecen.¹

Una de las colaboraciones entre museos y nuestro departamento fue la exposición

1. Entre otros destacamos la colaboración con: Museo Arqueológico Nacional, Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Thyssen-Bornemisza, Museo Nacional de Ciencias Naturales, Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, Museo de América, Museo Etnológico Nacional, Museos Municipales de Madrid (Museo de Historia de Madrid y Templo de Debod, Museo de los Orígenes-Casa de San Isidro, Museo de Escultura al Aire Libre del Paseo de la Castellana y Museo de la Ciudad), Museo del Ferrocarril, Museo de las Telecomunicaciones (Telefónica), Museo Geológico y Minero, Museo Tifológico (ONCE) y muchos otros más.

Vitrinas Didácticas-Vitrinas de Autor, financiada por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y realizada en la Sala de Exposiciones de nuestra universidad durante el mes de marzo de 2006. Como su nombre indica, se trataba de introducir en una vitrina un objeto u objetos significativos desde el punto de vista didáctico que estuviesen seleccionados, de común acuerdo, por profesores y educadores de los dos ámbitos (UAM y departamentos de educación de museos). Se pretendía que el objeto elegido fuese representativo tanto del museo al que representaba como el de la disciplina implicada.

En la vitrina relacionada con el Museo Arqueológico Nacional se expusieron doce réplicas en resina de exvotos ibéricos procedentes de una maleta didáctica titulada "*Investigando el pasado. ¿Quiénes eran los iberos?*", obra de su Departamento de Difusión: un instrumento didáctico para profesores y monitores de actividades culturales y educativas, pensada para rodar por los centros que visitan el museo y facilitar la comprensión de los objetos históricos, tanto en su contexto cultural como en relación con los procesos técnicos, sociales e ideológicos que les dieron sentido. Con ello, se hace una contribución a la educación formal, al posibilitar que los estudiantes se inicien en el análisis e interpretación de la cultura que nos ha llegado expresada a través de la cultura material.

En la vitrina del Museo del Prado se expuso un yeso de *Ariadna dormida* que, aunque

no correspondía exactamente a la escultura del museo, podía constituirse en un acicate para realizar actividades basadas en la búsqueda de información, comparación, lectura y reflexión a partir de una obra menor. En efecto, esta reproducción obligaba a realizar comparaciones con el original y con una iconografía semejante a la que en los siglos XVI y XVII mostraban la *Bacanal* de Tiziano o uno de los paisajes velazqueños de la Villa Médicis. Con la *Ariadna* también estaba implícita la idea del museo como laberinto e hilo conductor que necesita del apoyo del conocimiento para guiarse por él. De alguna forma, en ambos museos se procedió a la selección de reproducciones que, a modo de materiales didácticos, invitaban a contemplar las obras originales del museo.

Por su parte, el departamento de educación del Museo Nacional de Ciencias Naturales optó por la construcción en miniatura del *Cuarto del Conservador*, vitrina constituida por diversos objetos (instrumentos, productos químicos, tablas taxonómicas, dibujos, animales disecados, etc.) que representan la metodología y el taller del científico que trabaja en un museo de Ciencias Naturales y, que como miniaturización representativa, se utiliza en los talleres didácticos del museo.

Durante el mes de marzo de 2007 y en el marco de los Cursos de Humanidades Contemporáneas que organiza la UAM desde hace veintinueve años, se impartió el titulado "*Museos, Universidad y Escuela: nuevos retos educativos*". Su programa estuvo

dirigido tanto a alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado como a docentes en activo, por lo que fue acogido por la Subdirección de Formación de Profesorado de la Comunidad de Madrid dentro de su Plan de Formación Permanente del curso 2006-2007.

Por último, en atención a la demanda suscitada, nuestro departamento ha presentado recientemente un posgrado titulado *Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales*, que esperamos sea realidad en el curso 2009-2010. Básicamente tiene el objetivo de integrar en estos estudios a maestros, licenciados y profesores de secundaria para que sean capaces de diseñar programas educativos en museos, espacios naturales y otros contextos no formales.

El Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la UAM a través de su revista TARBIYA ha considerado que este era el momento de reflejar en un número monográfico algunas de estas iniciativas. Con el título *Didáctica de las Ciencias Sociales y educación en museos* e intentando dar una primera visión de lo que sigue a esta introducción, podemos establecer una línea argumental que puede relacionarse con los deseos de la renovación didáctica en el campo de las Ciencias Sociales, de mejorar la educación en museos y de sentar bases duraderas para una educación permanente.

Concebido como un espacio de encuentro de ideas y experiencias hemos estructurado

su contenido en diferentes bloques homogéneos. En primer lugar figuran las aportaciones de los gabinetes y áreas de educación de los principales museos nacionales con los que venimos colaborando desde hace tiempo, siempre bajo la óptica de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Dori Fernández y M^a. Jesús Rubio desde el Museo arqueológico Nacional nos muestran la fuerza de la competencia de *Aprender a aprender* con la metodología del descubrimiento centrándose en los temas del currículum de educación secundaria. A través del taller *La vida cotidiana en la Hispania romana* ponen el museo al alcance de los alumnos relacionándoles con los objetos del museo para establecer un diálogo con los mismos e interactuar superando una enseñanza meramente memorística.

Desde las salas del Museo del Prado, con el artículo de Carmen Blanco nos llega el mensaje que visitar exposiciones y museos no solo es uno de los imperativos que tradicionalmente forman parte del currículum escolar. Es también un modo de reflexionar sobre el papel innovador que, a partir de una exposición, se ejerce en el espacio educativo, en la renovación de la disciplina y su didáctica.

Promover una educación intercultural relacionando las colecciones de un museo dedicado a otras culturas con un público diverso es la propuesta del Museo de América y de su responsable educativa Elena Delgado. Sin solución de continuidad, la profesora Soledad

Ambles propone desde la historia escolar y ante la realidad del mestizaje de nuestras aulas, la necesidad de renovar la enseñanza de la historia de América en la escuela, objetivo en el que deben implicarse la universidad en la formación inicial del profesorado, los museos (como el de América de Madrid) y los propios centros de enseñanza.

El desarrollo de la competencia en las Tecnologías de la Educación y Comunicación y la idea de *Museo Abierto* es presentado por Rufino Ferreras, coordinador del portal web EducaThyssen.org. El departamento de educación del Museo Thyssen, además de preocuparse de la página web del museo, ha sido pionero en la construcción de un portal exclusivamente educativo. El autor lo define como un laboratorio de ideas que, sin depender del currículum académico, tiene el objetivo de la experimentación en nuevas maneras de educar en el Arte haciendo de él un ejemplo a seguir en lo que se refiere a la investigación y difusión educativa a través de la red.

Clemente Herrero, geógrafo y especialista en la didáctica del espacio urbano, visita el Museo de la Ciudad de Madrid y propone, con los ojos de la didáctica geográfica, una visita a través de las magníficas maquetas que expone. Al encerrar los edificios más significativos de una ciudad en el espacio reducido de un museo, transforma las maquetas en materiales didácticos o recursos que hacen posible un aprendizaje-enseñanza más sencillo y atractivo en lo que podemos

considerar, junto con los mapas, una reducción de la realidad.

El siguiente artículo propone un juego imaginativo partir de los conceptos de patrimonio cultural o cultura material para llegar al museo infantil, más allá de las colecciones relacionadas con la creatividad artística. Es un viaje conceptual que trata de introducir a los niños y niñas de edades comprendidas entre los 5 y los 8 años en el mundo de los museos antes de ir al museo. José Luis De Los Reyes insta a descubrir a los maestros y maestras de educación infantil y primaria las posibilidades didácticas que nos ofrece el mundo de los objetos, entre otras cosas, para la comprensión de los primeros conceptos temporales y las relaciones presente-pasado.

Para finalizar, incluimos tres colaboraciones interconectadas sobre un tema común: el agua en las colecciones artísticas de tres de los principales museos de Madrid. Desde la didáctica de las Ciencias Sociales y la educación artística esta triple reflexión nace de la participación de los museos del llamado *Triángulo del Prado* en las actividades de la Semana Cultural 2008 de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Con el título genérico de *El agua en la pintura* tuvieron lugar tres conferencias en torno a diferentes visiones sobre el agua en el arte y sus posibilidades didácticas en el currículum escolar. Se trata de tres ópticas que inciden en la representación iconográfica del agua en el espacio de las salas del

Museo Nacional del Prado, del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y del Museo Thyssen-Bornemisza. Son muchas las obras de arte que muestran la iconografía del agua y que, también, son materiales para la enseñanza de la Historia del Arte. A su vez el agua participa del currículum del área de Ciencias Experimentales en todos los tramos educativos y, es además, un tema recurrente en las enseñanzas regladas. Con estos tres artículos –un mismo tema bajo tres ópticas sustentadas en tres colecciones diferentes– el profesor puede encontrar elementos de reflexión que invitan al diálogo multidisciplinar y ponen en contacto el conocimiento del medio natural con el social y cultural.

Esther de Frutos hace un recorrido por la Historia del Arte desde las colecciones del Museo del Prado siguiendo el hilo conductor de la iconografía del agua. Desde los primitivos flamencos e italianos pasando por el Renacimiento –con el gran momento de la pintura veneciana– y el barroco europeo hasta las aportaciones de Goya y los artistas del siglo XIX. Olga Ovejero apuesta por una selección de obras, dentro y fuera del MNCARS que justifican las nuevas

visiones del agua que tienen lugar en el arte contemporáneo desde las primeras vanguardias hasta el arte de la segunda mitad del siglo XX. Ana Moreno, por último, nos muestra su trabajo titulado H₂O. Si bien el título alude a la nomenclatura química del tema, en su caso, entra de lleno en la educación y en la didáctica artística. Se presenta como un ejemplo de la metodología de trabajo que se utiliza en el Museo Thyssen-Bornemisza cuando hay que abordar un programa con jóvenes estudiantes, con adolescentes que desean hacer suya cualquier propuesta de trabajo. Los resultados forman parte de una reflexión encaminada a mejorar la práctica didáctica y nos lleva a la complicidad existente entre el método didáctico de los museos y el de las aulas de educación artística de las facultades de formación del profesorado.

Para terminar, como coordinadores de este monográfico queremos agradecer sinceramente la rápida y generosa aportación de las instituciones y personas a las que hemos pedido su colaboración en este foro así como al equipo directivo del IUCE de la UAM por confiarnos esta apasionante tarea.

Resumen

La disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las facultades de Formación de Profesorado y Educación se ha visto favorecida por nuevos debates y propuestas surgidas por el encuentro de los profesores de las facultades de formación de profesorado, los departamentos de educación de los museos y los profesionales de los centros de enseñanza de

educación infantil, primaria y secundaria. La investigación didáctica ha propiciado que las aulas rompan sus paredes y admitan al museo como un espacio de alto potencial educativo. Los museos reconocen la importancia del público escolar entre sus visitantes y demandan la configuración de un modelo para formar educadores en museos. Este artículo es un foro que recoge las ideas y aportaciones de las tres instituciones en aras de construir un nuevo espacio educativo más eficaz y útil a la sociedad.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias Sociales, educación, universidad, museos, centros de enseñanza.

Abstract

The discipline of Didactics of the Social Sciences in the departments of Education and Training of the Teaching Staff has seen benefit from new debates and proposals that have been born through the meeting of teachers in Training of Teaching Staff departments, the Education Departments inside museums and professionals from schools. Didactic investigation has made classrooms to break their walls and admit museums as spaces of high educational potential. Museums recognise the importance of school public between their visitors and demand the creation of a model to form educators in museums. This article is a forum that collects ideas and contributions of these three institutions, in order to construct a new educational space, more effective and useful to society.

Key words: didactics of the Social Sciences, education, university, museums, schools.

Carmen Blanco Jiménez

José Luis de los Reyes Leoz

Departamento de Didácticas Específicas

Universidad Autónoma de Madrid

carmen.blanco@uam.es

joseluis.delosreyes@uam.es

El museo a tu alcance. Una experiencia educativa en el Museo Arqueológico Nacional

Dori Fernández Tapia
M^a Jesús Rubio Visiers

Introducción

Con el fin de acercar el museo a los escolares por medio de nuevos modelos de visita más participativos, el departamento de Difusión del Museo Arqueológico Nacional (MAN) puso en marcha, en el año 2004, el proyecto educativo *El Museo a tu alcance* que se convirtió en una oferta permanente durante el curso 2005-2006¹. En octubre del 2007 se interrumpió, al igual que toda la programación de actividades para los visitantes, al iniciarse el desmontaje de las salas de exposición con motivo de la futura remodelación del edificio².

Este proyecto tenía en cuenta tres aspectos de la visita escolar. Por una parte, el interés de las colecciones del Museo para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia del Arte. Por otro, el

Metodologías que permitan utilizar el museo como un instrumento educativo, aprovechando la curiosidad que despiertan en los jóvenes los objetos históricos

-
1. Un gran número de personas (becarios, personal en prácticas y profesionales de museos) han contribuido a la elaboración de este proyecto que, además, les ha servido como instrumento de formación, iniciándoles en la utilización de la *metodología de descubrimiento* en el museo. Desde aquí queremos agradecer su trabajo y sus valiosas aportaciones.
 2. En estos momentos, el MAN ya ha iniciado esta nueva etapa de obras, durante la cual permanecerá abierta la exposición *Tesoros del Museo Arqueológico Nacional*.

elevado número de escolares que visitaban el MAN acompañados de sus profesores y la repercusión que podía tener esta visita para ellos, potenciales visitantes voluntarios de museos, según resultara la experiencia positiva o negativa. Un tercer aspecto, muy importante, es el papel del profesor antes, durante y después de la visita como mediador entre la exposición y sus alumnos. Su labor docente en el museo nos llevó a plantearnos la importancia de conocer sus necesidades y circunstancias con el fin de elaborar actividades didácticas acordes con las mismas y que, además, hicieran atractivo para el alumno el aprendizaje en el Museo.

Planteamientos previos

Los planteamientos previos están constituidos por una serie de consideraciones que forman parte sustancial de todos los proyectos que llevamos a cabo en el Departamento de Difusión, aunque adaptadas a sus peculiaridades.

La primera es de orden metodológico³ porque entendemos que el Museo es el lugar idóneo para aplicar la *metodología de descubrimiento* que, referida al aprendizaje en este espacio, consiste en el diseño de un conjunto de acciones o actividades que se presentan a los escolares para que las realicen

secuencialmente y que les permiten aplicar y desarrollar determinadas operaciones procedimentales, como la observación, descripción, identificación, documentación, comparación, clasificación, interpretación y valoración de los objetos en su contexto, etc. Estas actividades intelectuales son necesarias para que puedan elaborar por sí mismos determinados conceptos a partir de los objetos. Con este método de aprendizaje por descubrimiento se prima, por tanto, enseñar a aprender con los objetos, es decir, a elaborar conocimientos a partir de ellos, frente a la mera memorización de la información ya elaborada o aprendizaje receptivo, menos gratificante que aquél⁴.

La segunda consideración pone las bases para seleccionar los contenidos conceptuales y, consecuentemente, los objetos sobre los que ha de versar la propuesta didáctica, de manera que ésta sea significativa en relación con el aprendizaje de la disciplina o asignatura relacionada con la colección del museo (en nuestro caso, la Historia, y más concretamente, la Historia Antigua) y, además, resulte interesante e involucre a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esta doble consideración conduce, por un lado, a estructurar una visita al museo en relación con los objetivos de aprendizaje, tanto conceptuales como procedimentales,

3. Este capítulo está basado en la metodología desarrollada por D^a Ángela García Blanco, conservadora-jefe del departamento de Difusión del MAN, que aparece sistematizada en sus numerosas publicaciones. Igualmente, son interesantes las aportaciones realizadas por otros autores, como por ejemplo, POZO MUNICIO, J. I. (1996), MORINE, H. y MORINE, G. (1978), etc.

4. El aprendizaje por descubrimiento requiere utilizar el pensamiento inductivo, esto es, partir de lo particular (objetos, en este caso) para llegar a lo general.

del nivel educativo al que se dirige la propuesta, así como en relación con los conocimientos genéricos que, referentes al tema⁵ seleccionado puedan tener los escolares. Por otro lado, a dar prioridad a temas relacionados con sus experiencias vitales, de manera que, partiendo de aspectos familiares o domésticos fácilmente visualizados con objetos cotidianos, la lógica del discurso permita relacionarlos con funciones sociales, económicas o ideológicas de la cultura, más abstractas. En este sentido apunta la necesidad de ofrecer a los escolares la oportunidad de utilizar otras vías de conocimiento y de contacto con los objetos (tocar, oler, oír...).

Por ello, y dado que los conceptos se construyen a partir de los objetos, éstos tienen que ser no sólo coherentes y significativos en relación con el tema, sino también en relación con el universo mental de los escolares para que, al aplicar su experiencia o su bagaje de conocimientos puedan reconocerlos y, a la vez, sean capaces de apreciar aquellas peculiaridades que los hacen diferentes a los objetos de hoy, conocidos por ellos. Suponemos que, a partir de este juego comparativo e intuitivo entre lo semejante y lo diferente, lo conocido y lo desconocido, lo sabido y lo ignorado, surgirá la curiosidad, las respuestas hipotéticas, el deseo de corroborarlas, etc. En definitiva, nos planteamos utilizar la capacidad que tienen los objetos antiguos de provocar preguntas acerca de ellos (qué es esto; para qué sirve;

cuándo se hizo; quién lo hizo, etc.) y de poner en marcha espontáneamente procesos mentales encaminados a responderlas para proponer a los escolares una investigación más sistemática que les permita construir por sí mismos determinados conceptos históricos, con el grado de satisfacción que ello conlleva.

La tercera consideración atañe a la utilización de los *objetos como documentos*, es decir, como fuente de información primaria. Los objetos constituyen fuentes de información que ofrecen testimonios sobre sí mismos y sobre la sociedad a la que pertenecieron, pero no de una manera aislada. Los objetos no funcionan solos, sino que se interrelacionan en un espacio y un tiempo determinados, formando conjuntos funcionalmente significativos, denominados *contextos*. El contexto da sentido a los objetos que forman parte de él y, viceversa, cada uno de los objetos que lo forman contribuye a dar sentido al contexto. En definitiva, lo que mejor define el concepto de contexto son las relaciones significativas entre los objetos, hasta tal punto que se puede decir que "los objetos se contextualizan entre sí" cuando los interrelacionamos en función de alguna de sus características formales y funcionales, como veremos más adelante.

Sin embargo, esta capacidad potencial de interrelacionar los objetos por sus características queda limitada en la práctica a la

5. En este caso, el tema elegido fue: *La vida cotidiana en la Hispania romana*.

consideración de aquéllas que son significativas o relevantes en función del tema elegido. El campo de conocimiento se limitaría, pues, a un número reducido de objetos que se ofrecerían al alumno ya estructurados en función de las características consideradas, pero sin explicitar ni sus relaciones ni sus significados conceptuales. La propuesta sería, precisamente, que él mismo descubriera paulatinamente las relaciones que estos objetos mantienen entre sí, mediante un proceso de descubrimiento inductivo para averiguar el significado:

- De cada objeto en sí mismo.
- Del objeto en su contexto.
- Del conjunto de objetos en relación con una determinada función social.
- De esa determinada función social en el marco de la cultura correspondiente.

Una última consideración se refiere al modo de desarrollar la visita en el museo y a la conveniencia de que el proyecto potenciara la *visita autónoma*, sin excluir por ello otras posibles modalidades. La ventaja de iniciar a los escolares en la visita autónoma consiste en que ellos, al gestionar su propio proceso de aprendizaje con la ayuda de los materiales didácticos, interactúan directamente con los elementos expositivos (paneles, cartelas de objeto...) y aprenden a utilizarlos, se desplazan a su conveniencia, se familiarizan con los espacios del museo, administran el tiempo de que disponen, se interrelacionan y trabajan en equipo y, finalmente, valoran mejor la visita a esta institución.

Destinatarios

El proyecto *El Museo a tu alcance* es una experiencia educativa con un doble destinatario. Por una parte, el profesor, por su papel de mediador entre el museo y los escolares y por la trascendencia de su labor docente en el mismo. El educador es, en último término, quien decide la realización de la actividad en el museo, aprovechando la aportación peculiar de éste al aprendizaje formal de la Historia. A la vez, es el que mejor conoce, tanto los aspectos curriculares (qué deben o necesitan aprender los escolares), como el nivel de conocimientos procedimentales y conceptuales de sus alumnos y sus actitudes. Es, por tanto, importante proponerle metodologías que le permitan utilizar el museo como un instrumento educativo, aprovechando la curiosidad que despiertan en los jóvenes los objetos históricos, como ya sabemos. Si el profesor conoce y domina los recursos didácticos que el museo ofrece, podrá utilizarlos no sólo durante la visita, sino también con anterioridad (preparación de la visita) y con posterioridad (integración de los nuevos conocimientos y reflexión sobre los mismos en el aula).

No obstante la importancia dada al profesor, son los estudiantes los verdaderos destinatarios de este proyecto. En concreto, está dirigido a escolares de Educación Secundaria, tanto correspondientes a ESO como a Bachillerato, para quienes la actividad ha sido creada expresamente. El currículo establecido para ambas etapas educativas contempla

diversas materias en las que se analizan y estudian la cultura y civilización romanas y, muy especialmente, su presencia en la península Ibérica⁶. Los contenidos abarcan múltiples facetas de tipo económico, social, artístico o literario, pero en todas ellas están presentes los aspectos relacionados con la vida cotidiana. Igualmente, se ha buscado una adecuación de los contenidos de nuestro proyecto educativo, no sólo al nivel de instrucción de los alumnos, sino también al del desarrollo psicológico correspondiente a sus edades, entre los 12 y los 17 años⁷.

Objetivos

Este proyecto didáctico tenía como objetivo fundamental que los resultados de la visita didáctica propuesta fueran satisfactorios tanto para los profesores, como para los alumnos. Respecto a estos últimos, entendemos como tales los siguientes:

- que los alumnos estén interesados durante toda la visita. En este caso, el indicador a valorar será su concentración en la realización de la actividad que se les propone;
- que los alumnos se impliquen en el proceso de conocimiento y ganen confianza en su capacidad de visitar exposiciones

con autonomía; tendrá como indicador de evaluación el impacto de la visita sobre los participantes.

- que el proceso de conocimiento sea compartido, aspecto que podrá valorarse mediante la constatación del diálogo entre los alumnos durante la actividad.
- que interactúen con la exposición utilizando los objetos y la información complementaria para aprender. El indicador será, en este caso, la actitud del alumno frente a las vitrinas, cartelas, paneles, etc., es decir, su implicación en el taller.
- que apliquen y desarrollen las operaciones y destrezas intelectuales necesarias para realizar el proceso de investigación (observar, comparar, imaginar, categorizar, aplicar la información, reflexionar, etc.) aspecto que sólo podremos valorar de forma indirecta, como ya veremos.
- que se produzca conocimiento conceptual y procedimental, que deberá ser valorado y evaluado por los profesores.

Taller "La vida cotidiana en la Hispania romana"

Es el primer taller creado para el proyecto *El Museo a tu alcance*. Como ya vimos, su desarrollo ha sido la culminación de un proceso complejo que se inició a finales del año

6. En primero de ESO, la asignatura de *Ciencias Sociales. Geografía e Historia* tiene carácter obligatorio. En los últimos cursos de ESO también existen otras materias, en este caso optativas, en cuyos contenidos se incluye el legado romano en la península Ibérica (*Latín* y, muy especialmente, *Cultura Clásica*). En Bachillerato, encontramos una asignatura obligatoria, *Historia*, común a todas las modalidades previstas y que hace referencia al período histórico que nos ocupa. Igualmente, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se incluyen materias como *Latín*, en la que están presentes estos contenidos.

7. MONTENEGRO VALENZUELA, J. (2006), pp. 147-149.

2004 y en él se ha aplicado la metodología antes expuesta. El tema elegido ha sido “*La vida cotidiana en la Hispania romana*” ya que cumplía con todos los requisitos previstos: desde el punto de vista disciplinar, los estudiantes de ESO y Bachillerato incluyen en su currículo materias relacionadas con este período histórico y, desde el punto de vista personal, los aspectos generales de la vida cotidiana se relacionan directamente con sus propias experiencias diarias.

Para asegurar la validez del taller desde el punto de vista disciplinar, se puso en marcha un proceso de prueba y evaluación.

Proceso de prueba y evaluación

Una primera fase estuvo dedicada a su estructuración general y definición de contenidos, y a la creación y preparación de un borrador del material didáctico apropiado. Desde un principio, se seleccionaron cuatro aspectos de la vida cotidiana de la Hispania romana, que se correspondían con cuatro conjuntos de piezas expuestas en vitrinas de las salas del MAN. Estos aspectos, relacionados con la alimentación en sus dos vertientes (cocina y consumo), las creencias domésticas y el arreglo personal, se ordenaron a la hora de configurar el taller en función del concepto del tiempo en el mundo romano. Se conformaron así cuatro Unidades didácticas distintas, cada una de ellas con un *Cuaderno*

de trabajo que contenía un guión que los alumnos debían leer con atención para responder paulatinamente a las preguntas que se les iban planteando a lo largo del mismo.

La segunda fase consistió en seleccionar, contactar y reunir a diversos profesores de enseñanza Secundaria, tanto de Ciencias Sociales como de Cultura Clásica, y profesores universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales para formar un reducido grupo de evaluación. La participación de estos profesores fue muy importante; trabajaron en equipo con el departamento de Difusión y compartieron el interés por la aplicación de la metodología de descubrimiento que les propusimos. La finalidad de la reunión era que los profesores revisaran el material didáctico y realizaran las sugerencias oportunas que, evidentemente, fueron tenidas en cuenta. Además, solicitaron añadir más información a los contenidos del material didáctico. También se plantearon las necesidades por parte del docente a la hora de realizar una preparación previa de la visita y las actividades que consideraban recomendable realizar con posterioridad a la misma.

Más tarde, y una vez reelaborado el material de acuerdo con los sugerencias y correcciones de los profesores, se puso en marcha la fase de evaluación didáctica del taller, para la cual contamos con la colaboración de cinco centros escolares de la Comunidad de Madrid⁸

8. Participaron los siguientes centros escolares: Colegio Covadonga, Colegio Isaac Albéniz, Colegio Joaquín Rodrigo, Colegio Mirabal y Colegio San Juan de la Cruz.

que, durante dos días, participaron con alumnos de ESO y Bachillerato en la realización del taller en las salas del MAN. Formaron pequeños grupos, cada uno de los cuales se enfrentaba a una Unidad didáctica diferente.

El objetivo era evaluar la eficacia del material didáctico o guión en relación con los objetivos referentes a la interacción con la exposición, la participación y el grado en que se involucran los escolares en el proceso intelectual que se les propone, el nivel de comprensión de las preguntas, la forma de presentarles la información... Dicha evaluación⁹, realizada mediante técnicas de observación, permitió constatar:

- El número de integrantes de los grupos y su circulación espacial, en especial para determinar la posible interferencia entre ellos a la hora de realizar la actividad.
- El comportamiento de estos grupos respecto de los niveles de colaboración y cooperación y la interacción y el nivel de intercambio de ideas y experiencias entre sus componentes.
- El nivel de motivación de los alumnos: aceptación, interés y actitud que mostraron durante la experiencia.
- El tiempo de trabajo de los escolares con el material didáctico y las vitrinas,

evaluado mediante un análisis comparativo, y el grado de interacción de los mismos con el material didáctico (*Cuadernos de trabajo* y material de apoyo situado en las denominadas *Estaciones interactivas de información*).

En términos generales, las variables estudiadas pusieron de manifiesto el éxito de la actividad, mostrando valores altos o muy altos. Por su parte, la valoración y comentarios del profesorado sobre el impacto del taller en sus alumnos y el análisis efectuado por el propio departamento de las respuestas de éstos condujeron a introducir mejoras en el guión: fue necesario reelaborar algunas preguntas, al resultar evidente que eran mal comprendidas, por estar redactadas de manera incorrecta.

Contenido del taller

Durante el curso 2006-2007, se puso definitivamente en marcha el taller,¹⁰ una vez introducidas aquellas correcciones necesarias tras la fase de prueba y evaluación. De esta forma quedó definido su contenido, con dos partes bien diferenciadas: por un lado, las palabras de bienvenida al MAN y la introducción espacio-temporal al tema, realizadas por nuestros Voluntarios Culturales¹¹. A partir del reloj de Baelo Claudia, los alumnos

9. Nuestro agradecimiento a Ana María Peña Rangel, psicóloga e investigadora socio-cultural de Matanzas (Cuba), que se encargó del diseño y desarrollo de esta fase de evaluación durante su Beca de Cooperación Cultural realizada en el departamento de Difusión del MAN.

10. Esta fase se desarrolló entre los meses de diciembre de 2006 y junio de 2007. Durante este periodo se realizaron 38 sesiones en las que participaron un total de 29 centros educativos, tanto colegios (11) como institutos de enseñanza secundaria (18).

11. El departamento de Difusión preparó a los Voluntarios Culturales del Museo Arqueológico Nacional para que pudieran realizar esta actividad. Es de destacar su entusiasmo y disponibilidad para llevar a cabo el proyecto,

recibían información sobre la forma en que los romanos medían el tiempo y cómo se distribuían las actividades cotidianas a lo largo del día. Después, realizaban una visita a los mosaicos expuestos en las salas para conocer, a partir de ellos, las características espaciales de la casa romana, su estructura, materiales y técnicas constructivas, distribución, etc. De este modo, quedaba establecido un marco temporal y espacial a partir del cual los alumnos podían constatar dónde y cuándo se desarrollaban las actividades de una familia hispano-romana. En la segunda parte, se realizaba en las salas del MAN una actividad práctica interactiva en la que participaban exclusivamente el profesor y sus alumnos, y que consistía en realizar el proceso de descubrimiento a partir de las cuatro *Unidades* didácticas que componen el taller. Como ya sabemos, estas *Unidades* utilizan la exposición como instrumento para el aprendizaje, en este caso, estructuradas en base a los cuatro aspectos de la vida cotidiana que ya hemos visto:

- *Unidad* didáctica sobre el arreglo personal titulada *¿Sabes cómo se arreglaban las mujeres hispano-romanas?* En ella se analizan los procesos de peinado, maquillaje, aplicación de perfumes y aceites olorosos, así como el uso de elementos de adorno personal, indicadores y símbolo de la identidad y la clase social de quien los ostentaba.
- *Unidad* didáctica sobre las creencias domésticas: *¿Sabes en qué creían los hispano-romanos?* Permite un acercamiento a la devoción doméstica de la familia romana, con especial atención a las divinidades (genios familiares, lares) y al lugar de culto (larario) donde el *paterfamilias*, como sacerdote oferente, realizaba y dirigía cada mañana los rituales apropiados ante los miembros de la familia.
- *Unidad* didáctica sobre la cocina: *¿Sabes cómo cocinaban los hispano-romanos?* Analiza las piezas que forman parte del ajuar de cocina, sus formas y funciones en relación a la conservación y almacenamiento de los alimentos, así como los procedimientos de obtención, manipulación y elaboración de los mismos.
- *Unidad* didáctica sobre la mesa: *¿Sabes qué comían los hispano-romanos?* Permite analizar las características de la vajilla de lujo romana para, a través de ella descubrir la forma en que comían los romanos, cuándo realizaban las diferentes comidas del día, de qué se componían los platos, salsas y preparaciones culinarias más características y el lugar destinado para su consumo, el *triclinium* o comedor.

Cada *Unidad* didáctica se compone de tres elementos esenciales: en primer lugar, del conjunto de piezas seleccionadas, expuestas en las salas del MAN; en segundo lugar,

como es habitual cuando se requiere su colaboración para cualquier actividad didáctica. Queremos expresarles, por ello, nuestro agradecimiento.

los *Cuadernos* de trabajo que constituyen el guión de la actividad y, por último, las *Estaciones interactivas de información*, situadas también en las salas y en las que se colocaron los materiales didácticos complementarios: reproducciones, imágenes, productos alimenticios, objetos de materiales diversos, etc. que los alumnos pueden manipular y cuya utilidad también se contempla en el proceso de aprendizaje. En los *Cuadernos* de trabajo se indican las actividades que tienen que realizar: cuándo deben trabajar con los objetos expuestos en la vitrina observando, comparando, relacionando, etc., y cuándo tienen que trasladarse a la *Estación interactiva de información* correspondiente para utilizar los materiales disponibles en ella, no sólo mediante la vista, sino también a través del tacto o del olfato, lo que les permite comparar entre las actividades del mundo romano y sus experiencias personales.

Descripción de los materiales didácticos

Los *Cuadernos* de trabajo y las *Estaciones interactivas de información* posibilitan la realización de diversos ejercicios que permiten al alumno reconstruir el proceso técnico que dio lugar a la creación de los objetos seleccionados, averiguar su funcionalidad y descubrir el espacio en que fueron usados y, como conclusión, llegar a conocer un

poco más de las gentes que los utilizaron. El aprendizaje por descubrimiento, como ya sabemos, requiere realizar una serie de actividades y operaciones. En cada una de ellas es importante tener en cuenta si el alumno tiene los conocimientos específicos que se requieren para poder realizarlas. Si no los tiene, será preciso resolver cómo elaborarlos y ofrecérselos (en nuestro proyecto, se incluyeron en los *Cuadernos*). En caso de que el alumno tenga olvidados los conocimientos que precisa utilizar, conviene ayudarle a que los active o a que los deduzca por lógica a partir de ciertas pistas o mediante preguntas que ofrezcan múltiples respuestas para que seleccione la/s correcta/s por inferencia o deducción.

Veamos ahora las operaciones necesarias para que los alumnos realicen su propio proceso de investigación sobre los objetos. Para ello, hemos tomado como ejemplo la *Unidad* didáctica sobre la Cocina *¿Sabes cómo cocinaban los hispano-romanos?* en la que el objeto seleccionado como punto de partida es un mortero de cerámica¹².

En primer lugar, se propone al alumno observar el objeto, describirlo e identificar sus peculiaridades. Debe, previa observación meticulosa del mortero, describirlo a través de los ejercicios propuestos con la finalidad de afinar su percepción y enriquecer su

12. El desarrollo de las otras tres *Unidades* didácticas es similar e incluyen las diversas operaciones del proceso de investigación. Probablemente las *Unidades* sobre la Cocina y la Mesa sean las más adecuadas para ejemplificar el proceso, al ser más analíticas e inductivas, mientras que las correspondientes al Arreglo personal y las Creencias domésticas implican un mayor nivel de abstracción.



Una alumna observa los objetos expuestos en la vitrina y cumplimenta el *Cuaderno* didáctico.

vocabulario. Dichos ejercicios le permiten determinar sus características más destacadas: por ejemplo, de qué materia está hecho, qué forma tiene y, en definitiva, cuáles son los aspectos físicos que mejor lo definen.

En el siguiente ejercicio, aunque suponemos que todos los alumnos conocen la materia de la que está hecho el mortero (cerámica), tenemos que asegurarnos de que su respuesta es correcta. Para ello, proponemos una pregunta cerrada con cuatro opciones de materiales muy distintos entre sí, lo que les facilita identificar la única respuesta correcta.

¿Con qué materiales crees que está hecho? Elige la respuesta entre las que te presentamos:

- Arcilla cocida (cerámica)
- Bronce
- Vidrio
- Madera

Más adelante, la *Unidad* didáctica propone ahondar aun más en la apreciación por parte del alumno de las características del mortero, como en este ejemplo, en el que debe emplear la vista y activar su imaginación para dar una respuesta hipotética con respecto al tacto, dado que no puede tocarlo:

Si pudieras tocarlo ¿cómo crees que sería su tacto?
Elige una respuesta entre las que te ofrecemos:

- Áspero
- Suave
- Liso

A continuación, tiene la oportunidad de comprobar la realidad de su respuesta hipotética al tocar diversos fragmentos de cerámica en la *Estación interactiva de información*. Así, podrá identificar mediante el tacto el más parecido al mortero expuesto.

Observa y toca los objetos que te presentamos (*diversos fragmentos de cerámica*) ¿Puedes identificar alguno similar al mortero de la vitrina?

El siguiente aspecto que debe descubrir es la manera en que fue fabricado. En el ejercicio se ofrecen al alumno diversas pistas que le permiten deducir la técnica de fabricación a través de la observación de algunas de las huellas que dejan éstas técnicas sobre el objeto:

¿Cómo crees que el alfarero hizo este mortero?



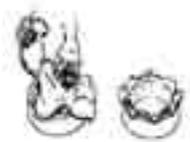
Con las manos (modelado)

Se reconoce por:
El contorno irregular y la superficie alisada



Con torno de alfarero

Se reconoce por:
Se aprecian circunferencias concéntricas en la superficie interior y exterior



Con molde (moldeado)

Se reconoce por:
Contorno regular.
No se aprecian circunferencias concéntricas en la superficie

La forma es otra de las características del mortero que el alumno observa e identifica, con vistas a que, más adelante, relacione

forma y función. En el primer ejemplo, la observación directa del mismo permite determinar su forma general:

¿Puedes definir la forma que tiene el cuerpo de este mortero? Elige la respuesta más correcta entre las que te proponemos.







En los siguientes, se anima al alumno a continuar identificando aspectos relevantes del mortero, como por ejemplo, su borde (¿es grueso, saliente, grande, desproporcionado?), el rehundimiento o canal que lo atraviesa (¿sirve para apoyar, verter o adornar?), las inscripciones que presenta o el objeto complementario con el que se utilizaría (mano de mortero).

Es preciso señalar en este punto la importancia de documentar todos los hallazgos que se van realizando a lo largo del taller. Para esta tarea se plantean ejercicios en los que el alumno debe reproducir con precisión los detalles significativos del objeto, bien mediante un dibujo, un texto o una imagen:

Una vez que hayas observado y tocado los fragmentos de cerámica de distinto tipo que te ofrecemos en la Estación interactiva de información, anota sus características:

.....

En el siguiente ejemplo, vemos cómo se le pide que realice paulatinamente la documentación del objeto a lo largo de toda la actividad: tiene que dibujar el mortero al inicio de la *Unidad* didáctica mediante un dibujo frontal y cenital y, posteriormente, completarlo con las nuevas características que ha ido descubriendo sobre él (borde, inscripciones, roturas, etc.).

Dibuja la pieza siguiendo las líneas de puntos, de esta forma podrás documentar más específicamente este objeto, y ve registrando gráficamente nuevos detalles más adelante.



Una vez identificadas y documentadas todas estas características de la materia y la forma del mortero (arcilla con incrustaciones de pequeñas piedras, borde saliente y desproporcionado, canal que sirve para verter su contenido más fácilmente y su empleo con una mano de mortero romana) podremos conocer su función: para qué se utilizó este objeto...

¿Para qué crees que utilizaron los hispano-romanos este objeto? Elige las respuestas entre las que te ofrecemos (pueden ser varias).

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Moler | <input type="checkbox"/> Triturar |
| <input type="checkbox"/> Machacar | <input type="checkbox"/> Cocer |
| <input type="checkbox"/> Almacenar | <input type="checkbox"/> Mezclar |

... y con qué tipo de productos alimentarios existentes en la cocina romana¹³.

¿Qué crees que se trituraría, machacaría y mezclaría en este mortero? También aquí se pueden elegir varias respuestas.

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hierbas aromáticas | <input type="checkbox"/> Frutos secos |
| <input type="checkbox"/> Aceite/vinagre | <input type="checkbox"/> Huevos |
| <input type="checkbox"/> Cereales | <input type="checkbox"/> Agua |
| <input type="checkbox"/> Carnes | <input type="checkbox"/> Especias |

13. Más adelante veremos la relación de este ejercicio con otra actividad del taller, la reconstrucción de un mercado romano, que implica un paso más, desde el objeto, pasando por el contexto y llegando hasta la función social, el comercio.

En este momento, el alumno ya ha constatado la estrecha relación entre la materia, la forma y la función del mortero como objeto individualizado. Sin embargo, éste formaba parte de un conjunto de objetos de cocina, cada uno de los cuales tenía su propia utilidad y respondía a una necesidad culinaria distinta. El paso siguiente consiste en comparar el mortero con otros objetos de cocina que aparecen expuestos en la misma vitrina y establecer distintas categorías según sus peculiaridades, es decir, clasificarlos. Analizando todos ellos podremos saber cómo se preparaba la comida para una familia hispano-romana.

En la vitrina aparecen, además del mortero, orzas, jarras, ollas, cuencos y ánforas.

Ninguno de estos objetos tiene la misma forma que el mortero, por tanto, tampoco tuvieron la misma función. La variedad de formas que el alumno observa al comparar estos objetos se debe, pues, a que sirvieron para distintas funciones en relación con los alimentos: cocerlos, almacenarlos, servirlos, conservarlos o transformarlos. En el *Cuaderno* se explican las semejanzas y diferencias existentes entre ellos aplicando, tanto los conocimientos previos de los alumnos, como los que han ido adquiriendo a lo largo de la actividad. Después, se les presenta un cuadro como el siguiente para ayudarles a clasificar los objetos según su forma, a la vez que se establece su función, al estar estrechamente relacionadas ambas.

Con lo que ya sabes, puedes identificar los cuencos, orzas, ánforas y mortero que aparecen en la vitrina por sus características formales y el uso que se hizo de ellas. Marca con una cruz la casilla que corresponde a las características de alguno de estos objetos.

Pistas	Olla	Jarra	Ánfora	Orza
Cuello corto y ancho, boca ancha, a veces con asas (Conservar)				
Cuello estrecho y largo, con asas (Transportar)				
Boca ancha, no tiene cuello ni asas, base ancha (Cocer)				
Cuello corto, boca estrecha, al menos un asa y, a veces, pico vertedor (Servir/Verter)				

La etapa final del proceso es interpretar desde diversos puntos de vista los objetos investigados, integrando todos los datos obtenidos para plantear una

conclusión coherente y científica sobre los mismos que permitirá al alumno interpretar los objetos en su contexto espacial...

tarbiya 40

"Trata de imaginar cómo era una cocina hispano-romana: coloca todos estos objetos (tenazas, jarro, olla, cuenco, fuente y mortero) en su lugar correspondiente dentro de la cocina, cuya reconstrucción te ofrecemos en esta lámina".



... o establecer relaciones entre el tiempo pasado y el tiempo presente.

Une con una flecha los útiles romanos con los que en la actualidad tienen la misma función, aunque difieran en su diseño.



Orza



Olla



Ánfora



Olla exprés



Barril



Táper

Precisamente en relación con el tiempo pasado y presente, se han diseñado algunos ejercicios que implican situar a los escolares

en el contexto temporal original de los objetos y sus poseedores, es decir, enfrentarles a pensar como lo haría un hispano-romano,

en base al resultado obtenido en su investigación. En este sentido, probablemente la actividad más llamativa sea la recreación de un mercado romano¹⁴. En él pueden tocar y oler diversos productos auténticos empleados en la cocina romana como una forma nueva de ampliar conocimientos; tal es el caso de especias, hierbas aromáticas y otros condimentos, cereales, legumbres y frutos secos. Los alimentos perecederos se sustituyen por

láminas con pinturas pompeyanas que representan higos, pan, verduras, huevos, pescados, etc.

Completan el mercado, para darle más ambiente, otras láminas con escenas de una carnicería y una tienda de fruta y verdura procedentes de relieves y pinturas romanas. También se incluye una tabla con las correspondencias entre la moneda



Un grupo de alumnos ante la recreación del mercado romano en la *Estación interactiva de información*.

14. El mercado incluye: Grupo de especias, hierbas olorosas y otros condimentos (azafrán, mostaza en grano, cardamomo, pimienta negra, tomillo, menta, laurel, sal, orégano y comino); Grupo de cereales y legumbres (habas, guisantes, cebada, garbanzos, lentejas y trigo); Grupo de frutos secos (nueces, almendras, avellanas y piñones); Imágenes de alimentos y productos vegetales y animales (huevos, pan, uvas, manzanas, granadas, higos, conejos, aves, pescados y mariscos); Imágenes con escenas de una carnicería y una tienda de fruta y verdura; Tablas de correspondencia de moneda romana y actual y precios de algunos de los principales productos (pan, aceite, vino, pimienta, ropa, etc.)

romana y la actual y los precios de algunos de los principales productos, como pan, aceite, vino, pimienta o ropa. Junto a la tabla, la reproducción en cartón de las diferentes monedas de la época da pie a los alumnos a realizar intercambios comerciales una vez transportados a un mercado de la Antigüedad: de nuevo tienen la oportunidad de pensar como un hispano-romano.

Conclusiones

Una manera de valorar la utilidad y eficacia de esta propuesta didáctica es evaluar, en la medida de lo posible, si su realización ha permitido cumplir los principales objetivos que nos propusimos a la hora de diseñarla. Es evidente que, desde el MAN, no podemos evaluar si se consiguieron todos los objetivos propuestos, ya que, en muchos casos, dicha evaluación corresponde al educador. En lo que respecta a los principales, mencionados en el apartado correspondiente, fueron evaluados de la siguiente forma:

En cuanto a facilitar la aplicación y desarrollo de las operaciones y destrezas intelectuales necesarias en un proceso de investigación, no podemos medir directamente su logro, aunque los talleres se concibieron precisamente con esta finalidad: tanto la estructura como los contenidos de

las *Unidades* didácticas fueron pensadas para dirigir al alumno en cada paso de este proceso, desde el análisis exhaustivo del objeto hasta llegar a descubrir y valorar su función social.

Por lo que respecta a la implicación de los alumnos y su grado de interacción con la exposición, pudimos evaluarlos mediante la observación y el resultado ha sido muy positivo: se ha constatado una participación muy activa de los mismos a lo largo de todo el taller y que trabajaron tanto autónomamente como en grupo. Además, en ningún momento se apreció una disminución de su atención, llegando a completar en su totalidad las actividades didácticas propuestas. Hay que añadir que estas observaciones se han realizado en grupos escolares muy heterogéneos, por lo que resulta evidente que el taller logra cumplir su objetivo de acercarles al museo, familiarizándoles con sus espacios y contenidos.

Por tanto, *El Museo a tu alcance* constituye un proyecto muy positivo para los escolares, que entran en contacto con una nueva forma de aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento, complementaria de la que reciben en el centro escolar, y les familiariza con la metodología de aprender con los objetos, que podrán utilizar en el futuro para adquirir y construir nuevos conocimientos.

Bibliografía

- GARCÍA BLANCO, A. (1988). *La didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones La Torre
- GARCÍA BLANCO, A. (1997). *Aprender con los objetos*. Madrid: Guías Didácticas del Museo Arqueológico Nacional.
- GARCÍA BLANCO, A. (1999). *La exposición, un medio de comunicación*. Madrid: Akal.
- MONTENEGRO VALENZUELA, J. (2006). *La utilización didáctica del Museo. Hacia una educación integral*. Zaragoza: Egido Editorial.
- MORINE, H. Y MORINE, G. (1978). *El descubrimiento: un desafío a los profesores*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- POZO MUNICIO, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En COLL, C. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- POZO MUNICIO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Resumen

El artículo describe un innovador proyecto educativo desarrollado por el departamento de Difusión del Museo Arqueológico Nacional: *El Museo a tu alcance*, materializado en el taller *La vida cotidiana en la Hispania romana*. Con él, se pretende acercar el Museo a los jóvenes escolares entre 12 y 17 años, mediante la metodología de descubrimiento, en este caso basada en el aprendizaje con los objetos. Dicho taller tiene un marcado carácter autónomo, interactivo y participativo, con un objetivo claro: aprender a aprender con los objetos.

Palabras clave: proyecto educativo, educación, museo, metodología de descubrimiento, aprender con los objetos.

Abstract

The article describes an innovating educative project developed by the National Archaeological Museum: the activity of research *Daily life in the Roman Hispania*. It tries to approach the Museum to the students, between 12 and 17 years, making use of the

methodology of discovery. This activity has an independent and interactive character, with a clear objective: to learn with the objects on display.

Key words: educative project, education, museum, methodology of discovery, learn with the objects.

Dori Fernández Tapia

dori.fernandez@mcu.es

M^a Jesús Rubio Visiers

maje.rubio@mcu.es

Departamento de Difusión

Museo Arqueológico Nacional

Las exposiciones y el espacio educativo como agentes de renovación didáctica y transformación social: el Museo del Prado

Carmen Blanco Jiménez

I. El espacio expositivo y sus implicaciones didácticas

Este artículo es el resultado del encuentro entre dos instituciones: la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM y el Departamento de Educación del Museo del Prado. El interés común por las exposiciones y sus repercusiones educativas fueron motivos de múltiples conversaciones que desembocaron en la participación del primer ciclo de conferencias que sobre las áreas de educación de los museos se iniciaron en 2005. Las ideas que entonces se formularon siguen estando vigentes; hoy se han hecho realidad en una gran parte de las actividades educativas del museo¹ y, a la vez, han calado en la didáctica universitaria.

Partiendo del supuesto que en la enseñanza percibimos y entendemos mejor aquello

El espacio expositivo introduce al espectador dentro del relato y le insta a hacer un recorrido para observar las obras siguiendo un orden de lectura

1. La conferencia pronunciada por Trinidad de Antonio el 12 de mayo de 2005, con este mismo título, tuvo lugar en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Agradezco, muy sinceramente, a Trinidad de Antonio su generosidad al permitir reproducir una parte de algunas cosas de las que allí se dijeron y que rescatamos con este artículo.

que se puede ver y estructurar mediante un relato con imágenes podemos demostrar que la contribución del área de educación de un museo puede acelerar la renovación didáctica sirviéndose, para ello, del poder educativo y transformador de las exposiciones.

Como pretexto para reflexionar sobre estas cuestiones utilizamos la exposición *El retrato español. Del Greco a Picasso*, celebrada en el Museo del Prado desde el 20 de octubre de 2004 al 6 de febrero de 2005. Con ella, como en toda exposición, se diseñó un nuevo espacio educativo que intentó llegar a todo tipo de públicos y, en especial, a profesores y estudiantes.

Ese espacio expositivo se transmuta en envolvente y narrativo. Se diría que es una forma de *instalación* que introduce al espectador dentro del relato y le insta a hacer un recorrido para observar las obras siguiendo un orden de lectura (en un tiempo más o menos largo) que no es de izquierda a derecha o de arriba abajo. Es un orden espacial, icónico y jerarquizado. Para el comienzo del relato se selecciona una obra especialmente significativa que suele aludir tanto a una fecha cronológica como a una imagen emblemática del discurso que se pretende. También en el espacio se suelen situar en lugares privilegiados, en aquellos de mayor visibilidad, las obras más interesantes.

La presentación de retratos en una exposición nos obliga a hablar de la importancia objetiva de este tema ya que el retrato ocupa un lugar central en la historia de la pintura. En el currículo escolar, como en el arte contemporáneo, se enseña y aprende cuando se habla de la identidad y, con él, en el área de educación artística, se enseña y aprende la fotografía. Una exposición sobre el retrato, puede tener múltiples conexiones aunque no siempre se hagan explícitas. Además de la configuración de un nuevo espacio educativo, como veremos más adelante, la exposición conlleva aparejados una serie de materiales, actividades y situaciones didácticas de gran interés educativo. No menos importante es el hecho de que cada exposición nos hace replantearnos el por qué de la misma, la acción didáctica y sus resultados².

Al área de educación del museo también le interesa reflexionar sobre cuáles han sido las razones del proyecto expositivo y cómo se han diseñado, programado y elaborado las actividades porque de ello dependerá la mejora de las mismas en próximas actuaciones. En ese aspecto es fundamental la opinión de los profesores y de quienes participan en esas actividades. Un planteamiento renovador exige que la puesta en escena de una exposición llegue a un público de especialistas y no especialistas. Por eso, junto al comisario

2. Francis HASKELL (2002) analiza los factores que caracterizan a las exposiciones. Con independencia de las razones de tipo cultural también son importantes los factores sociales, políticos y económicos que están presentes en la formulación de las grandes exposiciones. Debemos hacer resaltar que también las exposiciones influyen en nuevas creaciones artísticas y provocan sentimientos y experiencias inolvidables. Especialmente interesante es el capítulo dedicado a *El patriotismo y las exposiciones de Arte* (pág. 149) que se centra en torno a sentimientos nacionales y patrióticos.

que proyecta su idea de exposición, debe tenerse en cuenta al área de educación que contribuye a que esa idea llegue a todos. Uno de los riesgos o peligros de algunas exposiciones es la de convertir la sala de los museos en un cuadro tras otro de artistas relevantes que pueden ser muy conocidos por los especialistas pero sin una línea argumental clara y una idea explícita. La ausencia de textos explicativos hace, además, que el público se sienta intimidado por obras con las que no puede establecer ninguna comunicación porque desconoce los códigos.

A partir de la exposición *El Retrato Español* hablaremos del espacio educativo y de la renovación didáctica pero, como se trata de educación, es imprescindible mencionar a los receptores. Dicho con otras palabras, hay que tener en cuenta al público que va a una exposición pues no todo el mundo tiene la misma preparación para asimilar la idea y argumentos que el comisario ha querido mostrar por medio de las obras. Creemos que una de las principales funciones de los departamentos de educación y de la actividad didáctica de un museo es transmitir a los diferentes tipos de público el poder de comunicación y disfrute que proporcionan las obras de arte. El público presencial, el virtual y el que no va al museo son objeto de interés del área de educación. Con mayor razón interesa el llamado *público cautivo*, estudiantes de todos los niveles que

muchas veces conoce las colecciones del museo a través de los libros y no de la observación directa y que se ven obligados a visitarlo dentro de una actividad académica³.

En cualquier caso, toda didáctica en relación con una exposición debe de estar encaminada a facilitar la comunicación de la idea y del hilo argumental atendiendo a distintas tipologías (familias, escolares, estudiantes Erasmus, turistas, tercera edad, etc.) y niveles de público de alta, media y baja cultura. Se trata, por lo tanto, de expandir esa cultura por medio de exposiciones que exhiben aquellas obras cuyo valor artístico forma parte del patrimonio universal. Y, es a los departamentos de educación de los museos y, en concreto al del Museo del Prado con otras instituciones educativas a quien le corresponde velar por la formación y educación de ese público.

Entendemos que uno de los vehículos fundamentales para llegar a más personas es el de asumir un planteamiento interdisciplinar que muestre el universo de la creación artística en el espacio y en el tiempo. Este es un planteamiento que tiene que ver con la didáctica de las Ciencias Sociales y con la educación artística. Hay que señalar que la mayor parte del público que visita un museo ni es un especialista ni tampoco es un estudiante de Bellas Artes, de Historia del arte o de los bachilleratos en los que se imparte esta disciplina. El

3. Para el tema de la *Evaluación de exposiciones* se recomienda leer en el capítulo 9 del libro de SANTACANA, ANTOLÍ (coords.) (2005) el trabajo de Mikel Asensio y Elena Pol. Carlos REYERO (2008) aporta interesantes reflexiones sobre diferentes tipos de público y la recepción de la obra de arte

público general necesita conocer una mínima información y claves de interpretación. El contexto histórico, la ubicación geográfica, el pensamiento, vida, cultura y sociedad en que se han creado las imágenes o retratos a lo largo de la historia y las principales aportaciones de la exposición deben canalizarse a través de los departamentos de educación que son fundamentales en los museos⁴. Desde aquí debe fomentarse la relación entre áreas y competencias que muchos docentes demandan. El lenguaje plástico y musical, las técnicas artísticas⁵, poesía y literatura, historia, segundas lenguas y Tecnologías de la Información y Comunicación pueden y deben de incorporarse a los intereses didácticos de los departamentos de educación pero, para ello, hay que contar con suficiente personal especializado y los medios adecuados para ejercer este trabajo⁶.

En cierto modo, parte del programa del Museo del Prado, o algunas de las partes

del mismo más novedosas, están condicionadas por dificultades que pueden parecer insalvables. El Prado es uno de los museos más famosos del mundo por su excepcional riqueza en obras de arte, pero no es un museo silencioso. Hay muchos visitantes, que se mueven en un espacio limitado. Hay pocos jóvenes universitarios y muchos turistas y personas de la tercera edad. El problema es la actuación docente dentro de la sala con un profesor ante las obras. El trabajo allí es difícilísimo, porque es confuso, incomodo y ello hace que el público pierda la atención y se canse. En el Prado no es posible que los niños estén sentados en el suelo tomando sus notas, como en otros museos, porque pueden pisarlos. La capacidad de las salas y la dificultad de trabajar en las mismas obligan a diseñar programas que saquen las actividades de sala para llevarlas al aula⁷ y, de esa forma, poder prescindir del profesor y del grupo en la visita a las salas.

4. El Museo del Prado, en el 2005, ha publicado un libro en formato de carpeta que incluye un texto para el profesor, un CD de imágenes y un cuaderno de actividades para el alumno. El tema es el del retrato, la metodología de trabajo interdisciplinar y está dirigido al tramo educativo del bachillerato. Interesa reflexionar sobre la eficacia de la "recepción" de este material entre los estudiantes como investigación educativa basada en la experimentación y colaboración entre el espacio docente y el espacio del museo.

5. El Museo Thyssen en colaboración con la ed. Akal ha publicado una especie de historia del arte de las técnicas a partir de la colecciones del museo. Los textos (que incluyen cuadernos de actividades) sobre técnicas artísticas arrancan desde *De la edad media al renacimiento, El barroco y El siglo XIX* hasta *El siglo XX*.

6. Pero aunque defendemos un planteamiento interdisciplinar, no debemos olvidar que el Museo del Prado es fundamentalmente un museo de Historia del Arte y, en este sentido, además de poder aprender todo a través del arte, con mayor razón podemos aprender Historia del Arte a través del arte. Son muchos los profesores de historia del arte de bachillerato y selectividad que para sus clases, junto a manuales de texto, utilizan, a través de Internet, la Enciclopedia del Prado y el Prado *on-line*. También utilizan, en la biblioteca, la colección de guías publicadas por el museo que se relacionan con temas de Historia del Arte como por ejemplo el de la pintura italiana del Renacimiento o la guía de la pintura barroca española.

7. Ya en la década de los años ochenta Fernando FULLEA (1987) señalaba la importancia de trabajar en el aula tanto antes como después de la visita. Es decir: antes, durante y después. Acorde con este planteamiento se publican materiales didácticos al servicio del profesor para preparar la visita, guías para los recorridos y cuadernos de actividades para el alumno para trabajar en el aula. Se fomenta, de esta manera, la competencia de *aprender a aprender* pues motiva al alumno a buscar información, procesarla y aplicarla, fuera de las aulas, en contacto con el espacio expositivo.

Su intención es que el espacio educativo del aula, a su vez, se proyecte, posteriormente, en la visita a las salas del museo en muy pequeños grupos o de forma individual. En el caso de las actividades con docentes el beneficio es enorme. Resulta más interesante para el Área de Educación y para los centros educativos formar a docentes en la visita al museo que formar grupos de estudiantes para visitar el museo. El efecto multiplicador o la eficacia didáctica de este tipo de actuación es fundamental. Un profesor llega a muchos alumnos y, con sus enseñanzas, contribuye a lo que más tarde será la formación permanente; por ello su contribución a la transformación social implica que la educación sea un bien a compartir.

Una de las principales vías de contribución a la educación está relacionada con la página Web del Museo en donde se acusa la presencia del Área de Educación y su oferta de actividades que son, en gran número, gratuitas. La página web es, desde luego, uno de los aspectos más importantes que pueden relacionarse con la renovación de la actividad didáctica de un museo⁸. En el caso del Prado hay que decir que, en la actualidad, son muchos los centros docentes que se aprovechan

de la información y selección de imágenes, que se pueden capturar, a partir de su enciclopedia on-line. En esta línea hay que resaltar la labor de los departamentos de educación de los museos en relación con las audio-guías permitiendo escuchar individualmente la explicación de la exposición al mismo tiempo que se ven las obras. Un valor añadido y que no ha sido suficientemente explotado es el de utilizar estas audio-guías para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas sobre todo en lo que se refiere al estímulo que nos lleva a reconocer elementos del vocabulario plástico y entender y comprender al mismo tiempo un cuadro y un texto oral con el apoyo de la vista y el oído.

II. Propuestas didácticas en torno a los espacios expositivos

Con independencia de estos aspectos y de una lectura atenta de las *actividades del Área de Educación* del Museo del Prado queremos destacar cinco propuestas que surgen en torno a los espacios expositivos y se conectan con los deseos de renovación didáctica. Todas ellas se publican (en papel y en la red) con un cronograma concreto y una breve descripción.

8. De gran interés es para nosotros la Bibliografía seleccionada, los capítulos relacionados con *El Museo en el aula* y las *Posibilidades didácticas de los museos virtuales* que aborda María Luisa BELLIDO (2001, 221 y ss., 253 y ss.). Otras iniciativas como el portal educativo del Museo Thyssen-Bornemisza ponen de relieve el futuro prometededor de la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula en colaboración con los departamentos de educación de los museos.

II.1. Exposición y propuestas para jóvenes: El Prado apuesta por un público más diversificado y, en especial, por los jóvenes y la educación permanente

A partir de una exposición se programa *El Prado joven*. Es decir que se utiliza el reclamo de las exposiciones temporales para invitar a visitarlas gratuitamente a jóvenes de entre 15 a 25 años a museo cerrado, los últimos viernes de cada mes –excepto festivos– (de 20.30 a 22.30). Jóvenes licenciados en Historia del Arte les explican los contenidos de la muestra y responden a sus preguntas o les plantean cuestiones que pueden resumirse en lo siguiente: ¿Qué es lo que más les interesa? ¿Qué impresión les causa la exposición? ¿Qué tema o asunto se representa en el cuadro? ¿Cómo puede describirse la pieza? ¿Qué significado o significados encierra? Con qué otras obras de la sala puede relacionarse? ¿Cómo relacionan lo que ven con sus conocimientos previos? ¿Con qué otras disciplinas guardan relación la obra?⁹.

II.2. En torno a una exposición gira el diseño de cursos monográficos

También están presentes los jóvenes en los *cursos monográficos para alumnos universitarios* y público en general, que surgen a

partir de una exposición. Las clases, en que se organizan los cursos, aportan nuevos planteamientos al tema de la exposición introduciendo temas interdisciplinarios y una mayor conexión con el marco histórico cultural y literario. En los cursos y conferencias interviene el comisario cuando explica su idea de exposición y el hilo conductor del argumento que él establece mediante la colocación de las obras. Sin embargo se tiene el criterio de que el resto de los especialistas en la materia no sean las mismas personas que escriben en el catálogo. Con el curso se pueden obtener créditos de libre configuración gracias a los acuerdos que existen entre museos y universidades. Se celebra durante dos días seguidos –mañana y tarde– en el auditorio del Museo del Prado y su programa puede consultarse en la web del Museo. Una de las consecuencias de esta acción didáctica es que, como en el caso anterior, cada vez más, se detecta la afluencia de universitarios al museo. Los jóvenes pueden hacer un estudio de las obras de arte directamente en una experiencia insustituible y conocer las más recientes investigaciones¹⁰.

Los estudios que integran el catálogo de una exposición están destinados a explicar una idea dentro del mismo contexto

9. El poder de comunicación que, entre los jóvenes, despierta una obra de arte es sorprendente. Quizá sea este uno de los programas más interesantes y diferentes de los que tienen lugar en otros museos.

10. Quizá sería interesante introducir cursos monográficos sobre el papel del área de educación en la exposición de un tema concreto. De esta manera el público universitario que se dedica o va dedicarse a la educación podría conocer a quienes trabajan en la educación en museos y a los especialistas, investigaciones didácticas y publicaciones que surgen al calor de las exposiciones. Tal y como se ha puesto de relieve en el *Primer Congreso Internacional de Educación en Museos* (celebrado en el Museo Thyssen-Bornemisza, abril de 2008) la sociedad demanda una mejor educación en museos.

artístico. Especialistas en el tema profundizan y actualizan la disciplina en un ámbito que pertenece a la Historia del Arte o a la museología. Con ser esto muy importante, lo fundamental para nosotros no solo es la imagen visual de una exposición sino la idea que se debe de filtrar en distintos niveles¹¹ para enriquecer otro tipo de posibilidades y mostrar que una misma obra o una serie de ellas se pueden estudiar, analizar y enseñar de distintas maneras. También, además de los cursos monográficos, se organizan *ciclos de conferencias* que giran alrededor de la exposición. Se celebran tanto en el espacio del museo como en el de otros ámbitos educativos madrileños y se difunden con su programa completo a través de la web del Museo.

II.3. El área de Educación adopta nuevos espacios expositivos y diseña conferencias itinerantes a través de la experiencia de El Prado fuera del Prado

El programa de *El Prado fuera del Prado* se inició precisamente con la exposición sobre el retrato español. Con este programa, de claro contenido didáctico, ha logrado que sus exposiciones viajen por toda la geografía española con una gran afluencia de

público de todas clases y, en especial, el que se relaciona con la educación. Aunque la exposición ya esté *empaquetada*, el espacio expositivo nunca es igual ni tampoco el tipo de público lo que introduce una serie de variables en el posterior análisis de la experiencia. El comisario y la puesta en escena de conferencias y presentación de material educativo permiten que la experiencia didáctica sea más completa.

A partir de las *exposiciones itinerantes*¹² se diseñan *conferencias* por diferentes localidades de la geografía nacional. Con ello, al objetivo de enseñar y explicar la muestra se une el de contribuir a la educación y formación artística del ciudadano en un patrimonio artístico nacional como es el de este museo. La exposición, itinerante, se aloja temporalmente en espacios cedidos para su exhibición. El Prado invita a conocer el Museo a sectores geográficamente alejados del mismo.

Esta actividad, con todas las distancias, nos recuerda en parte, la política educativa iniciada a través de las *Misiones Pedagógicas*. Entonces se pretendía que sectores desfavorecidos de las zonas rurales de la geografía española pudiesen ver, por primera vez y a través de copias, obras cuyos originales

11. Las conferencias y el catálogo que acompañan a una exposición, se complementan y contribuyen a mejorar la disciplinaredad y la interdisciplinaredad o el encuentro entre áreas y competencias.

12. En 2008, el Museo llevó a cabo una exposición itinerante de sus fondos. *El Bodegón español en el Prado. De Van der Hamen a Goya* cuya duración abarcó desde el 25 de septiembre al 30 de noviembre de 2008. En esta muestra se abordaron las obras de Meléndez que ya han sido objeto de un proyecto didáctico, del área de educación del Museo del Prado. En el marco de la unidad didáctica de los alimentos el proyecto tuvo como destinatarios a los alumnos de educación primaria de diferentes centros educativos.

se encontraban en el Prado. Rosario Caballero (2002) ha estudiado estas copias realizadas en tamaños semejantes a los originales por artistas como Ramón Gaya y Eduardo Vicente que, al mismo tiempo, ejercían de conferenciantes explicando las obras con un lenguaje accesible a todos para lo cual disponían de las salas del ayuntamiento o de la escuela¹³. El espacio pasaba entonces a ser un espacio museable y educativo. Con explicaciones claras y atractivas *los misioneros* establecían un nexo de unión entre la copia y el original y entre el nuevo espacio de exhibición y el Museo del Prado, con lo que un público rural podía mirar aunque no pudiese leer las copias de los cuadros más famosos del museo.

II.4. A partir de una exposición se promueve el diálogo entre épocas, artistas, obras y lenguajes artísticos.

La fotografía y el cine entran en el museo

A partir de una exposición se diseña un *ciclo de cine* organizado en tres sesiones para reflexionar sobre el séptimo arte y el cine de arte. Ya desde la exposición dedicada a Manet (*Manet en el Prado*, del 14 de

octubre de 2003 al 11 de enero de 2004) el museo quiso establecer un diálogo entre diferentes artistas y diferentes épocas a través de la pintura. En este caso el punto de arranque de la exposición fue la visita del pintor al Prado en 1865 y su estudio de la escuela española y profunda huella en su producción posterior. También la primera exposición que el Prado ofreció, en 2007, sobre el fotógrafo alemán Thomas Struth¹⁴ incidía en la idea de presentar la fotografía como un documento que daba cuenta de *otras miradas* o de las vivencias del público actual respecto a las obras del pasado. Es decir, que en la exposición los protagonistas son tanto las obras como los visitantes de museos o la experiencia individual o colectiva del espectador en el museo. Entre este público, destacaban las fotografías de escolares ante las obras objeto de estudio.

En 2008 el Área de Educación tomó como punto de partida la exposición dedicada a Rembrandt para iniciar un ciclo que muestra un diálogo entre los medios (el cine) y el arte tradicional. Puede decirse que este tipo de actividad es muy demandada entre un amplio sector docente en cuyas asignaturas de Historia del Arte y Educación Artística se incluye este lenguaje.

13. "El Museo Circulante o Museo del Pueblo por la dificultad que suponía su transporte se expuso en las villas más pobladas o cabezas de partido donde había facilidades para su instalación. En la mayoría de los casos se procuraba hacerlo coincidir con los días de fiesta local para que los campesinos de lugares cercanos pudieran desplazarse a visitarlo. Los cuadros se colgaban en una sala lo suficientemente amplia, cedida por el ayuntamiento o la escuela. Sus muros se revestían de arpillera con el fin de que las pinturas lucieran mejor sobre un fondo neutro." CABALLERO (2002, 149).

14. Exposición en el Museo del Prado de *Thomas Struth Making time. Thomas Struth*, del 6 de febrero al 6 de mayo en el Edificio Villanueva y del 28 de abril al 1 de julio de 2007 en el Edificio Jerónimos.

II.5. Creación de un espacio de creatividad en los talleres de los programas escolares

La creación artística tal y como apunta Francis Haskell recibe la influencia y estímulo de la observación de las obras y exposiciones artísticas. El área de educación del museo tiene en cuenta el espacio del aula, el del taller y el de la exposición. También los educadores del museo enseñan a diseñar exposiciones sobre el resultado del aprendizaje y de la creatividad infantil. De cómo se aprende a ver una exposición se traduce en cómo se aprende a diseñarla. El resultado del trabajo es un taller sobre objetos, reproducciones artísticas y diversos materiales que favorecen la observación, comprensión, expresión, comunicación y creación de imágenes ordenadas en un relato expositivo cuyo argumento pone en comunicación textos e imágenes. Con ellas interactúan los escolares y a partir de ellas se establece un método de trabajo adaptado a los diferentes niveles educativos¹⁵.

III. Nuevos espacios expositivos y público escolar: de la exposición al museo de aula

Mediante el método de apropiación¹⁶ podemos utilizar como modelo algunos materiales informativos que proceden de las exposiciones. Los profesores de educación infantil y primaria pueden utilizarlos para reflexionar y aprender a diseñar, en el aula o en el centro, nuevos espacios expositivos, de carácter didáctico que, a su vez, tengan como público preferente el público escolar¹⁷. Nos referimos concretamente al objetivo de diseñar espacios expositivos y museos virtuales apropiándose del uso de los trípticos informativos que divulgan los contenidos de cada exposición.

La facilidad con la que se puede acceder a este tipo de materiales y su gratuidad beneficia su utilidad didáctica. Es fácil formular propuestas de *apropiación* para realizar otros argumentos y textos con las mismas imágenes pues, en palabras de Alejandro Vergara (comisario de la exposición *Rembrandt, pintor de historias*) una exposición

15. De especial interés son las reflexiones en torno al tema de los talleres del IVAM y de la didáctica museística. Véase al respecto de Carlos Pérez *Arte y didáctica* y de Alberto Esteve *Los talleres didácticos como proyecto educativo* y la *Educación artística y el museo* (IVAM, 1998, 13-14; 21 -27 y 29-36).

16. Véase al respecto el número monográfico de la revista *Exit Express* publicado en octubre de 2008. En este trabajo se hace referencia a diferentes modalidades de la *apropiación*. La que aquí nos interesa adopta formas de una mayor creatividad y se adapta bien a la idea del poder de difusión de las imágenes y su poder de comunicación.

17. Un tipo de experiencia educativa en el aula es el de utilizar la *apropiación* como método de trabajo con los trípticos de los museos y experimentar su funcionamiento en las aulas de Formación de Profesores de Educación Infantil y Primaria. Surgen así propuestas de museitos (virtuales) y exposiciones de aula que se incorporan al prácticum de fin de carrera.

es el arte de lo posible: quiero contar una historia y cuento con estos mimbres y eso es lo bonito, que con lo que uno puede conseguir cuenta lo mejor que puede esa historia. (ACHIAGA, 2008). Para el profesor y para los alumnos es un reto construir nuevos discursos utilizando las mismas imágenes. Veamos, a continuación algunas ventajas derivadas de la utilización de este método.

III.1. Apropiación del tríptico como material didáctico

Con los ingredientes del tríptico que gratuitamente proporcionan los museos podemos construir un espacio expositivo nuevo que forme parte del aula docente. Se trataría de *copiar de una forma creativa* un modelo de exposición para trasladar, en miniatura, ese modelo al espacio del aula. Si elegimos el tríptico de la exposición *Rembrandt pintor de historias* inaugurada en octubre de 2008, la idea, el argumento, el título y el orden expositivo se cambiarían al servicio del currículum escolar aunque las imágenes y la información que contienen se conservarían invariablemente. Debemos señalar que solamente con el cambio de colocación de las obras en una exposición se puede transmutar todo el sentido de la misma. De este modo la apropiación de una exposición pública en beneficio de una exposición escolar nos obliga a reflexionar sobre los siguientes aspectos:

A) Lo que el tríptico o folleto explicativo nos oferta

- *Del texto en español:*
Textos muy cuidados que destacan las aportaciones de la exposición con un estilo claro, y conciso. En él se muestra la intencionalidad de la exposición, descripción de la misma y aportaciones. Hay que precisar que, en buena parte, estos textos se corresponden con los textos de los carteles didácticos de la exposición y del catálogo. La apropiación de este texto servirá al docente como recurso didáctico. Con él, sus alumnos, además de tener un mínimo conocimiento de la exposición, pueden utilizarlo de un lado, como comentario y análisis crítico, y, de otro, para extraer información y construir sus propios carteles didácticos.
- *De las imágenes:*
El tríptico proporciona una selección de 10 imágenes, de gran fidelidad a los originales. Una de ellas, repetida, sirve de portada y contraportada del tríptico. Cada imagen tiene un pie informativo en español y en inglés lo que viene a ser una cartela con datos objetivos de la obra. Además del autor, título de la obra y año de ejecución, se expresan las medidas, técnica y lugar de procedencia de la obra.
- *De los textos en inglés:*
El mismo texto español está en inglés tanto en lo que se refiere al texto argumental de conjunto como a los "pies de las imágenes" de carácter informativo.

B) Propuesta de actividades en el aula y en la exposición

El profesor proporcionará, en clase, a cada alumno tres trípticos. Uno de ellos se conservará como documento, los otros dos servirán para recortar las reproducciones fotográficas y los pies de las mismas. De momento podemos anticipar que de esta manera, se puede construir un *archivo icónico* que permita, posteriormente, hacer una selección de imágenes bien para diseñar una exposición o para integrar el repertorio del museo virtual de aula.

Previamente a la visita a la exposición, los estudiantes deberán haberse fijado tanto en el texto como en las imágenes del tríptico. Ya en la exposición deberán localizar y detenerse ante las imágenes de las salas que se corresponden con las reproducciones del tríptico. De este modo podemos comparar el cuadro original con la imagen que en el tríptico se ha reproducido, podemos reflexionar sobre la toma fotográfica y sobre las cartelas explicativas. Es preciso subrayar que en el tríptico solo disponemos de cartelas informativas por lo que la visita a la exposición también nos proporciona una documentación complementaria que acompaña a los cuadros expuestos. No menos importante es comprobar que las imágenes reproducidas en el tríptico están distribuidas en diferentes zonas del espacio expositivo al servicio del

argumento o idea que el comisario de la muestra ha querido enseñarnos.

En nuestro caso, una vez recortadas las imágenes del tríptico, podemos construir nuestro guión de exposición, la idea, el argumento y la colocación de las imágenes que consideremos más significativas. Acompañando a estas imágenes irán las cartelas. Si disponemos de tiempo suficiente diseñaremos nuestros propios carteles, tríptico y catálogo. Posteriormente podremos disponer las imágenes en un soporte plano diseñando, de esta manera, la pared de un espacio expositivo.

Es importante tener en cuenta que los textos en inglés también pueden ser utilizados como material didáctico para segundas lenguas. El profesor puede utilizar las imágenes como motivación para, en otras lenguas, expresarse oralmente, dialogar, hacer descripciones o interpretar las obras seleccionadas. También puede recurrir a la lengua escrita para realizar actividades gramaticales, de traducción, dictado y escritura creativa¹⁸.

El profesor y/o los alumnos pueden sugerir un nuevo título para una nueva exposición siguiendo el ejemplo del *tríptico como documento de trabajo* que a continuación exponemos. Así, por ejemplo, podría valer el de *Rembrandt pintor de emociones*. El argumento central sería el de la representación de la risa y el llanto que forman parte de la

18. Como ya se ha dicho en otro lugar, el refuerzo de la lengua extranjera se podría enfatizar con tres tipos de materiales didácticos en los que intervienen los departamentos educativos de los museos. Nos referimos a las audioguías, los textos escritos y las imágenes e informaciones que proceden de Internet.

naturaleza humana. *El Jeremías* y el *Autorretrato como Zeuxis* mostrarían estas dos emociones extremas. A través de las salas del Museo se trataría de localizar las obras de Rubens, que ocuparían un espacio preferente en la exposición y que estarían relacionadas con el *Demócrito* o el *filósofo que ríe* acompañado de la esfera celeste y *Heráclito* o el *filósofo que llora* acompañado de la esfera terrestre. Los estudiantes podrían localizar otras obras, por ellos seleccionadas, en relación con las emociones y acordes con el argumento inicial. La inclusión de cartelas, el nuevo tríptico y los carteles explicativos formarían parte del trabajo que debe de ser elaborado en grupo. A través de la página web del Museo podemos informarnos sobre las obras y apropiarnos de imágenes digitalizadas.

C) *El tríptico de las exposiciones como documento de trabajo*

Como ya hemos señalado, a partir del tríptico de la exposición *Rembrandt pintor de historias*, proponemos un modelo de apropiación del que extraemos, a continuación, lo siguiente

C.1) El título de la exposición, el texto de las cartelas en español y su ubicación en el espacio de las salas en una ordenación cronológica

- Título:
 - *Rembrandt pintor de historias*. Museo Nacional del Prado. 15 octubre 2008-6 enero 2009. *Rembrandt*

painter of stories. Museo Nacional del Prado. 15 octubre 2008-6 enero 2009.

- *Espacio de la sala A:*
 - *Jeremías lamenta la destrucción del templo*. *Jeremiah lamentig the destruction of Jerusale*. 1630. Ámsterdam, Rijksmuseum.
 - *El rapto de Europa*. *The abduction of Europa*. 1632. Los Ángeles, The J.Paul Getty Museum.
 - *Artemisa (o Judit en el banquete de Holofernes)*. *Artemisia (or Judith at the Banquet of Holofernes)*. 1634. Madrid, Museo Nacional del Prado.
- *Espacio de la sala B:*
 - *Sansón cegado por los filisteos*. *The Blinding of Samson*. 1636. Frankfurt a. M. Städelsches Kunstinstitut und Städtische Galerie.
 - *Betsabé*. *Bathsheba*. 1654. París, Musée du Louvre.
 - *Flora*. *Flora*, h. 1654. Nueva York, The Metropolitan Museum of Art.
 - *El Apóstol Bartolomé*. *The Apostle Bartholomew*. 1657. San Diego, The Putnam Foundation, Timken Museum of Art.
 - *Autorretrato como Zeuxis*. *Self-portrait as Xeuxis*. 1667-68, Colonia, Wallraf-Richartz-Museum.

C.2) El texto argumental del tríptico para elaborar carteles didácticos

«*Rembrandt (1600-1669) es uno de los pintores más personales de toda la historia del*

arte europeo. Desde sus inicios en Leiden hasta su muerte en Ámsterdam, su pintura está en un constante proceso de búsqueda cuyo fin es representar las emociones de las personas de la manera más incisiva y conmovedora posible. Esta exposición se centra en sus cuadros de temas bíblicos e históricos. En la escala de valores de Rembrandt y sus contemporáneos, estos temas eran los más importantes a los que podía dedicarse un pintor. Además, es en ellos donde mejor podía representar las reacciones de las personas ante situaciones dramáticas, y con ello explorar la condición humana.

En esta exposición se incluyen obras de todas las épocas de la carrera de Rembrandt. Su periodo de formación se inició en Leiden en 1620, y culminó con su mudanza a Ámsterdam hacia 1631-1633. En ese momento ya era un pintor de éxito, que había aceptado a sus primeros pupilos. No existe un único estilo característico de Rembrandt en su juventud, sino una variedad de idiomas a través de los cuales buscaba expresar con la mayor intensidad posible los sentimientos de los protagonistas de sus historias.

Desde su llegada a Ámsterdam hasta 1645 aproximadamente, Rembrandt vivió sus años de mayor éxito. Aunque en un principio su fama se basó en sus espléndidos retratos, también realizó numerosos cuadros de historia. El apoyo de Constatijn Huygens le sirvió para conseguir encargos de la corte de Frederik Hendrik de Orange y

Amalia van Solms en La Haya, y también encontró clientes entre la alta burguesía de Ámsterdam. Además, gracias a sus grabados, sus obras alcanzaron una gran difusión por toda Europa.

A partir de 1645 aproximadamente, observamos una transformación radical en el estilo del pintor. Las expresiones extrovertidas y el dinamismo de las composiciones desaparecen de sus cuadros, y los substituyen la quietud y la concentración psicológica. El vigor físico característico de los personajes de Rembrandt en años anteriores se transforma ahora en vigor de espíritu. En muchas zonas de los cuadros las gruesas pinceladas, más que definir las formas, las sugieren. El protagonismo que el artista concede en sus últimos años a una factura de aspecto inacabado es sorprendente. Según Arnold Houbraken, uno de los primeros biógrafos de Rembrandt, este afirmó que "una pintura está terminada cuando al maestro ha conseguido sus objetivos". Con esta frase el pintor afirmaba su independencia como creador y también su creencia en que los objetivos de la pintura van más allá de representar la mera apariencia de las cosas.

Rembrandt conocía bien la historia de la pintura europea, fundamentalmente a través de su inmensa colección de estampas. Junto a las obras de Rembrandt, en esta exposición se incluyen algunos cuadros de otros artistas, todos de la colección del Museo del Prado. La función de estas obras

en el contexto de esta exposición es ayudarnos a entender al pintor holandés: en algunos casos representan al modelo estético que le guió, o ante el que reaccionó. En otras ocasiones se trata de obras de contemporáneos cuya diferencia con Rembrandt sirve para comprender mejor su peculiar estética. El arte de Rembrandt está firmemente anclado en la tradición pictórica europea. Sin embargo, su actitud hacia esta tradición es crítica: muy pocos artistas han tenido su ambición de transformarla ni lo han hecho de forma tan radical ».

C.3) Reproducción parcial del tríptico como modelo para el diseño de exposiciones de aula en infantil y primaria

A la pregunta de cómo se hace un tríptico podemos responder que siguiendo un modelo. Respetando el mismo modelo del tríptico de la exposición de Rembrandt, hemos digitalizado imágenes y realizado el diseño del tríptico (fig. 1). En él se deberán incorporar textos muy breves en relación con las imágenes y el discurso expositivo. Se puede observar que se han diferenciado las dos caras del tríptico. Una de ellas se corresponde con el texto en español, la otra en inglés. La línea de puntos indica la zona en la que el papel debe de ser doblado hacia dentro o hacia fuera. Este material, en miniatura, puede dar idea de la construcción del tríptico como

material didáctico especialmente ligado a las exposiciones de aula. Solo cabe que el profesor encargue a sus alumnos el diseño de un tríptico basado en el diseño de una exposición, para el aula y las cartelas y carteles que pueden asociarse a los textos del tríptico. Mediante un trabajo en equipo se especificará el título, las obras y el espacio en donde se van a ubicar las obras. No menos importante es el argumento de la exposición, el guión y la jerarquización del espacio en consonancia con la obra u obras que tengan un mayor relieve.

C.4) Ordenación cronológica de las imágenes reproducidas en el tríptico para la futura creación de un museo virtual de aula

En la fig. 2, mediante una ordenación cronológica, podemos observar todas las obras del tríptico. A ellas habría que añadir las cartelas informativas y las explicativas. Con estas obras podemos construir salas reales, en miniatura, y salas virtuales de museos escolares que pueden compartirse con otros centros educativos del espacio europeo.

Las exposiciones públicas de los museos, sus trípticos y la difusión de sus imágenes hacen posible contar con unos modelos que nos encaminan a los museos virtuales como otra construcción del espacio educativo y de la renovación didáctica disciplinar.

Figura 1

Imágenes del tríptico de la exposición Rembrandt, pintor de historias.
Museo Nacional del Prado, 15 de octubre de 2008-6 de enero de 2009

<p>REMBRANDT. PINTOR DE HISTORIAS</p>  <p><i>Jeremías lamenta la destrucción del templo</i> <i>Jeremiah lamentig the destruction of Jerusale)</i> 1630 Ámsterdam, Rijksmuseum.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	<p>Sansón cegado por los filisteos <i>The Blinding of Samson</i> 1636 Frankfurt a. M. Städtelsches Kunstinstitut und Städtische Galerie.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	<p>REMBRANDT. PINTOR DE HISTORIAS</p>  <p><i>Betsabé</i> <i>Bathsheba</i> 1654 Paris, Musée du Louvre.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	<p>REMBRANDT. PINTOR DE HISTORIAS</p>  <p><i>Autorretrato como Zeuxis</i> <i>Self-portrait as Xeuxis</i> h. 1667-68 Colonia, Wallraf-Richartz-Museum.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	
---	--	---	--	--

<p>REMBRANDT. PAINTER OF STORIES</p>  <p><i>El rapto de Europa</i> <i>The abduction of Europa</i> 1632 Los Ángeles, The J. Paul Getty Museum.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	<p><i>Artemisia (o Judit en el banquete de Holofernes)</i> <i>Artemisia (or Judith at the Banquet of Holofernes)</i> 1634 Madrid, Museo Nacional del Prado.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	<p>REMBRANDT. PAINTER OF STORIES</p>  <p><i>Flora</i> <i>Flora</i> h. 1654 Nueva York, The Metropolitan Museum of Art.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	<p><i>El Apóstol Bartolomé</i> <i>The Apostle Bartholomew.</i> 1657 San Diego, The Putnam Foundation, Timken Museum of Art.</p> <p>AÑADIR TEXTO</p>	
--	---	---	---	--

Figura 2
Imágenes del tríptico de la exposición Rembrandt, pintor de historias,
para un museo virtual



1630



1631



1632



1634



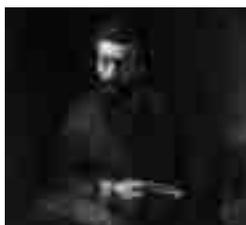
1636



1654



1654



1657



1667-68

* Estas obras, a las que hay que incluir su cartela correspondiente, pueden formar parte de una sala del museo escolar o museo virtual. No todas las obras proceden de un mismo museo. La web del Museo del Prado y la Enciclopedia on-line proporcionan interesantes recursos y materiales a los escolares que deben de completados con las informaciones que proporcionan los manuales de historia del arte y otros textos que favorecen la relación entre competencias y áreas de conocimiento.

Bibliografía

- ACHIAGA, P. (2008). Entrevista a Alejandro Vergara comisario de la exposición "Rembrandt pintor de historias". *El Cultural de El Mundo* (9 de octubre).
- BELLIDO GANT, M. L. (2001). *Arte, Museos y Nuevas Tecnologías*. Gijón: Trea.
- CABALLERO, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- El retrato español. Del Greco a Picasso*. (2005). (Cat. exp.). Madrid: Museo Nacional del Prado.
- FULLEA, F. (1987). *Programación de la visita escolar a los museos. Recursos y metodología para un aprovechamiento didáctico*. Madrid, Escuela Española.
- HASKELL, F. (2002). *El museo efímero. Los maestros antiguos y el auge de las exposiciones artísticas*. Barcelona: Crítica.
- MALRAUX, A. (2004). *Le Musée Imaginaire*. París: Gallimard.
- MARÍN VIADEL, R. (coord.) (2006). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- REYERO, C. (2008). *Observadores. Estudiantes, aficionados y turistas dentro del cuadro*. Barcelona: UAM, Servicio de Publicaciones.
- RICO, Juan Carlos (1994). *Museos. Arquitectura. Arte. Los espacios expositivos*. Madrid: Silex.
- SANTACANA, J.; ANTOLÍ, N. (coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Madrid: Ariel.
- SCHAER (1993). *L'invention des musées*. París: Gallimard.
- SCHLOSSER (1988). *Las cámaras artística y maravillosas del renacimiento tardío*. Madrid: Akal.
- VERGARA, A. (ed.) (2008). *Rembrandt pintor de historias*. (Cat. Exp.) Madrid: Museo Nacional del Prado.
- VV.AA. (1998). *Talleres del IVAM*. (Cat. exp.). Valencia: IVAM.
- VV.AA. (2008). *Apropiacionismo: Todo lo mío es tuyo*. Número monográfico de la Revista *Exit Express*, 38.

Resumen

Con este trabajo pretendemos poner de relieve la importancia que tienen las exposiciones en lo que respecta a sus posibilidades para crear nuevos espacios educativos y para renovar la didáctica. A partir de las exposiciones se actualiza una disciplina y se promueve una investigación didáctica. Con cada exposición se crea un espacio didáctico y un engranaje cuyo modelo puede servir para aprender a diseñar nuevos espacios expositivos, de carácter didáctico, que tienen como público preferente el público escolar.

Palabras clave: exposiciones, investigación y renovación didáctica, público escolar.

Abstract

With this work we pretend to underline the importance of public exhibitions, as they make the creation of new educational spaces possible and, with them, they promote a renovation of didactics. Exhibitions permit the update of a field of knowledge, while promoting educational research. With each exhibition, a new system of space organisation is created, and this, too, forms a model for the further organisation of new didactic exhibitions, preferentially directed to the field of the school.

Key words: public exhibitions, research and didactic renewal, school public.

Carmen Blanco Jiménez

carmen.blanco@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas

Universidad Autónoma de Madrid

Los sentidos y el sentido de lo diverso en el Museo de América _____

Elena Delgado Corral

Museos y centros educativos han sido defensores y transmisores de la memoria oficial de la cultura comunitaria (Ducan, 2007)¹. Hoy, dichas entidades deben renovar sus estrategias de comunicación y sus mensajes tienen que servir a una ciudadanía condicionada por valores y dinámicas homogeneizadoras. Nos referimos a una sociedad global, mediatizada por la heterogeneidad cultural de la comunidad local en la que pautas tradicionales locales y foráneas compiten con el protagonismo cultural de nuevas identidades discriminatorias en función del sexo, la edad, las aficiones o las pertenencias territoriales.

Me gustaría señalar la definición de Cultura realizada por la UNESCO (1972) como un sistema de valores dinámicos formado por elementos adquiridos con postulados, creencias y reglas que permiten a los miembros establecer relaciones entre ellos y con el mundo, comunicar y desarrollar

Los museos pueden ofrecer experiencias sensoriales e impulsar el interés por manifestaciones culturales marginadas por ofertas culturales estandarizadas

1. Los museos pertenecen a la esfera del conocimiento secular, no solo por las disciplinas científicas y humanísticas que se practican en ellos –conservación, historia del arte, arqueología–, sino también por su labor de defensores de la memoria oficial de la cultura comunitaria (Ducan, 2007, 22).

sus capacidades creativas. Potenciar la capacidad de relacionarse con el vecino y con el mundo es una tarea que compartimos instituciones culturales y educativas, tarea compleja contaminada por buenas y malas intenciones en la que es clave el uso y construcción de significados y de elementos simbólicos. Es por eso que quiero compartir mis reflexiones sobre la capacidad de creación de sentido, de significado que tienen los museos a partir de la estimulación de los sentidos y las memorias de sus visitantes.

Los sentidos

Al final de una tarde de verano, agradecemos el frescor de una ligera brisa que nos invita a percibir nuevas sensaciones. Nuestros sentidos se activan recogiendo información sobre lo que nos rodea, somos capaces de distinguir olores, sonidos, sensaciones que el calor confundía.

El ambiente sensorial en el que nos encontramos despierta nuestros sentidos, la intensidad del estímulo bloquea nuestra capacidad global de percepción, condicionada también por la atención que aplicamos hacia lo observado que implica, a su vez, deseo e interés. Este juego de fuera-dentro, dentro-fuera, delimita nuestra capacidad de observar y de asimilar la información percibida. Los museos son espacios en los que se trata de crear un ambiente neutro donde el visitante pueda decidir hacia donde dirige su atención, aquélla que sutilmente tratan de seducir

los recursos museográficos. Los museos son espacios de libertad para los sentidos a pesar de sus, "no se toca, no se come, no se grita, no se corre", etc.

Los departamentos de difusión de los museos han crecido en un primer momento por la necesidad de proyectar sus referentes culturales. Los centros escolares, como transmisores de conocimiento, han sido aliados fundamentales en esta tarea. La necesidad de legitimación social ha tenido un mayor impulso en los museos anglosajones que crecieron como instrumento de divulgación cultural y educación. Si, durante mucho tiempo, los museos contemporáneos fueron plataformas de distinción de una elite que justificaba su protagonismo político y económico por capacidades no compartidas con el pueblo llano, hoy los museos son convocados a participar en acontecimientos que les permitan traspasar el ámbito de lo académico y de lo erudito. En la actualidad nadie puede cuestionar la compatibilidad del goce natural con el placer intelectual, desterrando la idea de la cultura como un espacio acotado para las elites, cuyos miembros eran los únicos capacitados para apreciar el significado de sus manifestaciones. Poco a poco los museos se están convirtiendo en espacios abiertos a nuevas experiencias, dirigidas a un público amplio y diverso. Esta tendencia les está permitiendo explorar nuevas posibilidades de comunicación y crear vínculos con una ciudadanía sumergida en una realidad cambiante y que necesita reinterpretar sus certezas.

Los montajes de los museos no agotan las posibles lecturas que pueda tener una pieza, así como las reflexiones y propuestas que puedan realizarse a través de ellos. Sus salas son espacios adecuados para ejercitar la atención y la capacidad de discriminar y dar sentido a lo observado, a lo diverso. El conjunto de piezas que forman las colecciones de un museo por muy homogéneas que sean tienen necesariamente implícito un componente temporal y espacial, es decir, hacen referencia a un momento del pasado y a un lugar, tienen historias y procedencias: son diversas. Lo diverso es uno de los elementos constituyente de un museo, de una colección.

El público del museo tiene la libertad de observar, desplazarse, tomar su tiempo, proyectar sus conocimientos, sus recuerdos, sus impresiones sobre las piezas situadas en las vitrinas, las paredes, colgadas del techo o apoyadas sobre el suelo. La visita a un museo es una experiencia en la que cada cual recoge lo que proyecta. El interés que crea la atención, está condicionado por la educación, los conocimientos, la historia de cada cual. Es por eso que los museos son lugares perfectos para ejercitar y educar los sentidos, discriminar y procesar la información sensible de nuestro entorno que es el punto de partida para desarrollar la capacidad de tener opiniones, de poder expresar los distintos matices de la realidad en la que habitamos. Los ejercicios de observación y discriminación en las salas de un museo pueden servir para fortalecer procesos de aprendizajes relacionados con decodificación de

mensajes y la búsqueda de los posibles significados de los objetos

Los museos son espacios en los que se pueden ofrecer experiencias sensoriales que desbloqueen hábitos de percepción unidimensionales y pueden impulsar el interés por temas o manifestaciones culturales marginadas por ofertas culturales estandarizadas. En un mundo en el que la saturación de mensajes virtuales es constante los museos –como espacios reales– permiten que cada uno pueda construir su propia vivencia en función de su bagaje cultural y su sensibilidad.

Las visitas a los museos desde el punto de vista educativo no deben enfocarse únicamente como reforzamiento de los conocimientos curriculares sino, también, como un espacio donde disfrutar con una práctica cultural colectiva, tratando de compartir impresiones y reflexiones. Es un lugar en el que son nuestros ojos los que observan en función de nuestros intereses frente a la tendencia a dejarse seducir por cadenas de imágenes con significados cerrados. Educar la mirada como agente activo de conocimiento a través de estrategias que favorezcan la atención y la reflexión significa observar, recordar, relacionar, imaginar, encontrar estrategias de interpretación del entorno y de los mensajes que en él se producen. Los museos son espacios de la memoria que estimulan la sensibilidad de los sentidos y el interés por conocer y compartir. La programación de sus actividades puede propiciar que el público perciba distintas sensaciones

de una misma realidad. Las visitas escolares ofrecen un amplio panorama de posibilidades perceptivas, significativas y narrativas, a partir de la utilización de sus recursos iconográficos, contextos temporales y funcionales que permiten una relativización de los parámetros culturales de los alumnos, potenciando su espíritu crítico y su capacidad de diálogo y respeto.

El museo de América trabaja con la historia de América. La amplitud y complejidad de sus manifestaciones culturales hace que ninguna exposición pueda agotar la infinidad de temas que puede sugerir. La labor fundamental del comisario de una exposición es decidir qué aspectos de las piezas seleccionadas destaca y cuáles deja en segundo plano favoreciendo una lectura coherente de las piezas expuestas.

La visita a la exposición permanente no pretende que los visitantes aprendan la historia de las culturas americanas sino que lo que se plantea es utilizar la historia de América y de los americanos como un ejercicio de reflexión sobre la humanidad y sus

manifestaciones culturales. No pretendemos que se aprendan los nombres de todas las culturas prehispánicas, ni cuales fueron los más intrépidos conquistadores españoles. Sin embargo, se ofrecen relatos sobre características concretas de las culturas americanas para poder singularizar las piezas en función del contexto narrativo en el que se encuentran. La visita quiere ser un ejercicio de cómo interiorizar los elementos, que configuran una cultura, de modo que se sea capaz de acercarse con sentido crítico a otras, incluida la propia. La exposición permanente esta organizada en cinco áreas: las dos primeras aluden al conocimiento y a la realidad de América, y las tres restantes a la sociedad, la religión y la comunicación.

Nuestro trabajo didáctico, centrado en la sugerencia de información y su reflexión, no acaba con la visita a la exposición permanente sino que se complementa con las actividades programadas a lo largo del año. A un mundo globalizado le corresponden experiencias globalizadas que se articulan a través de las actividades propuestas por el Museo de América relacionadas con los cinco sentidos:

Vista	Oído	Olfato	Tacto	Gusto
Mirar	Sentir el silencio	Percibir, recordar	Tocar / no tocar	Diferenciar
Aceptar distintas iconografías	Unos pasos	Sentirse atraídos	Aproximarse	Saborear
Interpretar los códigos de la representación de la realidad	Música	Rechazar	Vivir lo próximo	Conocer, aceptar lo dulce, lo picante, lo agrídulce

Vista	Oído	Olfato	Tacto	Gusto
Reconocer los mensajes	Idiomas	Tu olor	Compartir el baile, la fiesta, la convivencia	Imaginar nuevos sabores
Educar la mirada, el respeto, la admiración	Desarrollar la capacidad de escuchar, ritmos, melodías, palabras, historias	Su olor		
Imaginar cómo nos miran los otros	Olores			

El sentido

El museo como institución creadora de significados, colabora en la configuración de la identidad de la sociedad que lo sostiene. Es, por tanto, un refugio de la memoria, espacio ritual, en el que se manifiesta una civilización, una manera de compartir un proyecto de convivencia. La vivencia, la interpretación de la información captada a lo largo de la visita al museo, es la que incorporaremos a nuestra memoria, acompañada por las sensaciones y emociones que la visita provocó en nosotros. Esa apropiación de sentido, que nos permitirá incorporarlo a nuestra experiencia personal, es un aspecto que quiero resaltar en este apartado.

Los museos y los centros educativos son generadores de sentido, de significado. Los cambios en las dimensiones del tiempo y del espacio, los cambios en sus significados,

la confusión entre lo local y lo global nos sitúa a las instituciones educativas y culturales en una encrucijada en la que podemos servir de referentes a una población de orígenes geográficos diversos, que exige estrategias de mutua transformación, para poder alcanzar niveles aceptables de convivencia y respeto. No solo las actitudes condicionan el comportamiento sino que las representaciones son una de las fuentes de la reproducción de las desigualdades. Existe una estrecha correlación entre representación y acción.

En la medida en que instituciones culturales y educativas colaboramos en la construcción de representaciones que condicionan la interacción social estamos llamados a cuidar las versiones que sobre culturas, acontecimientos históricos y gentes proyectamos a la sociedad. Ambos agentes estamos obligados a trabajar sobre modelos abiertos en los que impulsemos la capacidad de comprender y

relacionar de los ciudadanos en un espacio de democracia participativa, que no jerarquice sus opiniones sino que les permita sentirse parte activa y reconocida de la comunidad en la que se insertan².

Diversidad, convivencia y respeto son valores desactivados por las disfunciones que generan iniciativas que proyectan valoraciones negativas provocando rechazo al diferente o al que viene de otro lugar. Las decisiones políticas –generadas a partir de encuestas de opinión que recogen las proyecciones interesadas de valores emitidas desde distintos medios– inciden no solo en la dignidad y bienestar de los nuevos ciudadanos sino en toda la sociedad que es capaz de aceptar la existencia de castas y, por tanto, dejar en suspenso la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, a pesar del compromiso de respeto a la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Retos educativos: nueva ciudadanía

El día a día de nuestros pueblos y ciudades ofrece un paisaje humano diverso en el que sus calles, medios de transporte, colegios o institutos acogen a personas procedentes de distintos lugares con parámetros culturales diferentes entre sí y distintos de los nuestros. El mutuo desconocimiento de las vivencias históricas y sociales facilita la aparición de

estereotipos y actitudes de rechazo a partir de representaciones condicionadas la ignorancia y la descontextualización de actitudes y valores; todo ello en un mundo global donde estamos nosotros/los otros y en el que desaparecen rápidamente los márgenes y las distancias (económicos, culturales, religiosos, culturales o lingüísticos).

Muchas personas procedentes de distintos lugares han fijado su residencia en nuestro país, de la misma manera que ciudadanos, empresas y capitales españoles se trasladan a distintas partes del globo. Próximos a los 5.000.0000, son los "extranjeros" que trabajan, montan empresas, mueven dinero, pagan a Hacienda, hacen música, estudian, enseñan, investigan o simplemente pasan los últimos días de su vida en estas tierras. La globalización lo mismo que facilita flujos de capital también, de manera constante, favorece los flujos de información sobre otros países y otras gentes sin pausas para reflexionar y elaborar un pensamiento propio sobre distintas realidades.

Los centros escolares deben resolver como transmitir conocimientos, valores y actitudes a un alumnado que tiene muy distintas fuentes de información a través de los que se ofrecen modelos mágicos de conducta y valores que aseguran escaso esfuerzo y grandes resultados.

2. El museo es un poderoso vehículo para definir la posición relativa que ocupan los individuos dentro de su comunidad. Aquellos que están mejor preparados para celebrar sus rituales –quienes son más capaces para responder a sus indicaciones– son también aquellos cuyas identidades (social, sexual, racial, etc.) confirman plenamente el ritual del museo (Ducan, 2007).

Procesos de enculturación/aculturación

Las tensiones que generan las dinámicas de la globalización son resueltas en lo local³, y cada comunidad debe adaptar sus recursos socializadores para evitar el deterioro de la convivencia y defender la calidad de vida y el bienestar de sus ciudadanos. Es en este ámbito de lo local donde centros educativos y centros custodios de la memoria, como archivos, bibliotecas y museos tenemos un papel fundamental para servir de referente a una población que consciente e inconscientemente sigue pautas de conductas globalizadas pero que necesita definirse como personas y para ello encontrarse a si misma a través de la mirada de los otros⁴.

Los centros educativos han tenido que asumir el reto de trabajar con alumnos que no solo hablan lenguas distintas sino que sobre todo tienen un bagaje cultural distinto del normalizado por los planes de estudios. Los profesores han tenido que dotarse de nuevas estrategias para comunicar y compartir los contenidos de los currículos escolares, sin perder de vista los grandes cambios sufridos por los valores y las pautas culturales de la

sociedad española y el protagonismo informativo y emocional de los medios audiovisuales y digitales. Los necesarios cambios que, de forma más o menos planificada, han tenido lugar en los centros educativos, museos, bibliotecas, teatros, archivos, etc., les están convirtiendo en instrumentos de enculturación de las sociedades que siguen el modelo de ciudadanía surgido de la Ilustración, en el que se defendió la separación del saber secular de las creencias religiosas y la creación de nuevas instituciones, emisoras de nuevos conocimientos al servicio de la ciudadanía.⁵ Los medios de comunicación cuyo protagonismo en la divulgación de información y la configuración de opinión es determinante hoy día, merecen una consideración aparte en el que no vamos a entrar.

Centrándonos en la labor que realizan los centros educativos y culturales, considero fundamental el respeto a la dignidad, que se pone en práctica a partir del reconocimiento de los valores y conocimientos de todos, locales y migrados. Una alternativa al extrañamiento de los niños y jóvenes emigrantes es facilitar propuestas en las que se favorezca al conjunto de niños y jóvenes

3. La ciudad acoge una multiplicidad de universos sociales fragmentados, sin fronteras precisas y sin una verdadera comunicación recíproca, una "ciudad dual", con estructuras sociales y económicas contrapuestas; espacio de los flujos de capitales y de los medios empresariales transnacionales que coexisten con el espacio de lo cotidiano de la mayoría de la población que vive el desarrollo de la información, el declive de la industria, la degradación y la recalificación de la mano de obra, la distinción entre trabajo formal y trabajo informal y que conduce a una diferenciación tanto de los modelos familiares, como de los usos del espacio urbano (Castell, 1995).

4. "Deberíamos considerar las culturas humanas como constantes creaciones, recreaciones y negociaciones de fronteras imaginarias entre "nosotros" y el/los "otros". El "otro" siempre está también dentro nuestro y es uno con nosotros. Un sí mismo es un sí mismo solo porque se distingue de "otro" real"(Seyla, 2006, 10).

5. Es la verdad secular –la verdad racional y verificable– la que mantiene el estatus de conocimiento "objetivo". Es esta verdad de verdades lo que ayuda a transformar la comunidad en un ente cívico proporcionándole una base universal de conocimiento y ratificando sus valores más elevados y sus recuerdos más queridos (Duncan, 2007, 22).

que viven en nuestro país el conocimiento de lo que son, ayudándoles a construir una personalidad no excluyente en la que mantengan abierta su capacidad de comunicación con el otro en todo tipo de situaciones, tanto en situaciones de cooperación, como de conflicto y enfrentamiento.

Los usos de las visitas a los museos pueden favorecer una visión no etnocéntrica de la historia, centrando al atención de los alumnos en las equivalencias de manifestaciones culturales y en la capacidad de distintas sociedades de adquirir todos los conocimientos necesarios para mejor vivir con los recursos de su entorno y mejorarlos a través del intercambio de bienes con sus vecinos próximos y lejanos.

No solo a los colectivos inmigrantes sino que a todos los jóvenes es importante facilitar su interacción con el medio social, apoyando la creación de nuevos imaginarios que desarrollen referencias cognitivas compartidas. En la identificación de nuevos imaginarios compartidos, las visitas al museo pueden suponer un impulso al desarrollo de la creatividad a través de la utilización de los repertorios iconográficos de las piezas de sus colecciones y de la apropiación de sus referentes culturales.

Crear cultura en lo local

Crear una cultura compartida en lo local en la que los rasgos culturales de las distintas comunidades puedan formar parte de la

realidad social, a través del reconocimiento colectivo, es una tarea en la que las instituciones culturales y educativas pueden ser de plataformas fundamentales que pongan a disposición de los procesos de socialización que favorecen la interiorización de nuevos patrones culturales producidos por la comunidad en su conjunto.

Una comunidad pluricultural necesita crear nuevos patrones que den cabida a los nuevos retos planteados por las distintas visiones de una problemática común al grupo. Los museos y los centros educativos como instrumentos culturales deben propiciar un comportamiento interactivo y dialéctico del individuo con su ambiente cultural, facilitándoles su socialización convirtiéndolos en personas copartícipes de los proyectos de su comunidad. Para ello es necesario que todos puedan contribuir en la realización de su mundo, actividad que lleva emparejada su propia realización, su propia construcción. La visita a un museo implica una experiencia vital que permite compartir puntos de vista, valoraciones, actitudes, sensaciones en espacios en los que se pone en juego un ritual de descubrimientos e interacciones con la memoria.

La representación de lo diverso

Los movimientos nacionalistas del XIX, impulsaron y destacaron elementos identitarios excluyentes y homogenizadores de los territorios patrios. Pudiéndolo comprobar incluso hoy, en Francia, el 18 de junio

de 2008, cuando la Academia Francesa ha pedido que se retire el texto, que incluye en la constitución el reconocimiento de las lenguas regionales por que "afecta a la identidad nacional", "después de cinco siglos la lengua francesa ha forjado Francia"⁶. Un concepto cerrado e inamovible de la identidad nacional choca con una realidad nacional mestiza, dejando sin cauces de expresión propios a un porcentaje muy importante de la población. Se acepta que instituciones supranacionales fijen criterios político-económicos limitando la capacidad de gestión de los gobiernos nacionales pero se rechaza que los signos de identidad se transformen en la medida de las nuevas necesidades de convivencia. Europa por una parte instituye el Año del Diálogo Intercultural, resaltando las bondades y la necesidad de este diálogo pero, por otra, ilegaliza y trata como a delincuentes a las personas que quieren vivir de su trabajo.

Aunque se puede argumentar que las medidas más duras no tienen por que afectar a la gran mayoría de los inmigrantes, lo cierto es que se proyecta sobre todos los extranjeros una imagen negativa y de repulsa. Aunque esas medidas injustas y radicales no van a cambiar el paisaje mestizo de las ciudades, pueblos, metros, autobuses, colegios, barrios, etc., los centros educativos y culturales vemos aumentada nuestra responsabilidad en la creación de propuestas que faciliten las condiciones para la convivencia

y el desarrollo humano. Los valores que dan sentido a la convivencia se plasman en representaciones proyectadas sobre individuos o colectivos, adquiridas desde las interacciones del sujeto con su medio. Por lo que creo que centros educativos y culturales debemos trabajar sobre el sentido positivo o negativo de las representaciones que manejamos sobre las diferencias de unos y otros como una forma de eliminar prejuicios y rechazos y sobre todo abrir nuestros espacios a re-significaciones de las realidades que nos rodean.

Las exclusiones y marginaciones obedecen más a razones económicas que culturales: reflexionemos sobre los distintos nombres que aplicamos a una misma realidad, personas procedentes del extranjero que viven más o menos tiempo en nuestro país: oriundos, ilegales, inmigrantes, extranjeros residentes, turistas, estudiantes, ejecutivos, etc. Se debe evitar ofrecer imágenes simplistas que favorezcan el desarrollo de estereotipos, al generalizar aspectos que no reflejan los múltiples matices de los comportamientos sociales. El mejor método para anular el efecto de los estereotipos es el acercamiento a la vida de las personas reales para que podamos simpatizar con ellos y compararlas con nuestras experiencias cotidianas, favoreciendo el auto-conocimiento, lo que desencadena actitudes de reciprocidad, de autoestima y de heteroestima.

6. El País, martes 17 junio 2008, pág. 4.

Comprender al otro en su alteridad esencial no significa admitir necesariamente sus principios y fundamentos a través de un mimetismo cultural. La comprensión no excluye la contestación, ella es la condición que la hará posible.

Instituciones culturales dinamizadoras de un nuevo "nosotros"

Las instituciones culturales como museos, archivos y bibliotecas que custodian la cultura consolidada y la memoria colectiva de la sociedad, han de adecuar sus dinámicas y propuestas para incluir las representaciones y valores de los nuevos ciudadanos, de tal manera que se impulse nuestra capacidad de reconstruir nuestro pasado en base a un presente común haciendo posible que todos los que viven en un mismo espacio desarrollen "un nosotros".

La tradición juega un papel fundamental en la construcción de la identidad, trabajar con la tradición y la memoria colectiva nos permitirá desarrollar un "nosotros" a partir del espacio en el que se vive, no dándonos la espalda en la búsqueda de la verdad cada uno para arrojársela a la cara al "otro".

Un "nosotros", unas prácticas de convivencia con las que recuperemos nuestra capacidad de ser sin consumir, de pasear, visitar y charlar sin querer estar en otro sitio, de imaginar, sentir, sufrir, amar, sin miedo. Los "otros" frente a los que nos definiremos en contra, serán los que nos impongan fórmulas

que nos impidan alcanzar un consenso sobre cómo queremos vivir relacionándonos con nuestro entorno. El "nosotros" se ha de definir en lo local, incorporando, respetando y aprovechando la diversidad de cada uno. El "nosotros" no implica homogeneidad sino diálogo y convivencia.

Anthony Giddens (Beck, 1997) nos destaca el papel de la memoria colectiva en la transmisión de los contenidos morales y emocionales, a través de la tradición que siempre está cambiando y que se transforma en la medida de las necesidades de las conexiones temporales de la sociedad; nos habla de la necesidad urgente de desarrollar valores éticos por parte de la agenda política para que no sean los portadores de la "verdad suprema" los que impongan las condiciones fundamentalistas de convivencia, impidiendo que sea la propia sociedad la que genere sus propias normas basadas en el respeto y en el diálogo.

Es importante desarrollar la capacidad de relativizar la operatividad de la propia cultura. Evitar ofrecer imágenes simplistas que favorezcan el desarrollo de estereotipos. El reconocimiento del otro pasa necesariamente por la aceptación del sí mismo, como parte de una sociedad en la que debemos desarrollar un proyecto vital no de forma autista sino en el que demos sentido a nuestras vidas a través de la relación con los otros con los que formamos un nosotros amplio y enriquecedor, que nos reconoce y en el que nos reconocemos.

Bibliografía

- BECK, U.; GUIDDENS, A. y LASH, S. (1997). *Modernidad Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELL, M. (1995). *Sociedad de la información*. Madrid: Alianza.
- DUCAN, C. (2007). *Rituales de civilización*. Murcia: Nausicaä.
- SEYLA, B. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura, igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Ed. Katz.
- UNESCO (1972). *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 17a, reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972*.

Resumen

El Museo de América, a través de experiencias globalizadoras basadas en los cinco sentidos, propugna impulsar el interés por una cultura diversa, igualitaria y global, conectada con la escuela, también diversa. Estructurado en cinco áreas temáticas el museo enseña a utilizar la historia de América y de los americanos como un ejercicio de reflexión sobre la humanidad y sus manifestaciones culturales.

Palabras clave: Museo de América, cinco sentidos, cultura global, interculturalidad.

Abstract

The Museum of America (Museo de América), through globalising experiences based on all five senses, proposes the promotion of a diverse, equalitarian and global culture, which must be connected with the school, also diverse in these days. Following a structure divided into five thematic areas, the museum teaches how to use the history of America and of the Americans as a starting point to further think about the whole of humanity and its cultural manifestations.

Key Words: Museum of America (Museo de América), five senses, global culture, interculturalism.

Elena Delgado Corral

elena.delgado@mcu.es

Responsable de Difusión y Comunicación
del Museo de América. Madrid

España en América y América en España: un reto escolar

Soledad Amblés Rey

La relación de España con América ocupa un pequeño espacio dentro del currículum escolar y esto responde a varias razones. La primera, el propio currículum. En el Real Decreto de Mínimos de la Educación Primaria de diciembre de 2006¹ el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* es el marco idóneo para su desarrollo a través de dos bloques de contenidos. El cuarto, *Personas, culturas y organización social*, incluye contenidos orientados a la comprensión del funcionamiento de la sociedad, a partir, tanto del análisis de organizaciones próximas como del conocimiento de las instituciones españolas y europeas. El bloque 5, *Cambios en el tiempo*, inicia el aprendizaje de la Historia y se refiere al tiempo histórico, su conceptualización y medida a través de la caracterización de algunas sociedades históricas y de hechos y personajes relevantes de la historia de España.

El desconocimiento de las culturas de los otros acaba en el desprecio y supone la total incapacidad para entender el funcionamiento de sociedades diferentes

1. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Por otra parte, dentro de las competencias que establece dicho Real Decreto destacamos la 5ª (*Competencia social y ciudadana*) según la cual los alumnos de la etapa deben *entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad* resaltando la adquisición de *un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local*.

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. Parece evidente que el trabajo sobre temas de Historia común de España e Iberoamérica serviría perfectamente para desarrollar estas competencias.

El segundo argumento sería el contexto escolar y social. La diversidad constituye, cada vez con mayor frecuencia, un elemento de reflexión pedagógica de primer orden. En los últimos tiempos la diversidad cultural ha venido a añadir nuevos elementos, nuevas complejidades, nuevas posibilidades. Términos como educación multicultural,

intercultural, o pluricultural están adquiriendo progresiva presencia en el lenguaje del profesorado y parece indiscutible su carácter de eje transversal. La escuela, (sobre todo la pública) nos presenta hoy día una nueva realidad conocida: la enorme heterogeneidad y el origen variado de los alumnos que llenan nuestras aulas escolares. Esto conlleva, no sólo dificultades de organización del aprendizaje y de problemas de cohesión en la planificación de las tareas etc., sino de convivencia en el propio seno del aula. Pero al mismo tiempo es un reto por ser la escuela pública un indiscutible y privilegiado ámbito de inclusión y de igualación social.

Si entendemos que la escuela debe ser un lugar de transformación habrá que institucionalizar procesos educativos para sujetos que provienen de culturas diferentes a la de la nación receptora propiciando proyectos curriculares basados en niveles de solidaridad y justicia; y esto significa estudiar y reelaborar el material educativo en relación a estereotipos, prejuicios y actitudes similares.

Un alto porcentaje de estos alumnos es de origen latinoamericano. Según el Padrón de España de 1 de Enero de 2006 Ecuador es el 2º país en número de inmigrantes: 461.310 (11, 13% de los extranjeros), Colombia el 5º con 265.141 (6,4%), Argentina el 7º con 150.252 (3,6%) y Bolivia el 8º con 13.982 (3,3%). A esto hay que añadir otras minorías menos numerosas y los

no empadronados sin papeles pero cuyos hijos también van a la Escuela².

Si seleccionamos a esta población en los rangos de edad que se escolarizarían en educación primaria y secundaria obligatoria nos encontramos con cifras realmente elevadas. Estos alumnos, a su vez, se reparten desigualmente por la Geografía española, con una mayor presencia, en las grandes ciudades y en la enseñanza pública. Parece lógico deducir que un gran número de estos alumnos tiene problemas en nuestras aulas como en esta misma revista se ha señalado (Andrade y Cabezali, 2004).

Es, por tanto, necesario reequilibrar y ampliar la presencia de la dimensión iberoamericana (al igual que se está haciendo con la europea) en los textos escolares, ya que no tiene sentido que mientras los inmigrantes de estos países superan el 50% del conjunto de la inmigración, la presencia de sus países en los manuales de historia apenas supera el 2% de los contenidos (Valls, 2006). Este gran número abriría la puerta a una atención especial a este tema. El interés pedagógico sería tanto para los niños extranjeros como para los españoles. ¿Por qué?

Una condición para respetar la diversidad es conocerla, es decir, los aspectos actitudinales deben sustentarse en los conceptuales. Si queremos que los alumnos de

Primaria, acepten la diversidad cultural, aprendiendo a convivir con ella y se liberen de prejuicios y estereotipos es fundamental que conozcan las características de otras sociedades, antiguas y actuales, cuyos individuos se sientan junto con ellos en las aulas. Conocer el desarrollo histórico de las otras culturas despeja tópicos e ignorancias, consigue la empatía histórica. Se trata de entender que esos niños forman parte de procesos históricos distintos al nuestro cuyo conocimiento nos hará entenderlos mejor y respetarlos más. Los individuos deben tener acceso al conocimiento de otras culturas, de otras realidades llenas de tradición, conocimiento y sabiduría y de otras formas de gobernar, de producir, de crear y de divertirse, y con ello tienen, en definitiva, la oportunidad de enriquecerse. Conocer al otro nos obliga a un esfuerzo profundo, un esfuerzo que nos impulsa frecuentemente a superar nuestra propia racionalidad. El desconocimiento de las culturas de los otros acaba en el desprecio a las mismas y supone la total incapacidad para entender el funcionamiento de sociedades diferentes.

En primer lugar contaríamos con la motivación. Para el colectivo de los escolares latinoamericanos el conocer que, por muy alejados que ahora nos parezcan nuestros respectivos países, ha habido un largo tiempo de Historia común con el país que

2. Estos datos sufren modificaciones muy rápidamente. Según últimas noticias de prensa (El País 20-06-2008) la comunidad rumana habría pasado a ocupar el 1º lugar en nº de inmigrantes por delante de los marroquíes, manteniéndose a continuación la relación de países latinoamericanos.

les acoge debe ser un elemento de indudable interés. El que en el país de acogida se estudie de manera especial a los países de procedencia parecería una forma de favorecer su integración. Pero por otro lado estaríamos contribuyendo a que estos escolares reciban la formación necesaria que les haga seguir vinculados a sus países de origen; el conocimiento de su Historia, Geografía, Literatura, de su cultura, en suma, impedirá el desarraigo y favorecerá una mayor cohesión dentro del entorno familiar y con sus mayores, que verán que a través del conocimiento se pueden mantener los lazos con el país de origen. En el caso de niños que ya estaban escolarizados en sus países esta enseñanza facilitará una mayor continuidad. Es decir se trataría de ayudar a los grupos culturalmente minoritarios a incorporarse a la mayoría, manteniendo, al mismo tiempo, su propia identidad cultural.

Este conocimiento de su pasado remoto y de las relaciones que ambos territorios tuvieron en épocas pasadas conferiría cierta dignidad a los actuales desfavorecidos por la situación presente. El estudiar su pasado les dotaría de una dignidad y del orgullo de saberse poseedores de culturas ancestrales. No es que se pretenda alentar una reivindicación de la pérdida de su cultura y posibles riquezas a manos de los españoles, pero sí de paliar la sensación de humillación de sentirse provenientes de un tercer mundo subdesarrollado y pobre. El saber que esto no siempre fue así y el

conocimiento de la explotación de su mundo por el que ahora habitan puede ayudar a mejorar su autoestima y, consiguientemente, facilitar su integración entro del aula.

Igualmente el conocimiento de que en otras etapas históricas su tierra fue lugar deseado por gentes de otros lugares, entre ellos los propios españoles, que inmigraron a ella en diferentes momentos para buscar fortuna, puede ayudar también en la integración y mejor comprensión del *otro*. Conocer la situación en los siglos XIX y XX cuando los españoles emigraron también a América en busca de medios de vida, o en demanda de un refugio político en la época de la Guerra Civil y la Dictadura es también un referente muy importante. Sobre todo en un país (España) cuya historia de prosperidad económica actual no puede explicarse sin el millón y medio de trabajadores españoles que, sin contar con los estacionales, tuvieron que emigrar a otros países europeos de 1960 a 1972 (Pérez Garzón, 2000).

En cuanto a los alumnos españoles este conocimiento les dotaría de un mayor respeto hacia sus compañeros, pero al mismo tiempo les haría conscientes de la importante contribución a la expansión de la lengua y la cultura españolas y, también, les ayudaría a comprender mejor la realidad de los inmigrantes actuales ahora que Europa, y España concretamente, son el referente y el objeto de deseo de tantas personas.

Desde el punto de vista metodológico, sería una forma de contar en directo con fuentes de conocimiento que estarían en el propio entorno de los alumnos y que podríamos aprovechar en el día a día de la clase en la que se podría utilizar una dinámica enormemente viva utilizando las preguntas que suscita la presencia de esos alumnos, su aspecto, su forma de hablar, sus costumbres, etc., semejantes pero diferentes a las nuestras. Podríamos así desarrollar una metodología en la que reduciríamos las mediaciones entre el conocimiento y los escolares, ofreciéndoles investigar a partir de los testimonios de sus propios compañeros. Pensamos que el que los estudiantes trabajen conjuntamente sobre una Historia compartida durante más de 3 siglos puede dar respuestas y favorecer la diversidad cultural al mismo tiempo que el tratamiento adecuado de la interculturalidad en nuestras aulas.

Creemos que la Historia es un arma poderosa de comprensión entre los pueblos, como también puede ser lo contrario, porque, *“no nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal y como se nos contó cuando éramos niños”* (Ferro, 1990, p. 9). Igualmente, como dice Javier Pérez Siller: *“ces images destinées aux enfants demeurent dans la vie d'adulte comme une première découverte du monde et parfois comme unique représentation d'un passé qui se veut universel”* (Pérez Siller, 1992, p. 11).

Se trataría entonces de desarrollar curricula que, respetando el rigor científico y sin renunciar a una visión crítica, intenten resaltar puntos comunes y transmitir valores de libertad, tolerancia y democracia (Casanova, 2007). Tradicionalmente eso no ha sido así, sino todo lo contrario. Las llamadas *Historias Nacionales* han procurado desarrollar el sentimiento de identidad colectivo y la cohesión mediante la exaltación de los valores patrios, siempre en confrontación con el *otro*: pueblo extranjero, país vecino, etc. Como dice Mario Carretero, *cada sociedad posee una cultura dominante –hegemónica se decía en tiempos– que es a su vez compartida, sostenida e interiorizada por la mayoría de sus componentes, y que se expresa a través de la historia escolar* (Carretero, 2001).

En el caso de países con un pasado colonial, como España, las historias que aprenden los niños de las antiguas colonias y metrópolis, no pueden ser más ajenas y contrapuestas. Sin entrar a fondo en el tema, podemos concluir que son historias que se dan la espalda; ninguno tiene en cuenta la mirada del otro.

Las historias de los países colonialistas siguen teniendo un discurso básicamente eurocéntrico, blanco y enseñan a sus estudiantes la versión de los vencedores; los colonizados son siempre objetos, nunca sujetos de la Historia y ni siquiera se es consciente de la parcialidad de la posición propia. Así ocurre con Inglaterra, en cuya

Historia sobre la colonización de la India, los indios solo aparecen para representar lo inverso de lo que define a un verdadero inglés; no se les concede ninguna virtud y por eso cuando se produce el movimiento de independencia la metrópoli no puede comprenderlo, se le da una explicación anecdótica o se determina que el problema está en que no se ha sabido educar a los indios y estos fueron ingratos hacia Inglaterra que tanto hizo por ellos: ferrocarriles, hospitales, etc. En el caso francés nada tiene que ver la Historia contada a los argelinos con la que se cuenta a los escolares franceses. Los franceses en Argelia se consideran continuadores de Roma, Argelia de fenicios y cartagineses; y mil ejemplos más.

En relación a las *historias enseñadas* en los distintos países, estamos viendo como desde las altas instancias europeas hace años que se intenta favorecer la idea europeísta desarrollando en los currícula temas que traten la Historia común de Europa. Últimamente se han dado pasos más avanzados, como la elaboración de textos comunes para alumnos franceses y alemanes en un intento de que los conflictos del pasado que han enfrentado a estos países se trabajen desde los mismos textos, precisamente para evitar planteamientos maniqueos que en última instancia suelen ser

acientíficos. En esa misma línea, este año pasado hemos leído en la prensa que la canciller alemana Angela Merkel ha propuesto que todos los estudiantes europeos trabajen la Historia de Europa a partir de un texto común.

Desde el ámbito de la cooperación con Hispanoamérica hay que reseñar igualmente el interés por establecer currículum que ayuden a generar la idea del *nosotros* entre los escolares de los 22 diferentes países que conforman la comunidad iberoamericana de naciones. La actual *Cátedra de Historia de Iberoamérica*³ es un proyecto de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que pretende "*poner a disposición de los ministerios y secretarías de educación pública de todos los países iberoamericanos los instrumentos necesarios para facilitar la incorporación del estudio de los procesos históricos de los países Iberoamericanos en los currículos de la enseñanza media o secundaria, proponiendo conceptos innovadores en el proceso de formación del profesorado activo y formulando representaciones de alta calidad histórica que puedan ser incorporadas a la enseñanza*"⁴.

En la Declaración de Viña del Mar, Chile, en noviembre de 1996 se decía: "*Conscientes*

3. La *Cátedra de Historia de Iberoamericana* es aprobada como una iniciativa de la IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno realizada en La Habana (Cuba, noviembre de 1999), e incorporada a la programación de la Organización de Estados Iberoamericanos del bienio 2001-2002. Tuvo un antecedente importante en el proyecto de la OEI Armonización e innovación de la enseñanza de la Historia en Iberoamérica, iniciado en el año 1993.

4. <http://www.oei.es/catedrahistoria.htm>

de que la enseñanza de la historia debe contribuir a fomentar sentimientos de solidaridad entre nuestras naciones, concordamos en la necesidad de llevar adelante iniciativas que conduzcan a una visión compartida de la Historia de Iberoamérica y su proyección en textos escolares”.

Estas iniciativas han dado lugar a multitud de encuentros entre expertos de distintos países (existe un comité académico del que también forman parte España y Portugal) para ver qué temas claves, fenómenos y problemas relevantes o núcleos de la Historia común deben ser estudiados y como. También se han concretado en publicaciones de carácter científico y metodológico. Las sensibilidades al respecto son múltiples, dependiendo no solo de los países sino de las corrientes historiográficas que se hayan seguido, la propia experiencia docente, etc. En estos encuentros ha quedado patente que el espíritu que anima las recientes investigaciones históricas, a ambos lados del Atlántico, camina en la dirección de una perspectiva integradora, superadora de las viejas barreras fronterizas y que contempla la presencia de minorías ignoradas hasta ahora (mujeres, indígenas, negros, etc.) en los libros de Historia.

Con los resultados de este diagnóstico, las instituciones promotoras de este proyecto *desean contribuir a fomentar, desde el decisivo ámbito de la enseñanza, una*

*perspectiva integradora, superadora de fronteras y visiones excluyentes y condecoratorias, a partir de la cual fomentar, en la conciencia ciudadana de las jóvenes generaciones, una cultura de la tolerancia y la concordia en la conciencia ciudadana de las jóvenes generaciones.*⁵

A través de lo publicado hasta ahora (González Muñoz, 1996 y De Blas, González Muñoz, Roca y Serviá, 1996) hemos podido vislumbrar las enormes diferencias que existen entre unos países y otros; más concretamente, si nos centramos y analizamos el tratamiento a la Historia común de España e Iberoamérica que se da en la Escuelas de los países latinoamericanos y en las españolas nos encontramos también con enormes diferencias.

En el caso de la Historia nacional que se estudia en América, se organiza en cuatro etapas: la precolonial, la colonial, la independencia –a la que se le da un gran valor– y la etapa nacional después de aquélla, que adquiere también una enorme importancia ya que es cuando se configuran y consolidan las nacionalidades actuales.

Para el caso español, M^a Carmen González Muñoz hace un estudio exhaustivo sobre los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y llega a la conclusión de que los profesores españoles siguen normalmente los currícula oficiales que se

5. <http://www.oei.es/cultura/Memoria2003-2006.pdf> (p.138).

basan en una fuerte estructura cronológica y que empiezan siempre con el período colonial, de tal manera que los temas de las culturas precolombinas o no se tratan o lo hacen fuera de su contexto temporal. El tema de la independencia se trata de manera muy superficial y a partir de ese momento la Historia de los países iberoamericanos se confunde con la Historia Universal, sin darle ningún tipo de relevancia, como si a partir de la independencia los tres siglos de Historia común se hubieran borrado y ya no hubiera ningún vínculo (González Muñoz, 2005).

Es muy interesante ver la evolución que en los libros de texto escolares ha tenido el tratamiento de América. Hay en la actualidad muchos estudios sobre los manuales escolares y los conocimientos que imparten entre ellos el ambicioso *Proyecto Manes*, pues sabemos que en ellos subyace todo el espectro socio-cultural de un país. Los libros de texto reflejan claramente que es lo que la sociedad quiere que sus jóvenes sepan y no solamente en la selección de los temas a estudiar, que es ya algo enormemente expresivo, sino en el tratamiento que estos reciben. En el caso concreto de los manuales de Historia tratan de transmitir a los niños y jóvenes la memoria histórica y son, sobre todo, una justificación del presente. Por lo tanto, y aunque sabemos que el texto escolar es, hoy día, solo una parte de la enseñanza, ya que en ésta intervienen la utilización que del mismo haga el profesor de turno y otra serie de soportes

educativos como videos, Internet, museos, etc., nos parece enormemente útil hacer una reflexión, aunque sea muy somera, sobre cómo ha aparecido el tema de América en los manuales escolares y su evolución. Sin olvidar que en ellos siempre están presentes dos aspectos: la influencia del paradigma historiográfico dominante, es decir la distancia entre el *saber sabio* y el *saber enseñado* y el modelo político en el poder (Valls Montés, 2001; Ossenbach, Somoza y Badanelli, 2007; Boyd, 2000).

Haciendo un poco de Historia, ya desde el siglo XIX y, básicamente, desde la Restauración Canovista –durante la que se estableció el uso de la Historia como configuradora de un pasado común que aglutinara a los españoles– podemos distinguir dos etapas. En la 1ª, hasta el siglo XX, se le concede una gran importancia a la conquista y colonización, con una visión exaltadora del nacionalismo heroico, enorme importancia de la misión evangelizadora y se resuelve con una simplificación rápida el tema de la independencia.

Ya en el 1º tercio del siglo XX –cuando hay un mayor interés historiográfico americanista– se empieza a dar una mayor importancia al proceso independentista tratándolo con más profundidad pero se sigue manteniendo el tono laudatorio insistiendo en la vinculación con la evangelización. La IIª República supuso un paréntesis en este tema ya que las simpatías del nuevo régimen por el republicanismo americano

hacia difícil compartir el entusiasmo por el pasado colonial de España y su laicismo un mayor desinterés por el tema de la evangelización. Durante las primeras etapas del franquismo –hasta 1953– se intensificó el interés por el tema americano ya que esta etapa se vinculaba especialmente con la época más *gloriosa* del Imperio Español. Había dos cursos completos de *Historia del Imperio español y de la Hispanidad* con un carácter netamente nacional-católico; los contenidos se centraban sobre todo en la etapa del descubrimiento y la conquista mientras que el proceso de independencia era tratado de forma menos extensa.

A partir de entonces y, dada la disminución progresiva del tiempo dedicado a la enseñanza de la Historia en los sucesivos planes de estudio, fueron disminuyendo igualmente los temas y el espacio dedicados a América, pero siempre prevaleciendo las etapas de la conquista y la colonización sobre la independencia. En la escuela se ha pasado de la visión triunfalista a casi nada, considerando que durante la Transición los manuales del BUP le dedicaron más espacio al tema de la independencia dentro de las asignaturas *Geografía e Historia de España y los países hispánicos* e *Historia del mundo Contemporáneo*.

Tradicionalmente los momentos que se tratan de la historia conjunta de América y España son: a) el descubrimiento y la conquista (ss. XV-XVI), y b) el proceso de independencia en el siglo XIX. Los siglos intermedios donde se estableció verdaderamente el largo proceso

de colonización con el desarrollo de las estructuras políticas, económicas culturales que hicieron de América latina su verdadero ser, prácticamente no se tocan. Casi todos los escolares pueden decir el nombre de un conquistador, un general de la Guerra de Independencia, ¿cuántos un virrey, un obispo, un científico, un artista? Y no digamos responder sobre instituciones, procesos, etc.

En la actualidad, el problema es que en los currícula escolares de las etapas de primaria y secundaria obligatoria –donde más inmigrantes están escolarizados– no aparece apenas el tema americano. En la sistemática eliminación de contenidos factuales a la que asistimos, América prácticamente ha desaparecido.

En educación primaria, en el *Real Decreto de Enseñanzas Mínimas* encontramos los siguientes contenidos:

- Acercamiento a las manifestaciones de las culturas presentes en el entorno, como muestra de diversidad y riqueza.
- Percepción del valor cultural de la diversidad, el interés y el respeto ante la presencia de otras lenguas y otras realidades culturales presentes en el medio escolar.
- La población en España y en la Unión Europea. Reconocimiento de la importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en el mundo actual.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística.

- Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas: prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los modos de vida.
- Acontecimientos y personajes relevantes de la historia de España.
- Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural.

Todos ellos, más o menos directamente, nos permitirían un acercamiento al tema americano.

En la concreción curricular para la Comunidad de Madrid:

*Curriculum Educación Primaria para la Comunidad de Madrid, 3º ciclo*⁶:

- *Bloque 6: El cambio en el tiempo:* España en la Edad Moderna. La monarquía de los Reyes Católicos. Los grandes descubrimientos geográficos. Renacimiento. Siglo de Oro e Ilustración. Grandes figuras del Arte español.

Por otro lado en el resto de las etapas educativas los temas de Historia común con Iberoamérica son los siguientes:

Curriculum Ed. Secundaria obligatoria 2º Curso

- *Bloque 3. Las sociedades preindustriales:* Evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna. La monarquía hispánica y la colonización de América⁷.

Curriculum Bachillerato. Hª de España de 2º (común para todos los Bachilleratos)

- *Raíces históricas de la España contemporánea*
 - Expansión ultramarina y creación del imperio colonial.
- *Crisis del Antiguo Régimen*
 - Absolutismo frente a liberalismo. Evolución política del reinado de Fernando VII. Emancipación de la América española.
- *Construcción y consolidación del Estado liberal*
 - El régimen de la Restauración. Características y funcionamiento del sistema canovista. La oposición al sistema. Nacimiento de los nacionalismos periféricos. Guerra colonial y crisis de 1898.

Curriculum Bachillerato. Hª del mundo contemporáneo en 1º y sólo para el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales

- *El mundo en la segunda mitad del siglo XX*
 - Iberoamérica en el siglo XX⁸.

6. DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. BOCM núm. 126, martes 29 de mayo de 2007.

7. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5 viernes 5 enero 2007.

8. REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE núm. 266 martes 6 noviembre 2007.

Comparando estos currícula con los de los anteriores planes de estudios constatamos esa práctica desaparición de la Historia común de Iberoamérica. En cualquier caso es interesante analizar la evolución que ese tratamiento sobre América ha tenido en la enseñanza oficial en España y que ha ido paralela, aunque con un poco de retraso, al color de los gobiernos:

Está claro que la educación la reciben los niños no solo en la escuela sino a partir de multitud de elementos y de influencias culturales que forman parte de su vida, y que relacionándose unos con otros forman un todo integrado, en el que cada uno de sus elementos se explica en relación a los restantes. Las ideas que los niños tienen sobre la realidad no se forman únicamente en el contexto de la educación formal, sino que se van configurando a través de múltiples instancias de su entorno familiar, social, cultural, conversaciones de los mayores, de otros compañeros, noticias en la TV, comentarios en la calle, etc. Todo un entramado que da lugar a un pensamiento que adquiere un formidable poder muy difícil de detectar y mucho más de modificar (Driver, 1989). Y es en ese nivel donde se establecen aquellas ideas elementales, vinculadas a lo afectivo, peyorativas y simples que alimentan muchas veces actitudes de racismo y xenofobia.

En ese sentido no podemos tener en cuenta únicamente el currículum escolar, con ser el elemento más importante y en el cual

más podemos incidir, sino también todo ese contexto que justifica esas ideas previas y que sigue alimentándolas siempre. Conocer qué es lo que estudió la generación de los padres, qué formación sobre esos temas tienen sus maestros, qué fiestas o celebraciones son las habituales en su entorno, con qué cultura material (monumentos, nombres de calles, museos, etc.) podemos contar para hacer patente esa realidad que nos rodea, es una tarea igualmente importante.

En ese sentido resulta enormemente clarificador analizar las celebraciones y conmemoraciones que son un reflejo interesantísimo del sentir dominante ya que son una forma de crear sentimientos de pertenencia. Por ejemplo, si comparamos la celebración oficial del IV y del V centenarios del Descubrimiento de América, veremos la distancia que los separa, desde las alabanzas a la misión civilizadora de la madre patria, paternalismos incluidos, al eufemismo del *encuentro de culturas*.

La celebración del IV centenario del *descubrimiento de América* en 1892 fue de absoluto consenso y estuvo rodeada de congresos, procesiones, publicaciones con patrocinio gubernamental, etc. Para el diario conservador *La Época* tal gesta expresaba el destino de un pueblo elegido para la misión civilizadora por su fe y por su patriotismo monárquico, mientras que para *El Liberal* significaba la superioridad de una nación que llevó el progreso a los

americanos. Todos coincidían en que fue la máxima aportación de una España unida y fortalecida por los Reyes Católicos. Se implicó la familia real y todo el gobierno, hubo procesiones cívicas con carrozas en Huelva, ediciones extraordinarias de los periódicos el 12 de Octubre y un congreso de historiadores americanistas que clausuró el propio Cánovas, en presencia de la regente. La única disidencia la protagonizó un congreso en Madrid de librepensadores que resaltó el carácter de dominación de España y la necesidad de establecer una fraternidad republicana con los países iberoamericanos igualmente representados por los correspondientes librepensadores.

Como contraste la celebración del V Centenario se vio envuelta en una gran polémica. Ya en 1984, cuando el historiador mejicano Miguel León-Portilla, fue designado coordinador de la *Comisión Nacional que organizaría la Celebración en 1992 del Quinto Centenario del Descubrimiento de América*, propuso que la Comisión Mexicana organizara no la celebración sino la conmemoración, y no del Descubrimiento de América, sino del Encuentro de Dos Mundos, que abriera una perspectiva amplia y plural para pensar el proceso iniciado en 1492. La propuesta sufrió varias críticas de historiadores que condujeron a un fuerte debate en periódicos y revistas. Para algunos la palabra descubrimiento era asumida desde épocas muy antiguas y no tenía porque tener connotaciones peyorativas para los pueblos americanos; para

otros la noción de Encuentro de Dos Mundos impedía percibir la conquista, destrucción y negación que siguieron al *cordial encuentro*. Finalmente la UNESCO preparó la *Conmemoración del Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos* (1942-1992) sustituyendo descubrimiento por encuentro de dos mundos, o dos culturas en torno de dos ejes temáticos: el proyecto *Encuentros en cadena* y el proyecto *Amerindia 92* noción que por primera vez les dio voz a los indios americanos incorporando una de las ideas claves del pensamiento de Miguel León-Portilla, la perspectiva de *la visión de los vencidos* (León Portilla, 1959).

En España fue el año de la Expo 92 de Sevilla, los juegos olímpicos de Barcelona y la capitalidad europea de la cultura en Madrid. Se celebraron diversos festejos y espléndidas fiestas. Tuvo todos los visos de un verdadero jubileo, y para su celebración se asignaron presupuestos extraordinarios; pero el V Centenario del Descubrimiento de América fue también para muchos españoles un revulsivo histórico. En el contexto de las celebraciones se fomentaron las investigaciones sobre el tema a uno y otro lado del Atlántico y salieron a la luz multitud de publicaciones lo cual fue enormemente interesante, pero se oyeron también voces críticas contra la tesis oficialista, y no pocos intelectuales de reconocido prestigio, activaron la campaña nacional anticentenario dispuestos a someter a revisión crítica aquella época. La celebración se convertía para muchos españoles en un proceso crítico de su historia. La presencia de las organizaciones indigenistas

que se convirtieron en vigorosos movimientos de protesta y contestación y reaccionaron violentamente contra la celebración del V Centenario contribuyó aún más a esto.

Esta nueva lectura del V Centenario tuvo diversas formas de resonancia en el ámbito internacional, tanto en Europa como en América. Se iniciaba así una nueva lectura de ese proceso histórico no tan eurocentrista sino que empezaba a tener en cuenta "la mirada del otro". Aunque el peso de la tradición sigue manteniendo en algunos libros escolares el término *descubrimiento* es evidente que su sentido es ya muy distinto. Pero ese nuevo posicionamiento ¿ha tenido reflejo en las aulas? ¿Y en la sociedad? ¿O son solamente los discursos oficiales que buscan lo políticamente correcto? Dentro de los trabajos que se publicaron en aquel contexto hubo algunos que trataron de ver cuál era la imagen de España y América en los textos escolares.

De nuevo, el trabajo de M^a Carmen González Muñoz nos dice que los conocimientos que nuestros escolares tienen sobre el mundo americano, básicamente sobre su historia, es bastante desolador. En primer lugar, se conoce algo de la historia del descubrimiento y la conquista, casi nada del proceso de independencia (es curioso que se exalta la conquista de grandes territorios que luego se esfuman no se sabe muy bien como, cuando ni por qué) excepto en el caso de la pérdida de Cuba y Filipinas, Nada o casi nada se sabe de los tres siglos

de historia común, instituciones, desarrollo cultural y artístico, etc. Evidentemente, esto tiene mucho que ver con el tipo de Historia que sigue imperando y sigue subyaciendo en muchos de los textos escolares y que sigue manteniendo un claro carácter positivista, además de la metodología de aprendizaje utilizada.

Y éste es el conocimiento que los futuros maestros tendrán que impartir a los niños en la escuela, ya que aquéllos que elijan esta profesión, no recibirán a lo largo de sus estudios universitarios ningún conocimiento más sobre el tema americano. En la Universidad es donde se gestan los saberes y los programas que luego se imparten en la Escuela, pero tanto en el currículum actual de las diplomaturas de maestro de infantil y primaria como en los futuros grados está claro que no se le concede ningún espacio específico al conocimiento histórico del proceso de conquista, colonización y descolonización americanos; los contenidos sobre la historia común de Iberoamérica son inexistentes. Es decir, los futuros maestros obtendrán el conocimiento sobre esos temas en sus estudios de Bachillerato que ya hemos visto cuáles son.

Solo en el ámbito de las asignaturas optativas o de libre configuración puede haber espacio, como de hecho ocurre en la UAM, para alguna materia que proporcione a los futuros maestros un acercamiento conceptual y metodológico a una realidad con la que se van a encontrar en un futuro

inmediato⁹. A través del trabajo con esa asignatura optativa, hemos podido refrendar, por un lado, el profundo desconocimiento que estudiantes universitarios y futuros maestros tienen de la realidad histórica y actual de Latinoamérica, y por otro, constatar lo enraizado de determinados tópicos y prejuicios sobre esa realidad, basados igualmente en el desconocimiento de determinados procesos del pasado. Es sin embargo en el terreno de la didáctica donde se puede y se debe incidir en unos planteamientos metodológicos que tienen mucho que ver, como no puede ser de otra manera, con los contenidos que van a trabajarse en la Escuela. Si queremos que esos futuros maestros aporten una actitud distinta al aula multicultural con la que se van a encontrar, habremos de proporcionarles, al menos, unas orientaciones que les permitan ser conscientes de su propia situación ideológica creadora de un determinado discurso. Ciertas lecturas pueden favorecer un cambio en el punto de vista con el que aborden esos contenidos.

Por otro, lado los recursos y materiales que se utilicen y la metodología de trabajo, han de ser forzosamente distintos. Ya nos hemos referido antes a los propios alumnos latinoamericanos como recurso didáctico, pero habremos de contar también con la enorme huella existente en nuestro país de la Historia común con Iberoamérica.

Desde canciones y juegos infantiles: [...] *De la Habana ha venido un barco cargado de...* El folklore: habaneras. Las frases hechas: *Tener un tío en América*, Denominaciones que pueden parecernos arcaicas pero que podemos todavía oír decir a alguna persona mayor o encontrarnos de repente en algún lugar: la tienda de *ultramarineros*. Las palabras y los objetos, desde el chocolate al mantón de Manila. Nombres de multitud de calles y plazas en nuestros pueblos y ciudades. Monumentos conmemorativos.

Por todo ello, deseo resaltar que un espacio privilegiado para un contacto con la cultura material y la historia común con los pueblos hispanoamericanos son las importantes colecciones de material arqueológico, artístico y cultura material de América que se encuentran en determinados museos que se han atesorado a lo largo de los siglos de convivencia y son el testimonio más claro de esa vinculación: el Museu Barbier-Mueller d'Art Precolombí de Barcelona, el Real Archivo de Indias de Sevilla o los museos de América, Antropológico, Naval o el Jardín Botánico, todos en Madrid¹⁰. Y tantos otros muchos museos no específicos de América, colecciones privadas, museos catedralicios en los que podemos encontrar objetos que son el testimonio de esa vinculación y que serían un lugar de visita o comentario obligado para actividades con los niños. El trabajo que los

9. *Bases para la interculturalidad: España en América.*

10. El Museo de América tiene programas específicos destinados a alumnos de Primaria (ver WEB) y está implicado actualmente en un programa europeo de educación intercultural a través de los Museos

maestros pueden llevar a cabo con sus alumnos con este tipo de materiales es de una enorme riqueza. Por último existe una interesante colección de libros para trabajar con los niños, desde Historias de América para niños y jóvenes, materiales para la clase,

etc., que aunque en algunos casos no están pensadas originalmente para trabajar con alumnos de educación primaria, pueden proporcionar al maestro materiales e ideas perfectamente adecuados para hacer su asignatura útil y atractiva al mismo tiempo¹¹.

Bibliografía

- ANDRADE, C. CABEZALÍ GARCÍA, E. (2004). Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid. *Tarbiya*, 35, 117-140.
- BOYD, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CARRETERO, M (2001). La madrastra de Blancanieves. Enseñanza de la Historia y construcción de la Identidad Nacional en Latinoamérica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 52-56.
- CASANOVA, J. (2007). ¿Una historia común? *El País*, 15 de marzo.
- DE BLAS, P., GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a C., ROCA E. y SERVIÀ. M^a J. (1996). *Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio*. Madrid: OEI, Marcial Pons.
- DRIVER, R. (1989). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: MEC.
- FERRO, M. (1990). *Cómo se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio; situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: OEI. Marcial Pons.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (2005). *Una respuesta didáctica a la multiculturalidad: el tratamiento en las aulas de ed. Secundaria de la historia común de Iberoamérica*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- LEÓN PORTILLA, M. (1987). *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México: UNAM.

11. Propongo una breve selección de textos para ser tratados como recursos didácticos en clase o como libros de lectura en diferentes niveles y que pudieran servir para una asignatura deseable sobre la historia de América y la de España tratadas tal y como defiendo en el texto escrito: ALVA IXTLILXOCHITL, F. DE (2006). *Visión de la conquista*. México: FCE, CARAMES, L. et al. (1992). *América; Indios, negros y blancos*. Esplugas de Llobregat: El roure. DE TERESA, C., REINA, A. (1991). *Templo Mayor de México. Tenochtitlán*. Barcelona: Timún Más. GALEANO, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: S. XXI. 2008. Grupo Aljamil (1991). *Cronica de Indias*. Madrid: C.E.P. Madrid Centro. LEÓN - PORTILLA, M. et al. (1959) *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista* Univ. Autónoma México. MAC DONALD, F. (1998). *Mayas, Incas y Aztecas*. Madrid: S.M. MAESTRO, B. y G. (2006). *El descubrimiento de las Américas*. León: Everest. MENÉNDEZ, E. y ÁLVAREZ, J. M. (2006). *Álbum visual de Colón*. Madrid: Bruño. MONREAL, V. (2005). *El huevo de Colón*. Madrid: Bruño. PELEGRI, R., SOLANILLA, V. (1986). *Cultures Precolombines. 1. Mesoamérica, 2. Sud-América*. Barcelona: Rosa Sensat. RODRÍGUEZ BAIXERAS, A. (1989). *Tierra del oro. La América Española en la Edad Moderna*. El mochuelo pensativo. Madrid: Akal. ROJAS-MIX, M., BUNSTER, M. (1993). *El imperio inca y su capital antes de la conquista española: Cuzco*. Bilbao: Ed. Mensajero.

- OSSENBACH, G., SOMOZA, M. Y BADANELLI, A. (2007). La Biblioteca Virtual Padre-Manes de textos escolares europeos y latinoamericanos: análisis de una experiencia. En: ESCOLANO BENITO, A. (ed.): *III Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta de Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero: Gráficas Varona, pp. 336-354.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2000). *La gestión de la memoria .la historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- PÉREZ SILLER, J. (coord.) (1992). *La "Decouverte" de l'Amérique?: les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*. Paris: L'Harmattan.
- VALLS MONTÉS, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*: 15, 23-36.
- VALLS MONTÉS, R. (2006). Los países iberoamericanos en la enseñanza española de la historia: investigaciones sobre su proceso independentista. *IBER*, 48, 45-61.

Resumen

Este texto pretende justificar la necesidad/utilidad de incluir en el currículum escolar de Primaria y en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, la presencia de la historia de América como historia común de España con Iberoamérica. La actual escuela debe fomentar la integración con el conocimiento de las culturas de procedencia de sus escolares. Para ello es necesario reflexionar sobre los contenidos, la metodología y los materiales pedagógicos más apropiados para el aprendizaje y enseñanza de este tema intercultural. En esta tarea nos parece que sería fundamental aprovechar la amplia oferta del Museo de América de Madrid que tiene programas específicos destinados a alumnos de Primaria y trabajar conjuntamente sobre los materiales y recorridos didácticos que plantea.

Palabras clave: historia de América, integración, contenidos, metodología y materiales.

Abstract

This study aims to justify the necessity and utility of including the history of America in the topics of primary school and in the areas of the natural, social and cultural sciences. Understanding the history of Spain as a common one with Latin America, we propose an integration of both cultures through school, an approach that becomes

even more necessary now that many students are of Latin American origin. To properly carry out this work, it is necessary to carefully study the contents, methodology and pedagogical materials which are most appropriate to learn and teach this intercultural topic.

Key words: american history, integration, contents, methodology and materials.

Soledad Amblés Rey

soledad.amblés@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas

Universidad Autónoma de Madrid

EducaThyssen: el camino inconcluso de un museo en el apasionante mundo de las tecnologías de la información y la comunicación _____

Rufino Ferreras Marcos

La primera pregunta que se plantean muchas personas al saber que el departamento educativo de un museo tiene un portal propio en Internet es: ¿cuál es la razón? Muchos pensarán que lo usamos como una herramienta para la difusión de sus actividades o programas; podría serlo, ya que a nadie se le escapa lo poderoso de este canal como herramienta de comunicación, pero este no es el caso de EducaThyssen.org. No es un instrumento de marketing, sino una herramienta educativa, en la que se reflejan muchas de las ideas claves sobre las que se articula la filosofía educativa del Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza.

En primer lugar creemos en la educación como comunicación. Como diría Mario Kaplún en su libro *Una pedagogía de la Comunicación: "A cada tipo de Educación corresponde una concepción y una determinada práctica de la comunicación"*, y a nadie se le puede escapar que el museo, entendido éste como ecosistema educativo, es uno de los más complejos que existen. En

EducaThyssen es una herramienta para incidir educativamente en colectivos que tienen casi imposible poder visitar el Museo por su lejanía geográfica

un museo se imparte educación formal, no formal, con públicos infantiles o con adultos, educación para universitarios o para personas en riesgo de exclusión social... Esta complejidad nos obliga a utilizar múltiples estrategias y metodologías educativas, siempre centradas en la comunicación, en la interacción entre los educadores y los visitantes. Una comunicación basada en el intercambio de conocimiento, y por tanto en la aportación del participante en nuestras acciones educativas. De este modo EducaThyssen es, entre otras cosas, una de las herramientas de comunicación educativa que utilizamos en el Museo.

Por otro lado, somos conscientes de que el museo, como depositario de un patrimonio

que pertenece a todos, debe ejercer su labor educativa de manera descentralizada del propio Museo. Esto es, EducaThyssen, es una herramienta para incidir educativamente en colectivos que tienen casi imposible poder visitar el Museo por su lejanía geográfica.

Otra de las ideas que está presente en EducaThyssen es la del museo como laboratorio educativo, ya que al no estar condicionado por un currículum académico o una programación impuesta desde fuera, desde el museo se pueden experimentar nuevas formas de educar que es muy difícil desarrollar en ambientes formales de aprendizaje. Por esta razón EducaThyssen se configura como un espacio de experimentación en torno a lo educativo.

Figura 1
Mapa imaginario de las comunidades on-line



Una vez dadas estas pinceladas sobre la función de EducaThyssen, pasemos a describir y analizar su historia. En primer lugar me gustaría hacer, a partir de un imaginario mapa de las comunidades online (Fig. 1), una pequeña historia de lo que ha sido la evolución del uso de tecnologías de la información y la comunicación en el Museo Thyssen-Bornemisza. Desde su inauguración en 1992, el Museo, dispuso de una web institucional centrada en la atracción de visitantes. Se trataba de lo que yo denomino Web muros, ya que se comportan como un muro en el que se colocan carteles informando de cuestiones prácticas sobre cómo acceder al Museo. Pocos años después, la dirección se plantea el crear una web moderna en la que lo informativo del cómo dejara paso a lo informativo del qué, es decir qué es lo que tenemos, qué es lo que hacemos, etc. Hacia el año 2000 se inaugura MuseoThyssen.org con la vocación de difundir la colección y las actividades desarrolladas en torno a ellas. Naturalmente las educativas, que ya tenían una solidez importante debían tener un papel protagonista y por eso se crea el canal Pequeño Thyssen (Fig. 2), muy centrado en el público infantil. Estamos hablando de un momento que podíamos denominar de infancia de Internet, un mundo lleno de incertidumbres y por tanto de oportunidades.

Pero volvamos a la figura 1. Si la evolución del uso de las tecnologías en el Museo Thyssen fuera una especie de viaje

Figura 2
Canal Pequeño Thyssen



—en cierto modo tan errático como el de Robinson Crusoe en la novela de Daniel Defoe—, en ese momento nuestro barco estaría situado en el este, entre en lo que en el mapa aparece denominado Ocean of Subcultures y IRC Isles. En una localización ignota muy cercana al mítico territorio de los dragones antropomórficos, que simbolizan esas incertidumbres y expectativas que se crearon en la época en torno a Internet. Observen, cómo este mapa —cargado de humor e ironía— está inspirado en la cartografía antigua y recuerda los que ilustran la obra el Señor de los Anillos de Tolkien. Como en ellos al Este siempre aparece lo desconocido, algo que se puede asociar a todo lo mítico, lo que está fuera del espacio real que significan las tecnologías de la información y la comunicación. Y aquí no quiero ser más irónico que el mapa pero englobaría a todos aquellos que ven estos medios como algo lejano en el mejor de los casos, y como algo amenazador para su estatus de

"autoritas", léase universidad, escuela o, y es así, los museos en general.

En el mapa, algo al Sur y avanzando hacia occidente, el Ocean of Subcultures simboliza el lado más gamberro de Internet: las redes P2P, el Emule, etc. Pero también las posibilidades de participación radicalmente democrática que ofrecía Internet. Por su parte IRC Isles representa el uso que desde el mundo académico se hacía de Internet con el IRC o USENET para intercambiar conocimientos. En este punto del viaje es cuando se crea el portal EducaThyssen.org. Al igual que en Internet, en el Museo existen dos líneas de interés diferenciadas, una estrictamente informativa y académica –que se materializará en el portal MuseoThyssen.org– y otra educativa en la que lo no formal, lo transversal y lo folksonómico –la aportación de conocimiento por parte del usuario de los programas educativos–, se salía de lo corporativo. Es la propia dirección del Museo la que anima a crear un portal diferenciado en el que actuar libremente del posible corsé de lo corporativo (Fig. 3).

Y el viaje continúa por dos caminos separados, pero paralelos y finalmente, eso deseamos, convergentes. Si seguimos el mapa, la parte más académica se centra en presentar de forma enciclopédica los conocimientos, especialmente preocupado de mostrar toda la Colección y el conocimiento académico en torno a ella, por un lado, y por otro el

Figura 3

Home de la primera versión del portal EducaThyssen.org



conocimiento que se genera en la institución a partir de las exposiciones temporales que organiza.

Todo esto ocurre al atravesar en el viaje la isla de la wikipedia que si bien no es la idea de MuseoThyssen.org, en cierta manera se configura como tal desde un punto de vista formalista, al mostrar catálogos, fichas, biografías, etc., de las obras. Por un camino más al Norte del mapa, cercano al ecuador de este, sigue el viaje de EducaThyssen.org que a partir del año 2000 empieza a dar cabida a la participación de usuarios creando su plataforma de proyectos o las galerías de los usuarios. En el mapa son esas islas en las que aparecen DeviantArt –una comunidad de artistas en la Red– o FLICKR que tienen mucho que ver, aunque sea a una escala muy distinta con las galerías y las comunidades de interés creadas en EducaThyssen (Fig. 4).

Figura 3

Las comunidades EducaThyssen. El primer proyecto abierto a la participación activa con el objetivo de generar contenidos



También es el momento en el que observamos cómo otras instituciones del entorno empiezan a mirar hacia EducaThyssen.org, apareciendo canales en diversas web de museos de arte dedicados a la educación, especialmente enfocados al público infantil. Pero como ya es sabida la complejidad educativa de los museos, decidimos dar un paso más y recoger todas nuestras acciones educativas, no solo las destinadas al público infantil. En torno a 2004 aparece la segunda versión de EducaThyssen.org, en donde se potencia la presencia de todos los públicos a los que ofrecemos servicios educativos y donde empiezan a aparecer las primeras herramientas de web social –eso que se ha venido a llamar web 2.0– comunidades, foros, blogs, etiquetado social, etc. Todas estas herramientas

como experimentos en los que reflexionábamos sobre el valor de la aportación de conocimiento por parte del visitante.

Hasta el 2004 las ideas más arriesgadas se producen en EducaThyssen. Aparecen los primeros Blogs, los sistemas de votación de contenidos, las comunidades, etc. Pero MuseoThyssen.org, un par de años después empieza a ver las posibilidades de herramientas como los blogs. En nuestro viaje imaginario sería cuando empieza a atravesar el Blogipeligro del mapa. Y es en este punto donde se encontraría en este momento el viaje de MuseoThyssen.org. Preparando, de aquí a unos meses, una nueva versión del portal corporativo de Museo.

Pero... ¿por dónde va EducaThyssen? Ese lado más informal del Museo Thyssen-Bornemisza en Internet está llegando al gran continente que hay tras atravesar el Golfo de YouTube –este año, el canal que EducaThyssen creó en YouTube ha incorporado casi un centenar de vídeos hasta el verano, y antes de acabar el año sobrepasará los dos centenares–. Y será gracias al Plan Avanza Contenidos Digitales del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio que subvenciona un nuevo desarrollo de EducaThyssen, cuando el barco llegue al continente de las Comunidades Online. Allí esperaremos, con paciencia y creemos que no por mucho tiempo, que MuseoThyssen.org arribe gracias a los nuevos desarrollos que

están empezando a plantearse –espero que no demasiado arriba, cerca de los hielos del Norte, lo que desvirtuaría esa tendencia del Museo a abrirse a la participación activa de la sociedad. Pero aún debe adentrarse en la peligrosa Bahía de la Angustia, un espacio que hemos sufrido todos los que hemos vivido la experiencia de tener un blog, algo que puede definirse como una reflexión, demasiado continuada y en soledad, sobre nosotros mismos y nuestras circunstancias, es decir una experiencia onanística y egocéntrica sobre nuestra realidad y lo que nos rodea.

Esta nueva etapa de EducaThyssen, su tercera versión que verá la luz a finales del año 2008, consolida todos los experimentos sobre web social realizados en los últimos cuatro años, amplía su servicio a nuevos públicos –en especial a los jóvenes y a las personas con necesidades especiales– y crea un repositorio de contenidos educativos reutilizables.

Respecto al uso de herramientas de web social se consolida y amplía el canal de blogs y se multiplican las herramientas para poder compartir contenidos. Los públicos con necesidades especiales contarán con su propio canal con recursos y oferta de programas. Entre estos recursos podrán descargarse las personas con dificultades auditivas una signoguía en lengua de signos española con subtítulos que patrocina la Fundación Orange, las

personas con dificultades visuales materiales específicos, y las personas con deficiencias cognitivas acceder a un completo programa de actividades y servicios para este colectivo.

Pero el desarrollo con mayor proyección será el relacionado con nuevos contenidos en torno a nuestras colecciones y el arte en general. El canal de recursos educativos se amplía considerablemente con el desarrollo de nuevos recursos que se agruparán. Por un lado, en una sección denominada Secuencias Didácticas estarán todos los materiales que en sí mismos se articulen en torno a un discurso –guías didácticas, material de sala, cursos de formación del profesorado, etc.– y por otro varios cientos de microcontenidos que podrán formar parte de Secuencias Didácticas en un apartado denominado Repositorio de Contenidos Educativos Reutilizables. Estos contenidos, asociados a todos los niveles educativos, podrán ser utilizados en otros sitios web gracias a su distribución bajo licencia Creative Commons. Estos contenidos consistirán en juegos, animaciones, videos educativos, fichas de obras, etc. Respecto a los videos se agruparán en un canal que queremos se convierta en el germen de nuestro propio canal de televisión a la carta en Internet.

Finalmente queremos con este nuevo desarrollo descentralizar nuestras actuaciones del propio museo, del mismo modo que lo hacemos con la creación de materiales y actividades para personas que por

su ubicación geográfica tenga muy difícil el visitar el museo físico, con proyectos en plataformas sociales fuera de nuestros propios servidores. En estos momentos desarrollamos proyectos en Facebook con un perfil de EducaThyssen, en Fliker con nuestras galerías de imágenes, en YouTube con nuestro canal de vídeo, en Google Mapas con un proyecto de geolocalización de obras y artistas o en XTimeline creando en esta plataforma nuestra línea del tiempo.

Está claro que el mapa del principio es solo una visión parcial de la Internet. No solo porque no están todos los que son –aunque sí son todos los que están–, sobre todo

porque tiene algo de esos mapas que son dibujados por el aventurero que está describiendo, dibujando su viaje de descubrimiento, un viaje inconcluso del que no podemos adivinar cuál va a ser su próxima etapa. Tras el continente de lo social estamos seguros que nos encontraremos nuevos mares, archipiélagos y continentes. No sabemos su aspecto, pero desde EducaThyssen, desde el Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza, creemos que el atravesar el continente de lo social, el de la participación y aportación de toda la sociedad, va a abrirnos nuevos caminos en el mundo de la educación más transversales, más ricos y más democráticos.

Resumen

EducaThyssen es el portal web del Área de Investigación y Extensión Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza. No se trata de un proyecto tecnológico, sino de uno educativo en el que exploramos nuevas estrategias y metodologías para realizar nuestra labor como educadores. Al tiempo nos sirve como herramienta comunicativa y educativa para trasladar nuestro trabajo fuera de los muros del Museo, acercando nuestras colecciones, a personas que, por su ubicación geográfica tienen muy difícil visitar nuestro Museo.

Palabras clave: EducaThyssen, TIC, portal web.

Abstract

EducaThyssen is the internet homepage of Museum Thyssen-Bornemisza's Area of Research and Education. It is not a technological project, but an educational one, in which we explore new strategies and methodologies in order to carry out our educational task. At the same time, EducaThyssen serves us as a tool for education and

communication, carrying our work outside the walls of the Museum, and thus making our collections closer to people who, due to their geographical location, find it very difficult to physically visit our Museum.

Key words: EducaThyssen, TIC, internet homepage.

Rufino Ferreras Marcos

rferreras@museothyssen.org

Responsable de Desarrollo Educativo

del Museo Thyssen-Bornemisza y

Coordinador del portal Web EducaThyssen.org

Estructura y desarrollo urbano de Madrid a través de las maquetas del Museo de la Ciudad _____

Clemente Herrero Fabregat

El Museo de la ciudad, cuya titularidad pertenece al Ayuntamiento de Madrid, fue inaugurado el 10 de julio de 1992. Tiene una superficie construida de 18.956 m² de los que 7.344 son de exposición. Este museo se constituye como una magnífica herramienta didáctica para comprender la ciudad de Madrid por todo el material que encierra: documentos, fotografías, planos, maquetas, reproducciones artísticas, pantallas interactivas, etc. Cuenta además con un salón de actos para 274 personas, una biblioteca y videoteca. Sus datos son:

Dirección

C/ Príncipe de Vergara 140

Contacto

91 330 28 00. Teléfono para solicitar visitas: 91 588 65 99 Fax: 91 588 65 54
museociudad@munimadrid.es

Comunicaciones

Metro: Cruz del Rayo (L9) Autobuses: líneas 1, 9, 29, 52, 73.

Horario

De martes a viernes, de 10:00 a 14:00 h.

La maqueta es un instrumento para comprender un espacio geográfico, ya que es una reproducción física, a escala en tres dimensiones en tamaño reducido

y de 16:00 a 19:00 h.; sábados y domingos, de 10:00 a 14:00 h; lunes y festivos, cerrado.

Precio

Entrada gratuita.

Características

Consta de cuatro plantas. La planta baja alberga una exposición de los alcaldes de la ciudad desde Carlos III hasta José María Álvarez del Manzano. La primera se dedica a exposiciones temporales. La segunda a la infraestructura de la ciudad: gas, abastecimiento de agua, aeropuerto, alumbrado, electricidad, telefonía y transporte. La tercera a la evolución de la ciudad desde la prehistoria hasta el siglo XVIII inclusive. La cuarta está dedicada al desarrollo de la ciudad durante los siglos XIX y XX.

Equipamiento y Servicios

Accesible a personas minusválidas (físicas) - Ascensor - Biblioteca.

Material que debe llevar el estudiante

Un plano de la ciudad de Madrid y lápices de colores.

Debido a la cantidad de material histórico-geográfico que contiene, en este artículo se va a proponer el estudio de unos aspectos muy particulares ya que un análisis detallado de todo su contenido sería imposible realizarlo en pocas páginas. Por ello, se va a elegir una parte del mismo para que alumnos de los últimos cursos de educación primaria y secundaria puedan comprender un tema importante en la geografía madrileña: la estructura de la ciudad y su evolución a

partir de las maquetas que hay en dicho museo.

1. Valor didáctico de las maquetas

Las maquetas son de gran utilidad en investigaciones de urbanismo, obras públicas, medio ambiente, etc. Pero no solamente en el mundo de la ingeniería tienen su funcionalidad ya que utilizadas adecuadamente adquieren una gran importancia dentro del ámbito de la pedagogía y más específicamente en los estudios geográfico e históricos (Gates, 1988). Su importancia radica en el desarrollo espacio-temporal en el niño. En un sentido ayudan al estudiante a comprender espacios cuya percepción le puede resultar difícil cuando los analiza "in situ", en otro pueden constituirse en un buen instrumento para comprender la noción de tiempo histórico. En este artículo se propone analizar las maquetas realizadas por expertos; otra actividad didáctica sería la construcción de maquetas que ya proponía Bailey en 1983.

1.1. La percepción del espacio urbano a través de las maquetas

Uno de los problemas que se plantea en educación primaria y en los primeros cursos de secundaria es la captación del espacio geográfico desde un punto de vista de la percepción del lugar. Junto a la escala cognitiva (Constancio Castro, 1997) está la noción de perspectiva, fundamental para

la percepción visual. Ya Bailly en 1979 afirmaba que la visión del espectador es limitada y las deformaciones ópticas pueden ser importantes, según sea el emplazamiento en el que aquél se halle. El transeúnte alejado de un edificio aislado posee una visión de conjunto, pero los detalles de la fachada y del plano se le escapan. Al acercarse ve, en principio, las divisiones arquitectónicas y la organización de las fachadas y, después, los detalles. En este estadio ya no percibe el conjunto del inmueble. Sólo tiene una visión deformada de la perspectiva y tiene que recurrir a la memoria para recuperar la realidad geométrica. Este fenómeno perceptivo se agudiza si nos encontramos en espacios amplios en los que la percepción resulta bastante difícil de abarcar, por ejemplo, el Paseo de la Castellana en Madrid. Incluso en espacios más reducidos el niño puede captar parte del mismo pero no todo su contexto; si lo situamos en la Puerta del Sol frente al antiguo edificio de Correos tiene una perspectiva diferente que si lo situamos en el inicio de la calle de Alcalá. Por tanto, según donde se sitúe tiene una percepción de un espacio madrileño que ha sido definido por Bonet Correa como el mejor escenario de sociabilidad de la ciudad de Madrid.

Para resolver este problema podemos acudir a los mapas utilizando la escala adecuada para la representación del espacio a analizar, elegiremos ya bien el catastral, escala 1:2.000 o 1:25.000 y 1:50.000 según

el espacio a estudiar. Pero no obstante, la comprensión del mapa puede plantear problemas según la madurez de los conceptos espaciales en el estudiante ya que exige una gran capacidad de abstracción e interpretación. Por esta razón la maqueta se constituye en un instrumento básico para comprender un espacio geográfico, y más puntualmente el urbano, ya que es una reproducción física, a escala en tres dimensiones en tamaño reducido, de un espacio real en el que se puede situar el estudiante para entender su magnitud espacial. Como se verá en el estudio detallado de las maquetas que representan a la ciudad de Madrid, se puede tener una percepción completa de los entornos y del propio Palacio Real o más detalladamente de la Plaza de la Villa. Para espacios mayores la maqueta que representa la ciudad de Madrid desde su fundación hasta mediados del siglo XVII analizada con el plano actual de la ciudad puede permitir la comprensión de este hecho urbano.

Por tanto, si la percepción de imágenes de dos dimensiones procede del simple reagrupamiento de informaciones visuales directas, la de los volúmenes comporta unos mecanismos más complejos. La visión de tres dimensiones da una visión estereoscópica del espacio. Con arreglo a la edad y a la experiencia, se privilegian determinados desarrollos. Por ejemplo, según Piaget los niños expresan los volúmenes en imágenes planas. Su aprendizaje del conocimiento del volumen viene condicionado

por las informaciones visuales sucesivas y la información táctil (necesidad de tocar los objetos). El adulto, en cambio, compara lo que ve con lo que conoce, pues está habituado a un determinado número de dimensiones usuales. En este caso, la memoria juega un papel esencial (Bailly, 1979, p. 52). Para realizar estos análisis el estudiante debe llevar consigo un plano de la ciudad para comprender mejor los espacios que se estudiarán en el museo mediante las maquetas.

1.2. La comprensión del tiempo histórico a través de las maquetas

Otro problema que las maquetas pueden ayudar a resolver es la comprensión de tiempo histórico. El tiempo en historia es múltiple, la duración de las distintas realidades sociales es diversa y los ritmos de evolución de una sociedad o de un continente varían en cada fase de su desarrollo. Se trata de un tiempo plural que varía según la realidad a la que es referida y según el colectivo o grupo humano al que es aplicado. Es un tiempo que actúa aritméticamente, por movimientos internos de tipo discontinuo, con diferentes articulaciones moleculares de cantidad, con diferentes cualidades.

Ante esta realidad hay que plantearse si los alumnos de nivel básico y secundario pueden comprender la noción de tiempo histórico. El alumno pasa por una fase de operaciones lógico-concretas, y otra de operaciones formales o interposicionales. Es presumible

que a partir de los 12 años tendrá una mayor capacidad para comprender el tiempo histórico, esta edad hay que tomarla como una referencia propia de la cultura europeo-occidental. Como indicaba Leif a partir de los doce años, el pensamiento proposicional le va a permitir una adquisición paulatina de la idea de tiempo a medida que traduzca a números las duraciones y las compare, y a medida que la historia llene los espacios de tiempo. Pero el pensamiento abstracto, y en gran parte verbal, del tiempo histórico, no llega a convertirse en sentimiento exacto, sino muy lentamente y después de una larga experiencia. Es, por tanto, en los últimos cursos de escolarización básica cuando los alumnos pueden captar mejor cómo la sociedad ha evolucionado en el tiempo y está organizada en el espacio.

Hay que tener en cuenta que existe cierta tendencia a reproducir mecánicamente lo aprendido, fechas históricas y su orden cronológico separado en cierta medida de la comprensión de su esencia. Además algunos docentes basan la enseñanza de esta materia fundamentalmente en el libro de texto y la exposición oral, sin aprovechar las potencialidades de otras fuentes para el aprendizaje de esta asignatura, tales como la observación directa, la escenificación, etc. Al no relacionarse convenientemente el pasado con el presente histórico el estudiante no termina de comprender la sucesión de los hechos históricos. La utilización de las maquetas que contiene el Museo de la Ciudad de Madrid puede ayudar a comprender

cómo ha evolucionado la sociedad, estableciendo comparaciones las que representan diferentes etapas históricas¹.

Sobre esta base se propone un estudio de las maquetas del Museo de la Ciudad para que el estudiante compare los restos materiales que representan y mediante la observación comprenda cómo de una cabaña prehistórica se ha pasado modernas avenidas y entienda la evolución del modo de vida que se representa en los restos materiales. Evidentemente, se recomienda como segunda fase de esta propuesta didáctica la observación directa de restos materiales dentro de la Comunidad de Madrid: calzadas y puentes romanos, castillos y monasterios, palacios renacentistas, paseos por el Madrid medieval, Austrias, Borbones, siglo XIX, Gran Vía, Paseo de la Castellana, construcciones modernas, etc.

En el Museo de la Ciudad se encuentran gran número de maquetas² básicamente en las plantas tercera y cuarta; contiene tal cantidad de recursos (históricos, artísticos, geográficos) que una vista completa para conocerlos lo único que proporcionaría a los alumnos/as de educación primaria y secundaria sería tal acumulación de datos que no podrían procesar, lo que conduciría a un caos informativo. Por esta razón elegimos exclusivamente el estudio de algunas

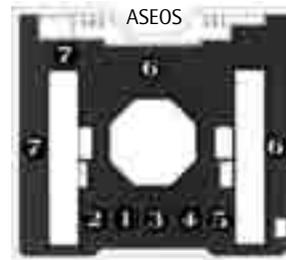
maquetas aunque excepcionalmente se utilice algún mapa, fotografías o planos.

2. Las maquetas de la ciudad de Madrid hasta el siglo XVIII

La visita se va a realizar fundamentalmente en las plantas tercera y cuarta que abarcan la historia de la ciudad hasta la actualidad.

2.1. Planta tercera. De la Prehistoria a la Ilustración

Se dedica a la evolución de la ciudad de Madrid desde la Prehistoria hasta el siglo



FACHADA
SECCIONES PLANTA TERCERA

- ① MEDIO FÍSICO
- ② PREHISTORIA
- ③ ÉPOCA ROMANA
- ④ MADRID MUSULMÁN
- ⑤ MADRID CRISTIANO
- ⑥ MADRID DE LOS AUSTRIAS
- ⑦ MADRID DE LOS BORBONES

1. Otras técnicas para poder comprender la sucesión de los hechos históricos son: reloj y columna de la historia, comparación de los tiempos prehistóricos e históricos con un año, estudio de las generaciones, friso de la historia y observación directa de restos materiales, etc.

2. En el Museo de Historia de Madrid (antiguo Museo Municipal) se encuentra la magnífica maqueta del ingeniero militar León Gil del Palacio que nos muestra la ciudad en 1830 con las 556 manzanas de las que constaba la ciudad.

XVIII inclusive mediante cuadros, mapas, textos, maquetas, etc. Al dejar el ascensor hay unas placas indicadoras, hacia la derecha está la evolución histórica hasta el siglo XVIII, y a la izquierda el Madrid del siglo XVIII. Nos dirigimos hacia los paneles que recogen el medio físico.

1º. Ante los *mapas de la Comunidad*³ situaremos la ciudad de Madrid en la Meseta, núcleo organizador del relieve peninsular. Ésta está dividida en dos partes por la Cordillera Central, la Meseta norte recorrida por el río Duero y la Meseta sur recorrida por los ríos Tajo y Guadiana. En la cuenca hidrográfica del Tajo, y más exactamente en la zona bañada por el río Manzanares, estuvo emplazada la primitiva ciudad sobre una especie de altozano muy bien delimitado con un carácter marcadamente defensivo.

2º. Durante la prehistoria en toda la llanura regada por el río Manzanares vivían grupos de población que subsistían de la caza, pesca y recolección para pasar posteriormente a practicar la agricultura y ganadería durante el Neolítico. Se alojaban en *cabañas* de las que se representa una a la derecha de la planta, estaban construidas con un entramado de ramas que se cubrirán con barros y pieles. En el interior hay un banco y un agujero (basurero, almacén, hogar o enterramiento). El estudiante observará las primitivas casas de los madrileños y las irá

comparando con las reproducciones posteriores.

3º. Si se sigue caminando nos encontramos con una reproducción de una *villa romana*, reflejo del proceso de romanización y de una vida rural en la que la actividad más importante era la agricultura y la ganadería. En la Comunidad de Madrid se han encontrado restos en Valdetorres del Jarama, Getafe, Carabanchel y Villaverde. La maqueta representa un modelo de este tipo de construcción en el que aparecen las estancias más importantes: un peristilo o espacio distribuidos de la casa, por el mismo penetra la luz en él hay un *impluvio* que recogía el agua de la lluvia, era una especie de antesala de los visitantes. El huerto donde se cultivaban verduras y legumbres para el consumo familiar. La cocina donde se guisaba y se tomaban las comidas, de las cuales la más importante era la cena. La despensa, pequeña estancia que se usaba para almacenaje de alimentos, etc.

El alumno/a observará el cambio radical que supuso el paso de los tiempos prehistóricos a los históricos en confortabilidad para los habitantes.

4º. Pasaron los siglos y a mediados del IX el emir Muhamed I mandó fundar la ciudad de Madrid. En esa época gran parte de la península se encontraba bajo dominio de

3. La numeración sigue las secciones que están en los planos.

los musulmanes, iniciándose un avance de los reinos cristianos del norte hacia la parte islámica por lo que el reino musulmán de Toledo estableció esta red defensiva compuesta por atalayas que cubrían la vertiente sur de la Cordillera Central: El Berrueco, Arrebatacapas, Venturada, el Vellón, Torrejeón, además de campamentos militares como Madrid, denominada Mayrit, término que hace referencia a la abundancia de aguas. El núcleo militar o alcazaba se encontraba alrededor del *parque del emir Mohamed I*, del que se presenta una maqueta interactiva con la planimetría de las excavaciones llevadas a cabo en la plaza de Oriente entre los años 1994 y 1997.

En el recinto amurallado se encontraba la Medina o zona comercial y de viviendas, que respondiendo a la cultura del Islam, estaría constituida por callejuelas y adarves, callejones sin salida, ya que la organización material de la ciudad respondía a la concepción islámica de la misma basada en el Corán. En los versículos 4 y 5 del capítulo XLIX se dice:

"El interior de tu casa es un santuario, los que lo violen llamándote cuando estás en él faltan al respeto que deben al cielo. Deben esperar a que salgas de allí, la decencia lo exige."

Este planteamiento religioso tiene su plasmación urbanística en la gran defensa de lo privado, de la casa, por ello los espacios públicos tienen muy poca importancia en la ciudad

musulmana. A esto se debe el trazado irregular de las calles y callejas en la ciudad musulmana. Por esta razón la fórmula de la ciudad musulmana es la organización de dentro afuera, desde la casa a la calle; en la ciudad latina lo corriente es lo contrario, la ciudad se organiza desde la calle, cuyo centro es el foro, a la que se acoplan las viviendas.

La maqueta con la *casa musulmana* que tenemos a continuación muestra como su organización se encuentra entorno a un patio interior. Al ser la vivienda una especie de fortaleza inexpugnable de cara al exterior, su acceso es complicado, primero hay que entrar por la puerta de la calle, luego andar por un eje acodado para entrar en una crujía de la casa por una puerta para salir definitivamente al patio. A él se abrían las distintas estancias: el harén, la estancia principal, podría corresponder con la que tiene una gran celosía rectangular de cara al exterior. La sala de estar en la que aparece un mueble típico, el diván. Es un asiento de poca altura cubierto con almohadones de cuero sobre los que hay cojines de lana. El suelo está cubierto por una esfera y un brasero de carbón calienta el lugar. La alcoba o dormitorio tiene una cama que sería de madera, una estera a los pies y otro brasero de carbón para calentarla. Sobre la cama de madera iría una estera, un colchón, sábanas, la almohada, la cubierta y una manta de lana. Además estaba la cocina y despensa. A continuación se puede ver una *maqueta* que representa la zona del Palacio Real con una *pantalla interactiva* de la evolución del mismo.



Patio interior de una casa musulmana. Para entrar en el mismo hay que recorrer una serie de pasillos, tal como se muestra en la maqueta.

5º. Un momento básico en la Historia de la ciudad es la *conquista* de la misma en 1085 por *Alfonso VI*, pasando a formar parte de los reinos cristianos. El resto de la planta, dedicada al período medieval, contiene reproducciones facsímiles con la historia de la ciudad en esta época como el Fuero de Madrid pero, como indicábamos en esta propuesta didáctica, únicamente van a estudiarse maquetas.

La que representa a *Madrid desde el siglo IX hasta 1656* muestra la evolución de la ciudad a través de las diferentes cercas: murallas de la Almodena, primitiva Medina, ciudad cristiana, arrabal, Felipe II y Felipe IV, esta última permanece hasta el ensanche de 1868. El estudio de esta maqueta junto con un plano de la ciudad va a permitir al estudiante una perspectiva espacial de todo el espacio urbano desde la fundación de la ciudad hasta la destrucción de la última

muralla que dio lugar al ensanche. El estudiante observará como el antiguo Alcázar de los Austrias, situado sobre el talud que da al río Manzanares, se encontraba ubicado en un lugar diferente al actual Palacio de Oriente, marcará sobre el plano las diferentes cercas de la ciudad.

6º. De esta época se observa una tipografía que representa Madrid en el primer tercio del siglo XVII, destacando el gran escarpe de la ciudad sobre el Manzanares. Durante esta dinastía que comenzó con Carlos I, el hecho más importante fue la llegada de la Corte a Madrid en tiempo de Felipe II. Esto obligó a que se requisase un gran número de las casas de la ciudad para poder alojar a los funcionarios y nobles que llegaban; pero, siendo insuficiente estas incautaciones, la Regalía de Aposento ordenó reservar la mitad de las viviendas madrileñas para

estos fines. Lógicamente, muchos madrileños optaron por construir y transformar el interior de sus casas de forma que fuera imposible hospedar a los servidores del rey. En estos inmuebles, que fueron denominados "*casas a la malicia*", se tenían que construir dos pisos, pero se sustituyó el segundo piso por un entresuelo, con lo que se salía de la norma y se dispensaba de esa obligación.

El estudio de la *maqueta* que nos encontramos a continuación, elaborada por Homero Méndez de la empresa Dimaq H.M. S.L, va a permitir al alumno tener una perspectiva de una parte de la ciudad *desde el siglo XVII hasta la actualidad*. Muestra los edificios más importantes de la época y la organización de la ciudad que tuvo un crecimiento desmedido, caótico e incontrolado en un momento de gran especulación y desarrollo de construcciones espontáneas, no sujetas a ordenanzas ni limitaciones. La *Junta de Policía v Ornato* creada en 1590, y presidida, como técnico, por el arquitecto Francisco de Mora, que había sido aparejador de Herrera en El Escorial, empezó a controlar paulatinamente el crecimiento de la ciudad.

Con la ayuda del plano actual se situará en la maqueta el Palacio Real construido después del incendio del Alcázar de los Austrias, ocurrido durante el reinado de Carlos III. Otros aspectos urbanos a localizar son, la Estación del Norte; el ensanche de Argüelles, la Gran Vía y la Plaza de España

con dos construcciones emblemáticas: el edificio España y la Torre de Madrid; el cuartel del Conde Duque, el Palacio de Liria, etc. Se puede observar el trazado anguloso de las calles del viejo Madrid frente al rectilíneo del ensanche de Argüelles.

El centro administrativo de la ciudad de Madrid era el conjunto de la *Plaza de la Villa*, representado mediante una *maqueta*. Hasta ser designada la ciudad como "*Noble y leal Villa de Madrid*" por el rey Enrique IV, la plaza se llamó de El Salvador. Alrededor de la iglesia del mismo nombre, hoy destruida, se reunía el Concejo o Ayuntamiento de Madrid. Este lugar es el símbolo del poder municipal concentrado en la *Casa de la Villa* construida durante el siglo XVII siguiendo los planos de Juan Gómez de Mora, en ella se encontraba la cárcel de la ciudad. A lo largo de los siglos XIX y XX se realizaron ampliaciones y reformas interiores para dar cabida a los nuevos servicios del Ayuntamiento.

Frente al Ayuntamiento se levanta el segundo edificio, la *Casa y torre de los Lujanes*, que es una de las pocas casapalacio del siglo XV conservadas en Madrid, fue mandada construir por Álvaro de Luján aproximadamente en 1471. Según la leyenda en la torre estuvo prisionero Francisco I de Francia después de la batalla de Pavía, aunque documentalmente se ha demostrado que estuvo en el Alcázar Real, y su carácter de prisionero es relativo ya que al parecer gozaba de plena libertad por

la ciudad. Al lado de la misma se encuentra la *Casa de D. Álvaro de Luján* de finales del siglo XV, siendo uno de los edificios más antiguos de la ciudad. El cuarto inmueble, la denominada *Casa de Cisneros*, uno de los pocos palacios renacentistas y platerescos de Madrid. Fue mandada construir por Don Benito Jiménez de Cisneros, sobrino del Cardenal Cisneros, en 1537.

A continuación hay que destacar una litografía que representa la *Plaza Mayor*, lugar en el que se representaban festejos diversos, y que era el corazón de la ciudad durante los siglos XVI y XVII

7º. Para terminar la visita a esta planta, hay un espacio dedicado a *Madrid de los Borbones*, dinastía que se implanta en España a principio del siglo XVIII. A su llegada en 1700 Madrid tenía sustancialmente la misma superficie urbana del siglo anterior. Era una ciudad desorganizada, polvorienta, con edificios muy humildes, que carecía de servicios urbanos, como el empedrado o el alcantarillado, y que tampoco ofrecía al visitante, salvo pocas excepciones, grandes edificios ni avenidas anchas y rectilíneas, como las grandes arterias barrocas de ciertas ciudades europeas. Felipe V se dio cuenta de lo inapropiado de Madrid como capital de la dinastía borbónica, que era la hegemónica en el continente, y la carencia de esta ciudad para ofrecer una suntuosidad acorde con la buscada por la grandeza de los Borbones. La labor que se realizó fue la reforma y el embellecimiento de la

ciudad sin la destrucción de la muralla. Se realizaron muchas obras de mejora en la ciudad de Madrid, entre ellas el museo recoge las siguientes:

La *Fuente de la Fama* que se conserva actualmente en la calle Barceló. Destaca por su fantasía compositiva y el juego de la bicromía y la piedra blanca de Colmenar, está compuesta por un pilón y un fuste coronado por la escultura de la Fama.

El *Cuartel del Conde Duque*, que es uno de los mayores edificios de la capital. El estudiante lo situará en el plano actual. Tiene claras influencias de la ingeniería militar Francesa. Su planta rectangular alberga tres patios interiores. En la fachada exterior que da a la calle Conde Duque destaca la horizontalidad y la portada barroca con relieves y trofeos militares.

La *Puerta de Alcalá* hay que enmarcada dentro de las reformas de embellecimiento de la ciudad promovidas por Carlos III, y concretamente de la gran operación urbana del Salón del Prado, se realizó esta nueva Puerta de Alcalá o entrada principal a la Corte, con el fin de sustituir a la antigua, construida en 1599 con motivo de la llegada de la reina Margarita de Austria, esposa de Felipe III. Concebida como un gran arco triunfal, dentro del barroco clasicista está organizada por un cuerpo con cinco vanos, arcos de medio punto en los tres centrales, y menores. El alumno la localizará en el plano junto con el *Paseo del Prado*. En el primer

sector se encuentra el llamado Salón del Prado cuyo centro es la estatua de Apolo a la que miraban Cibeles y Neptuno.

El segundo sector de dicho paseo es el símbolo de un Madrid ilustrado y científico, en él se ubicaron instituciones científicas, símbolo de la Ilustración. Se fundó el Jardín Botánico y a su lado el edificio dedicado a Gabinete de Ciencias Naturales, dedicado posteriormente a Museo del Prado. En los jardines del Retiro se situó el Observatorio Astronómico, y muy cerca, en los alrededores de la Glorieta de Atocha, la Facultad de Medicina y el Hospital de San Carlos. La maqueta siguiente representa el *Observatorio Astronómico*. Fundado por iniciativa de Carlos III, en sus comienzos las actividades desarrolladas en él cubrían todos los campos de la astronomía y ciencias afines, desde la física solar y estelar a la mecánica celeste, el desarrollo de instrumentación, conservación oficial de la hora y las aplicaciones en geodesia. El Observatorio fue incluso encargado de realizar trabajos de meteorología, considerados entonces como un complemento de los estudios astronómicos, prolongándose la actividad en este campo hasta los primeros años del siglo XX. A partir de ese momento concentra sus esfuerzos en la investigación astronómica y en el desarrollo de instrumentación asociada.

2.2. Planta cuarta. Siglos XIX y XX

Al llegar a la misma hay que seguir la numeración del plano que se adjunta. Se

entra en el Madrid de la primera mitad del siglo XIX.

1º. *Madrid durante la primera mitad del siglo XIX*. El recorrido por esta planta se abre con una serie de cuadros dispersos hasta llegar a la última puerta monumental que se construyó la *Puerta de Toledo*, que conmemora la restauración monárquica después de la Guerra de la Independencia en la persona de Fernando VII.

2º. *A mediados del siglo XIX* se destruyó la muralla mandada construir por Felipe IV, iniciándose el ensanche de la ciudad favorecido por el proceso desamortizador. El número de maquetas que se encuentra en esta planta exige una selección de las mismas para que el estudiante comprenda la evolución de la ciudad en los dos últimos



- ❶ 1ª MITAD S. XIX
- ❷ 2ª MITAD S. XIX
- ❸ 1ª MITAD S. XX
- ❹ 2ª MITAD S. XX
- ❺ CARTOGRAFÍA
- ❻ BIBLIOTECA-VIDEOTECA

ello nos fijaremos básicamente en las siguientes maquetas⁴.

La gran afluencia de personas a Madrid determinó la aparición de *corralas* o *casas de corredor alrededor de un patio*. Este tipo de vivienda era una solución económica para dar cobijo a miles de personas que procedentes del campo se incorporaban a la ciudad. Sus habitantes se hacinaban en viviendas de menos de 20 metros cuadrados que solo recibían ventilación por los corredores comunes. Con un cuartucho por planta utilizado por todos los vecinos como letrina. La vida de los vecinos giraba en torno al patio. Galdós y Baroja han dejado testimonio

de la vida de sus vecinos en muchísimas páginas, y el género lírico español por excelencia, la zarzuela, ha construido páginas y músicas de enorme popularidad sobre las mismas.

Otro tipo de vivienda más burguesa estaba constituida por grandes bloques como las *Casas de Cordero* que reciben el nombre del maragato Alonso Cordero, que se levantaron sobre el antiguo convento de San Felipe el Real entre la plaza de Pontejos y la Puerta del Sol.

Hasta 1858 no llegó a las casas el agua del río Lozoya, por ello para el abastecimiento



La Casa de Cordero en la plaza de Pontejos.

4. Como se ha indicado anteriormente se han seleccionado unas maquetas más representativas de la evolución urbana de la ciudad, ya que el análisis de todas y de otro material haría imposible la comprensión espacio-temporal de la ciudad de Madrid. Es recomendable que previo a la visita de los escolares el profesor/a ubique las maquetas que se han seleccionado.

de las mismas se utilizaban las fuentes públicas a las que acudían los aguadores que posteriormente las repartían por la ciudad. Se pueden observar maquetas de dos fuentes: La *Fuentecilla* y la fuente de la *Cruz Verde*, la primera se encuentra en la parte posterior de la maqueta.

La *plaza de Oriente* fue remodelada durante el reinado de José Bonaparte, momento en que se eliminaron una serie de casas que la rodeaban, quedó un solar sobre el se remodeló, quedando una plaza elíptica enmarcada por dos jardines laterales. En dos maquetas se muestra como se encontraba la zona en el siglo XVII y su configuración actual.

Pero la gran remodelación en la segunda mitad del siglo XIX fue la de la *Puerta del Sol* que se muestran a través de fotografías que nos permiten ver este proceso urbanístico. En ella se encontraba *La Mariblanca*, se reproduce mediante una maqueta, junto con la *estatua ecuestre de Carlos III*. La primera estaba frente a la desaparecida la iglesia del Buen Suceso en una fuente churrigueresca de cuatro caños y treinta aguadores sobre la que se alzaba una estatua de Venus que los madrileños llamaba la Mariblanca. Desde 1616 hasta 1838, año en que es trasladada a la plaza de las Descalzas permaneció en este lugar. Posteriormente sería ubicada en el Paseo de Recoletos y en el Museo Municipal. Hoy día se encuentra en el Ayuntamiento de Madrid.

Después de un espacio en el que se muestran una serie de objetos de la vida cotidiana de los madrileños (abanicos, trajes, organillo, etc.) se llega a una maqueta que representa una *verbena en las Vistillas* sobre el talud de la calle Segovia. Entre las maquetas que hay a continuación, destaca la *Junta Municipal de Chamberí*, el *Palacio de Cristal de El Retiro* y el *invernadero de la Arganzuela*. Posteriormente se pueden observar una serie de *fotos de la Escuela de Minas y Estación de Atocha*.

3º. Se pasa a la sección dedicada a la primera mitad del siglo XX en la que destaca el monumento en memoria de *Alfonso XII*, rey pacificador. En el centro del mismo se encuentra su estatua ecuestre con su correspondiente pedestal a modo de cripta de planta cruciforme, y una suave escalinata, también semicircular, que se derramaba hasta el agua del estanque. Intervinieron más de treinta y dos artistas, siendo la estatua del rey de Mariano Benlliure. Seguidamente hay una reproducción de la *Plaza de Toros de las Ventas*.

4º. En la segunda mitad del siglo XX encontramos la maqueta que representa a escala 1:1000 el *Paseo de la Castellana*. Esta gran avenida enlaza desde Cibeles por el Paseo de Recoletos con la antigua Fuente Castellana, hoy día auténtico Centro Comercial de Negocios (*Central Bussines District*). Es una gran arteria urbana que ha transformado su clásico paisaje con palacetes en grandes edificaciones que albergan entidades

financieras alternadas con los antiguos "Nuevos Ministerios" ya iniciados en los años treinta del siglo XX. Además, en ella se asienta el estadio deportivo más importante de la ciudad, el Santiago Bernabeu. Es un Madrid muy funcional, dinámico, financiero frente al modernismo arquitectónico de la Gran Vía, que ha quedado como reflejo de una burguesía aristocratizante de las primeras décadas del siglo pasado. El paseo de la Castellana es el reflejo de una clase social en la que se alternan los hombres de negocio, altos empleados de entidades financieras o de la Administración; ellos pueblan esta arteria hasta el atardecer, momento en el que queda tranquila hasta las primeras horas de la mañana en que empieza de nuevo el bullicio humano.

En la maqueta destacan los edificios Puerta de Europa, más conocidos como las Torres Kío, dos construcciones simétricas que se

inclinan 15° hacia el eje del paseo de la Castellana. Se trata de un conjunto de construcciones de carácter fuertemente tecnológico, cuya característica de partida se manifiesta en su diseño, no solamente por el grado de tecnificación de sus instalaciones que lo convierten en uno más de los edificios "inteligentes", sino también por el grado de complejidad de su estructura portante ocasionado por su formalismo plástico.

El estudio visual de la misma le permite al estudiante tener en miniatura una perspectiva de este paso que nunca podría tener si pasease por el mismo. En su plano debe de situar las partes de la misma y sus edificios emblemáticos.

La *Catedral de la Almudena* sustituyó a la iglesia de Santa María que fue derribada en 1870 para ampliar la calle de Bailén. En



Detalle de la maqueta del Paseo de La Castellana: las Puertas de Europa.

sustitución de la misma y frente a Palacio Real se pensó construir un nuevo templo vinculado al mismo. Aunque los primeros planos de la nueva iglesia fueron trazados en 1879 por Francisco de Cubas con la idea de que sirviese de panteón para la fallecida reina M^a de la Mercedes, prácticamente hasta finales del siglo XX no terminó su construcción según los planos del arquitecto Fernando Chueca Goitia. En los alzados, la cúpula y en la fachada principal, que adopta un aire más acorde con el Palacio Real.

Por último sobre el plano de la ciudad el estudiante debe localiza la *Gran Vía*, primera gran remodelación urbanística del siglo XX, que cortó todo el caserío del casco antiguo de la ciudad, uniendo los dos grandes ensanches: Salamanca y Arguelles. Su construcción se inició en 1910. Ha sido observada en la planta tercera en la maqueta señalada de la sección Madrid de los Austrias, nº 6. Comprende tres tramos: Alcalá-Red de San Luís, Red de San Luís-Callao, Callao plaza de España, este último termina en dicha plaza que fue remodelada en 1940. En la misma se alzan dos edificios característicos de la primera mitad del siglo XX.

El *Edificio España* inició su construcción en 1948 por la Compañía Inmobiliaria Metropolitana, según los planos de los hermanos Otamendi. Es un símbolo de la autarquía ya que pretendía constituirse como una pequeña ciudad autosuficiente con diferentes

funciones: comerciales, administrativas, recreativas, bancarias, hoteleras, etc. Disponía de suministro de agua en caso de emergencia, con 400 toneladas en la parte superior del edificio, y de energía propia con una central de dos grupos electrógenos, 90 motores y un tanque de carburante líquido. Los espacios en los que se realizan dichas funciones están conectados entre sí por medio de múltiples pasillos y treinta y dos ascensores.

La *Torre de Madrid*, construida por los hermanos Otamendi entre 1954-1957, que hay que situarla dentro de un nuevo contexto económico que va superando la autarquía. El edificio se organiza sobre el solar que forma el chaflán con la plaza de España y con la calle de la Princesa, con un eje de simetría funcional que ocupa la diagonal principal del mismo sobre la que se sitúan los núcleos de comunicación vertical, equipados con los ascensores más rápidos de la época. Su estructura se realiza en hormigón y fue en su día "la más alta del mundo" en este material, según se indicaba en la propaganda oficial de los años cincuenta. Es también el primer edificio con acondicionamiento integral. Su lenguaje arquitectónico abandona el tono neobarroco de las anteriores obras de la Compañía para dar paso a una arquitectura más acorde con los momentos de recuperación económicas del país.

Para terminar de tener una visión de la ciudad y su *remodelación* actual hay una serie

de *maquetas*: Palacio de Congresos, Faro de la Moncloa, obras en el paseo de Santa María de la Cabeza, Imax de Madrid, estufa fría del parque de Juan Carlos I, puente sobre la antigua M-30, Proyecto de la estación sur de autobuses, Polideportivo La Masó, Biblioteca pública del barrio de las Rosas, Centro cultural Arroyo Fresno, Polideportivo Imperial, Centro de mayores del barrio Lucero. El observar alguna de ellas puede tener interés para que el estudiante termine de comprender la evolución de la ciudad en que vive y que es capital del Estado.

3. Conclusiones

El análisis de las maquetas hará reflexionar al alumno/a como a través de los restos materiales históricos, se puede observar y comprender los cambios que se han dado en la ciudad de Madrid en su devenir histórico. La observación de una cabaña sitúa al niño en una forma de vida muy diferente de la actual, pero sobre todo se puede partir del estudio de restos de la España romana, en este caso una villa romana, reflejo

del proceso de romanización de la península. Frente a este tipo de vivienda aparece posteriormente la casa musulmana, que representa una concepción de la ciudad completamente distinta de la romana, con una fuerte influencia de El Corán. Este espacio geográfico se ha ido transformando, pero un hecho, la ubicación de la Corte en el mismo, que le dio un impulso importante, en función del cual se construyó en el siglo XVII la última muralla. El ensanche y posterior desarrollo y remodelación de la ciudad termina por modelar a la misma.

De todas estas observaciones el niño puede deducir que el modo de vida del romano o del hombre medieval es muy diferente de la forma de vida actual; por tanto, ha habido una evolución. Si el profesor consigue esto, el alumno se encuentra preparado para comprender posteriormente las causas de los hechos, y sobre todo el entramado político, económico, cultural, de una formación social que evoluciona en el tiempo. Además, la observación tridimensional de la ciudad o de parte de la misma le facilita su comprensión geográfica y espacial.

Bibliografía

- Arquitectura de Madrid* (2003). Madrid: COAM.
- BAILEY, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- BAILLY, A. (1979). *La percepción del espacio urbano*. Madrid: Instituto Estudios de Administración Local.
- CASTRO, C. (1997). *La geografía en la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- GATES CHÁVEZ, Carlos (1988). Importancia de la elaboración de maquetas geográfico pedagógica de la enseñanza tradicional a la moderna, *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, 4, 104.

CHUECA GOITIA, F. (1970). *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza Editorial.

HERRERO FABREGAT, Clemente (2007). *Recorridos históricos por Madrid*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

LEIF, J. (1961). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Buenos Aires: Kapelusz.

Resumen

La didáctica de las Ciencias Sociales puede beneficiarse de la utilización pedagógica de las maquetas como una evocación y reducción de la realidad. Las que expone el Museo de la Ciudad muestran la imagen de Madrid a lo largo del tiempo. Su uso didáctico posibilita la contemplación en un espacio limitado del desarrollo urbano a través de un hilo cronológico que descubre la estructura viaria y el aspecto simbólico de sus principales edificios.

Palabras clave: didáctica de las Ciencias Sociales, comprensión del espacio y el tiempo, urbanismo, Madrid, maquetas.

Abstract

Didactics of the social sciences can highly profit from a pedagogic use of models in scale, as a way to evoke reality through its reduction. Those models exhibited in the City Museum (Museo de la Ciudad) show how Madrid has evolved throughout the years. Their use in didactics makes the observation of urban development in a limited space possible, through a chronological structure that discovers the road network as well as the symbolic aspects of its most important buildings.

Key words: didactic of the social sciences, comprehension of time and of space, urbanism, Madrid, models.

Clemente Herrero Fabregat

clemente.herrero@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas

Universidad Autónoma de Madrid

Del patrimonio cultural al museo infantil

José Luis de los Reyes Leoz

El patrimonio familiar

Parto de la idea que el concepto de Patrimonio es polisémico y cambiante con el tiempo y que, etimológicamente, correspondería al conjunto de bienes legados por nuestros antepasados. Una herencia que se transmite siempre de un colectivo a otro relacionándolos a través del paso del tiempo, estableciendo vínculos entre individuos y generando un nexo entre transmisor y receptor. Su fuerza radica en poner en contacto distintas generaciones a través de bienes materiales o, desde una perspectiva más cultural, en enlazarlas usando cosas menos tangibles, abstractas o espirituales (Ballart, 2007, 11-12).

También sabemos que el legado de las civilizaciones antiguas ha sido considerado como un bien cultural que explica –desde el pasado al presente– los orígenes de las sociedades actuales y que ha sido utilizado por el poder como generador de identidades colectivas en el contexto local, regional o nacional. No podemos olvidar tampoco que esa herencia histórica puede generar manifestaciones

**A través de los objetos
que nos rodean,
se puede iniciar
un viaje al pasado
tanto de nuestra vida,
familia o civilización,
también al del
conjunto de la
Humanidad**

agresivas frente al otro (aquél que no posee nuestra misma identidad cultural) o que, por el contrario, construya identidades supranacionales en el marco de una cultura de paz que considere al pasado en su conjunto como un bien común de la humanidad¹.

El legado patrimonial relaciona a las sociedades antiguas con las del presente y del futuro bajo la idea de conservación, protección y puesta en herencia para nuestros descendientes. Su importancia resulta del establecimiento de canales de comunicación entre sociedades muertas y vivas, creando vínculos entre sus individuos a través del patrimonio cultural como un mensajero en el que sus restos materiales funcionan como emisarios, permitiendo desde el presente la valoración del paso del tiempo a través de la continuidad o el cambio entre generaciones.

La herencia de los antepasados adquiere otra dimensión cuando la mirada se dirige a lo próximo, a nuestro grupo familiar, ya sea en un sentido de familia extensa en el tiempo (linajes que abarcan siglos) o al más concreto de la familia próxima (apenas dos o tres generaciones). En esta dimensión, el patrimonio familiar (mueble o inmueble) puede reducirse a elementos materiales que configuran la herencia –en el lenguaje notarial– de padres a hijos (tierras, casas, dinero, empresas, etc.) o al patrimonio cultural-afectivo (las pequeñas cosas que se

heredan de generación en generación y que nos recuerdan *de quiénes somos*: objetos con un alto valor simbólico –fundamentalmente afectivo– y que nos hacen unir el pasado con el presente. Al fin y al cabo, estos objetos nos ubican en un tiempo encadenado, en el reconocimiento que no somos sólo presente.

Si el primero crea identidades colectivas a través de objetos arqueológicos, obras de arte, edificios, monumentos, museos, ciudades, etc., el segundo no sólo nos identifica con el primer grupo de pertenencia social de forma más intensa y –por emocional– más duradera que el primero sino que es un instrumento básico para crear la identidad del propio yo. La vida familiar conlleva el uso y convivencia con determinados objetos que adquieren un alto valor simbólico que es conocido por todos sus miembros y a cuya valoración se inicia inmediatamente –más o menos conscientemente– a los niños. Es así cómo el pasado del grupo familiar se manifiesta a través de señales que fluyen de sus objetos simbólicos y que producen un mensaje significativo para todos; un mundo desconocido y apenas perceptible desde fuera de la familia.

Otra diferencia de este acervo material próximo es que abre radicalmente el concepto de patrimonio cultural: no sólo en cuanto al número de objetos que puedan ser considerados dentro de su ámbito (cualquiera que

1. Como ejemplo las iniciativas que, desde 1972, ha realizado la UNESCO a través de su Programa Patrimonio de la Humanidad, abarcando tanto bienes históricos, artísticos como espacios naturales. En 2008 su catálogo incluye 878 sitios: 679 culturales, 174 naturales y 25 mixtos, distribuidos en 145 países.

esté cargado de recuerdos y referencias emocionales a personas, situaciones o vivencias compartidas como identificadoras de mi propio yo familiar) sino que quiebra la tradicional exposición de elementos de lujo, artísticos, etc. asociados exclusivamente a las clases privilegiadas en cada etapa histórica (catedrales, palacios, obras de arte, joyas, etc.). Esta popularización del concepto de objeto patrimonial va de la mano de la emergencia de otros modelos de viajar al pasado desde plataformas diferentes².

Es en este marco donde el patrimonio y los museos adquieren un valor educativo fundamental materializando las relaciones pasado-presente en algo tangible, medible con los sentidos, aspecto primordial en las primeras etapas de escolarización. Nos referimos a la observación y desarrollo de métodos de análisis científico que ayuden en la superación de lo abstracto de la historia. Esto es así desde el final de la educación infantil y a lo largo de toda la educación primaria. Existen otras muchas formas de aproximarse al pasado pero, sin duda, el aprovechamiento de todos los objetos que constituyen ese pequeño y sentido patrimonio infantil-familiar nos ofrece un procedimiento didáctico con un alto potencial educativo.

Del mismo modo que en educación infantil se aprenden los primeros números, las letras y su sonido, los colores y las primeras formas espaciales que servirán de cimiento para los futuros aprendizajes matemáticos, lingüísticos o artísticos, la observación y análisis de los objetos cotidianos del entorno familiar –significativos para todos sus miembros o solo para uno de ellos– nos permiten crear las primeras representaciones del abstracto concepto de pasado (siempre inmediato) como fundamento para la construcción de nociones temporales más complejas. De todas formas, no todos los objetos sirven para realizar este viaje en el tiempo que, visto así, no es sino el primer trabajo de investigación histórica.

Memoria, historia y reliquias

El pasado está en todas partes, se encuentra omnipresente a nuestro alrededor. David Lowenthal (1998) recuerda que, si la conciencia del pasado es esencial para nuestro bienestar, cada escena, cada acción retiene residuos de tiempos anteriores y que la condición de pasado es parte integrante de nuestro propio ser. En cualquier momento somos la suma de todos nuestros momentos, el producto de todas nuestras

2. Nos referimos a los patrimonios emergentes que, desde finales del siglo XX, hacen que cualquier elemento puede convertirse en un sólido referente patrimonial y despertar expectativas: viejas fábricas, minas, colecciones etnográficas recogidas en el entorno rural y, también en el éxito popular de los lugares de memoria: escenarios de batalla, campos de exterminio, cementerios, murallas etc. Qué decir de las recreaciones históricas populares: batallas de Gettysburg, Bailén o Jarama; el motín de Aranjuez, mercados medievales, etc. También las asociadas a Centros de Interpretación de yacimientos –como Atapuerca, Numancia o Mérida– y las fiestas turísticas que recuerdan el pasado local con actores aficionados: Fuenteovejuna, Fiesta de los Conversos en Hervás (Cáceres) o la del desembarco de los vikingos en Catoira (Pontevedra). Sobre patrimonios clásicos y emergentes, Hernández Cardona (2005).

experiencias. Toda la herencia y la tradición de las generaciones que nos precedieron impregnan no sólo a objetos, a la cultura en su conjunto sino a las propias células de nuestros cuerpos. Al percibir la realidad anclados en el presente, reconocer en los objetos que nos rodean la presencia de otros tiempos, otras personas y otras ideas supone realizar un esfuerzo consciente: es necesario pararse y pensarlo como tal.

De las diferentes vías de acercarnos al pasado se producen distintas variedades de "hacer historia"³. En el piso superior se encontraría la historia académica –saber sabio– que se estudia, se investiga, se publica en foros académicos y está permanentemente sometida a la crítica de los profesionales y especialistas. En un peldaño intermedio estaría la memoria, asociada a la experiencia (individual) de los acontecimientos pasados, o al recuerdo, conmemoración y ajuste de cuentas con el presente (colectiva).

Los recuerdos personales son colectivos en la medida que son generados dentro de una sociedad y son modificados permanentemente dentro de las coordenadas sociales que nos

conceden los instrumentos de referencia para determinar qué recordamos y qué debemos olvidar⁴. De hecho necesitamos los recuerdos de otra gente, tanto para configurar los nuestros propios como para hacer que perduren. Nuestros recuerdos y los colectivos son constantemente alimentados unos de otros. Así, el desarrollo tardío de la memoria de nuestra infancia y la conexión con el recuerdo de nuestros parientes más viejos, más el mundo exterior, dotan de una inevitable estructura colectiva del recuerdo: nadie es, ni puede ser nunca el primero en saber quién es él o ella. Es una guía peligrosa hacia el conocimiento del pasado y se alejan del conocimiento científico (Draaisma, 2005).

Podríamos considerar que, a través de los objetos que nos rodean, se puede iniciar un viaje al pasado (inmediato o remoto) tanto de nuestra vida, familia o civilización, también del conjunto de la Humanidad. No hay duda que nuestros objetos son mucho más que meras posesiones materiales, nos hacen sentir: *un objeto favorito es un símbolo que establece un marco positivo de referencia mental, un memento de recuerdos gratos o a veces una expresión de la propia identidad*⁵.

3. Quien mejor ha investigado las relaciones entre historia académica y escolar en el caso español ha sido Raimundo Cuesta, haciendo una incursión muy valiosa en la presencia de la memoria colectiva en la educación secundaria (Cuesta Fernández, 1997 y 2007). Sobre la memoria como fundamento ético para el presente véanse las tesis sobre la historia de W. Benjamin en la interpretación de Reyes Mate (Reyes Mate, 2006). Recientemente Mario Carretero afirma la existencia de tres historias: la académica, la escolar y la cotidiana (Carretero, 2008).

4. M. Halbwachs explica la casi ausencia de recuerdos de la infancia debido a que *nuestras impresiones no pueden basarse en nada mientras no éramos un ser social*. Concibe, de este modo, que toda relación del niño con su pasado inmediato se encuentra bajo la confluencia de los valores y pensamientos familiares como su primer grupo social de adscripción (Halbwachs, 2004, 38-43).

5. Donald A. Norman relaciona las formas de percepción de los objetos y el placer o disgusto que nos generan con tres estrategias de diseño industrial (visceral, conductual y reflexivo) que hacen que nos gusten o no los objetos y que nos capacitan para ser más eficientes en el trabajo o experimentar sensaciones placenteras (Norman, 2005, 21 y 81-111).

La presencia de un objeto cargado de valor simbólico (que representa recuerdos personales o colectivos para una persona o una determinada cultura) realiza el conocimiento desde la memoria y la historia. De hecho ambas vías usan los objetos-reliquia para apoyarse y dar nuevos saltos en su tarea reconstructiva del pasado. Ningún objeto sirve de guía autónoma hacia los tiempos pasados; éstos iluminan el pasado únicamente cuando sabemos que pertenecen a él y les asignamos un valor simbólico, los consideramos fuentes de emociones, fuentes de información. El hecho de que no sean familiares en nuestra vida diaria nos dificulta descubrir su mensaje patrimonial.

El DRAE define reliquia como *residuo que queda de un todo. Vestigio de las cosas pasadas. Persona muy vieja o cosa antigua. Objeto o prenda con valor sentimental, generalmente por haber pertenecido a una persona querida*. Incluso en la acepción más usada –*porción del cuerpo de un santo que recibe veneración*– se nos informa de la enorme potencialidad de los objetos, del uso que podemos hacer de la cultura material y representan una estupenda estrategia para penetrar en el mundo infantil e iniciar el primer viaje al pasado.

Ya no hablamos de objetos históricos –como los que podemos encontrar en un museo

convencional– sino que consideramos reliquias a objetos cotidianos del entorno familiar. En este artículo me refiero concretamente a los objetos-reliquia que conforman el patrimonio material que rodea y con el que conviven y se desarrollan los niños y niñas de la etapa infantil y primaria y que estaría integrado por objetos que puedan apreciar directamente con los sentidos y que permitan una aproximación fácil desde el estadio del desarrollo cognitivo de los niños de esta etapa.

La cultura material infantil y el museo familiar

Adultos y niños comparten objetos-reliquia en el hogar como museo familiar y su *cultura material infantil*⁶ está constituida por objetos que les rodean y han convivido con ellos desde su nacimiento: juguetes, peluches, cromos, canicas, muñecos, coches, prendas de vestir, chupetes, patucos, etc. Sabemos que, desde los primeros años, el proceso de conocimiento de los niños se inicia a través de la exploración de objetos a través de los sentidos mediante los denominados *esquemas de acción* organizando una elemental versión del mundo que les rodea que se hará más rica y compleja cuando se desarrolle plenamente el lenguaje como instrumento de pensamiento.

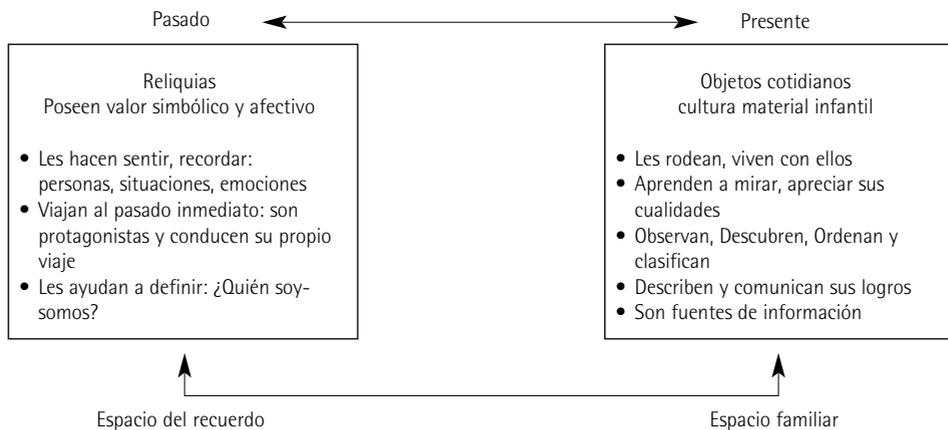
6. Del estudio de la Cultura Material se ocupan la Antropología y la Arqueología desde diferentes miradas. Ambas analizan los objetos destinados a satisfacer las necesidades básicas de toda sociedad humana, las relaciones entre ellos, las relaciones sociales en los que se producen, sus niveles de significación y los fines a los que se destinan. (Pounds, 1992, 13). El término Cultura Material Infantil no es más que una adaptación a la realidad objetual y simbólica de los niños en sus entornos de vida cotidiana: juego, familia, aprendizaje, subsistencia, etc. (De Los Reyes Leoz, 2001).

Es en la casa –como espacio familiar– y en la relación de los niños con los objetos-reliquia donde el papel de los adultos es significativo como mediadores entre novatos inexpertos y el descubrimiento de la herencia patrimonial de la familia. Por ello, el contacto y experiencia con objetos y la intermediación con adultos generan situaciones de aprendizaje básicas desde los primeros años de vida, incluso antes de la presencia de signos lingüísticos. Los adultos (tanto padres, abuelos o hermanos mayores como maestros) *facilitan los signos que garantizan la adquisición de los significados culturales de los objetos mediante los usos convencionales de los mismos, asociando intrínsecamente sus aspectos físicos y sociales* (Rodríguez y Moro, 1998).

Nos referimos a los objetos sobre los que la familia vuelca la identidad del grupo (patrimonio familiar) o los que sólo significan para los propios niños (juguetes u otros objetos personales de su patrimonio personal) y les hacen sentir y recordar tanto a

personas como a situaciones y emociones, que les hagan viajar a un pasado muy reciente –pero pasado a fin de cuentas– donde ellos fueron protagonistas. Por decirlo de una manera más rotunda, les facilitan crear memoria, es decir, les hacen sentir la dimensión temporal del pasado, siempre desde el presente. Objetos que forman parte de su pasado-presente, a los que muchas veces hablan y dotan de vida (animismo) y sin los cuales sería difícil definir una respuesta a la cuestión de ¿quién soy yo?

Es así, que los primeros museos de referencia para los niños más pequeños son los familiares lugares de memoria en el sentido estricto expuesto por Pierre Nora (1997). Me refiero a que, como museos vivos, no son contemplados como visitantes –más o menos activos– sino como protagonistas que conocen sus significados simbólicos y, en muchos casos, la propia historia de cada pieza-objeto: cuándo llegaron a casa, qué suceso provocó su exposición y, sobre todo, cuál es el mensaje que emiten.



Como en los grandes museos, en cada hogar hay salas diferenciadas por las colecciones que exponen: permanentes y temporales. El salón es la sala reina del museo familiar donde ninguno de sus miembros se significa individualmente. Es el reducto de las reliquias familiares, aquellas que dan cohesión al grupo y le dotan de una identidad que se reconoce desde fuera pero que no se comprende en plenitud más que desde dentro. Es el salón el espacio donde el grupo se reúne en pleno para las comidas, recibir visitas o representar las fiestas de exaltación de la familia extensa: celebraciones navideñas, cumpleaños u otro tipo de aniversarios. En el salón se exponen, por tanto, las fotos de sus miembros, teniendo lugar de privilegio tanto los fallecidos como los recién nacidos; fotos, además, que escenifican los momentos estelares de la cronología familiar como las bodas, graduaciones, comuniones, juras de bandera, etc. Este espacio expositivo es un auténtico museo de objetos-recuerdo que conmemoran acontecimientos clave en la vida familiar: recuerdos *kitsch* de bodas, pequeñas colecciones (bandejas, dedales, búhos de la suerte, etc.), recuerdos de vacaciones u objetos-testimonio de los más pequeños (trabajos manuales para el día del padre, por ej.) o pertenecientes a los familiares desaparecidos (el tapete de ganchillo de la abuela) que, aunque desentonen con la decoración, cumplen similar función que los dioses manes, antepasados de las familias

romanas que cuidaban de su descendencia mientras que esta les recordase y venerase.

Si cocina y cuartos de baño son espacios expositivos temáticos de las actividades económicas e higiénicas del grupo, son los dormitorios donde encontramos los museos privados de cada miembro de la familia. En el dormitorio infantil se encuentra gran parte del acervo que constituye su patrimonio cultural propio, cuyos objetos son susceptibles de ser empleados en la creación de los museos infantiles de aula.

Iniciación a los conceptos temporales a partir de objetos

Para el trabajo en el aula partimos del concepto que los objetos son algo más que cosas, tienen fuerza y vida propia, que nos rodean, nos hacen la vida más fácil, nos definen, ocupan un espacio y llevan una intensa carga de materia temporal. Si la relación con los objetos supone un proceso fundamental para el desarrollo del pensamiento y la construcción de significados, también son un instrumento obligatorio para la exploración y comprensión del medio social y cultural del que forman un todo. No existe una percepción didáctica del objeto si no viene acompañada de la experimentación, cuya manipulación afecta y transforma también al mismo sujeto que los manipula⁷.

7. Este planteamiento inicial es el que experimentaron los integrantes del Grupo Enter-Arte (*aprender creando, crear aprendiendo*) que rescatando al objeto efímero lo convierte en material didáctico para la experimentación y creatividad artística en la escuela infantil (Enter-Arte, 2004).

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales planteamos el trabajo en el aula como una línea que se inicia desde el trabajo con objetos cotidianos hasta los históricos. En el caso de la escuela infantil, sólo planteamos una primera fase de experiencia que llegaría a realizar trabajos con objetos cotidianos de su cultura material para iniciar a los niños en los primeros conceptos temporales. En el caso de educación primaria llegamos hasta los objetos históricos como metodología previa a la visita del museo.

Partimos del trabajo con los elementos temporales básicos, siempre asociados con los espaciales, que nos permitirían trazar las coordenadas básicas de posicionamiento en la sociedad. Entre los 5 y los 8 años trabajamos conceptos temporales ligados al tiempo físico (tiempo atmosférico, día y noche, estaciones del año –vestuario, comidas, frutos, dulces típicos, etc.) y al tiempo vivido o personal: desde las rutinas cotidianas (tiempo de levantarse, acostarse, lavarse, vestirse, ir o salir del colegio) al tiempo social (ir al colegio, fin de semana, vacaciones, o fiestas). Desde ambos podemos iniciar las primeras nociones de sucesión (antes, después, primero, luego), simultaneidad (al mismo tiempo) y duración (durante, mucho tiempo) utilizando los cuentos orales o ilustrados.

A la vez que nos asomamos al ayer desde el presente el profesor ordena las rutinas cotidianas y experimenta con el tiempo vivido. En esta escala los niños son los protagonistas que sienten en su experiencia personal el

paso del tiempo y los cambios que produce. Nada descubro si digo que es el momento de fijar la atención sobre calendarios (rutinas de la semana) y relojes (reelaboraciones con las horas asociadas a las actividades de la jornada escolar mediante dibujos o sonidos). Tiempo físico y tiempo personal son los trampolines para dar un pequeño salto hacia la primera aproximación a los elementos que componen el tiempo cronológico (cuentos) y a relacionarnos mediante reliquias con el recuerdo, la memoria y el pasado (Lecante, 2003).

Una estrategia para el aula: el museo infantil

Para pasar de la teoría al aula hay que recorrer una serie de pasos que nos van a llevar de la simple observación de objetos cotidianos (con la que los alumnos aprenderán a mirar descubriendo que los objetos nos pueden decir muchas cosas sobre ellos y sobre nosotros) al mundo de la cultura material infantil de los objetos con significado emocional: las reliquias que nos permiten una primera aproximación al pasado próximo rompiendo el presentismo de su entorno social. A continuación nuestra aula se convertirá en un museo en toda regla, donde objetos el patrimonio familiar de cada niño o niña se expongan en un espacio común donde todos aprendamos de los demás y comparemos nuestras familias, nuestras culturas desde aquello que nos pueda definir como miembros de un colectivo especial.

Esta estrategia didáctica parte de la premisa que es necesario aprender a mirar un objeto, desentrañar sus características físicas para, luego, aprender a valorar las culturales. Si partimos de un análisis físico a través de los sentidos, podemos entrenar a nuestros alumnos en un método que les enseña a mirar las cosas y a descubrirlas como fuentes de información. Estamos tan familiarizados con las cosas que nos rodean que no percibimos conscientemente el sistema de comunicación que establecen con nosotros. Ángela García Blanco nos dice que es fácil hacerse una idea rápida de una persona por como viste o de las características de una familia cuando visitamos por primera vez su casa. Al observar los objetos que contiene parece que nos envían un mensaje rápido sobre el orden, la limpieza, el gusto, el nivel económico, etc. de las personas que allí viven. Respecto a

otros objetos, basta con observarlos y analizarlos con detenimiento para que generen información. Partiendo de la observación crítica de los objetos cotidianos podemos descubrir sus códigos informativos, metodología que se basa en elaborar un cuestionario que busca la descripción y la contextualización de cualquiera de los que conviven diariamente con nosotros⁸.

Una vez dado el paso del objeto lejano al objeto próximo, planteo el trabajo con los objetos infantiles. En el caso de los niños del segundo y tercer ciclo de primaria el salto se produce hacia el objeto histórico y a la visita al museo.

Para niños y niñas entre 5 y 8 años tratamos de convertir objetos sencillos, de los que forman parte del hogar familiar, en reliquias



Del objeto infantil (jinete de Playmobil) al objeto histórico (exvoto ibérico del Museo Arqueológico Nacional).

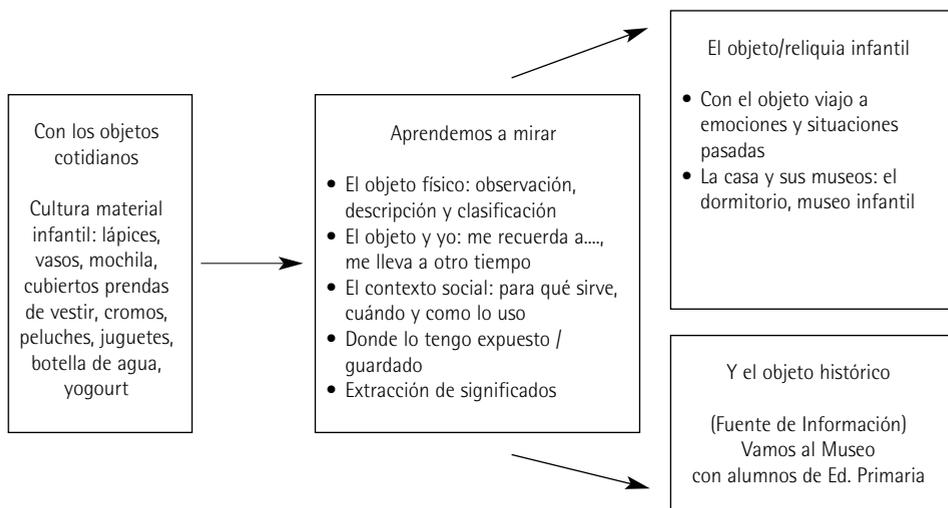
8. Ángela García Blanco propone una serie de preguntas que deben sonsacar toda la información posible de cada objeto: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿qué valor tiene?, ¿dónde se encuentra ubicado o expuesto?, etc. Todas ellas forman parte de un método de investigación inductivo que busca la observación y descripción, la documentación, la clasificación y la interpretación del significado de los objetos. El modelo se aplica a un objeto tan cotidiano como una lata de Coca-cola, propuesta realizada por Luis Caballero, conservador de Arqueología Romana el Museo Arqueológico Nacional de Madrid, para los cursos de formación de profesores que antes se impartían en este prestigioso museo. La idea original es de J. Henninger. Shuh, director de la sección de educación del Museo de Nueva Escocia (Canadá) (García Blanco, 1994 y 1997. Durbin y otros, 1990).

(objetos cargados de emotividad que inducen sin esfuerzo a recordar situaciones de un pasado más o menos lejano: ayer, el otro día, cuando era más pequeño, hace muchísimo). La habitación infantil se convierte en el primer museo (fotos familiares, juguetes del cumpleaños pasado, de los últimos Reyes Magos, el chupete que guarda mamá con veneración, el peluche con el que compartía los primeros sueños, el primer dibujo enmarcado, una orla del curso de tres años, etc. Una sala del presente con una puerta al pasado y ¿una ventana hacia el futuro?

El objetivo primordial sería un uso del objeto por parte de los niños que llevaría dos fases ordenadas de trabajo: a) ¿Qué es? Definimos y exploramos las características. b) Intentamos mediante la reflexión colectiva ligarlo con épocas anteriores al presente de su historia personal. Proponemos en la clase de la escuela infantil que cada

niño eligiera su objeto preferido de su dormitorio y lo fuera trayendo al aula (cada día tres o cuatro) para explicárselo a sus compañeros. Posteriormente se habilitaría una zona del aula como museo donde se expondrían en mesas estos objetos con una cartela con el nombre del niño que lo ha traído.

Esta metodología la he utilizado primero con los estudiantes de magisterio (educación infantil y primaria de la UAM) en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. En ambas especialidades he seguido el mismo método: en infantil el conocimiento e investigación con objetos de la cultura material infantil para desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza de los primeros conceptos temporales: la existencia del pasado y sus relaciones con el presente. En el caso de educación primaria, además de reforzar lo anteriormente citado, he utilizado la metodología que parte del objeto cotidiano, continúa por



la reliquia infantil para terminar en el objeto histórico y la visita al museo⁹. A continuación, muestro las dos fichas de observación-investigación propuestas en educación infantil y

primaria, de las que pueden inferirse sin dificultad la estrategia didáctica adecuada para ser trabajada en las aulas de los centros de enseñanza de ambas etapas.

FICHA DE OBSERVACIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE OBJETOS DE LA CULTURA MATERIAL INFANTIL PROPUESTA POR EL AUTOR PARA EL AULA DE 5-6 AÑOS

A) El objeto infantil

- ¿Qué es? / Definir con palabras. Dibujar un boceto. ¿Tiene nombre?
- Definir sus partes / Descomponer. Analizar con los sentidos. Materiales. Formas, colores, elementos (si los tiene). ¿Se le puede sacar las tripas? Sabe, suena, parece a... es como...
- Sirve para / Se usa normalmente para... Los niños lo usan para... También sirve para... (usos canónicos y no canónicos)

B) El objeto y yo

- El objeto me recuerda, me hace recordar, miro hacia atrás.
- ¿Por qué lo has traído? / Descubrir las relaciones afectivas, de gusto, el porqué de la elección.
- ¿Quién te lo trajo, te lo regaló? / ¿Sabes cuándo? Lo asocias a un cumpleaños, a Reyes, a las vacaciones, etc. Si es de una época de la que nada sabes preguntamos en casa. Expresiones como antes, ayer, mucho tiempo, cuando era pequeño, antes de nacer, etc.
- ¿Cuántos años tenías? Miramos fotos de entonces.

C) El objeto y su sitio. Mi habitación

- ¿Dónde lo tienes o lo guardas?
- ¿Cómo es tu habitación? / Grande o pequeña. Bonita o fea. Colores de las paredes. Muebles. Mi cama. La lámpara. La mesilla. ¿Solo mía o la comparto?
- Cosas mías y de mis hermanos.
- Otras cosas alrededor de tu cama/ Enumerar. ¿Se usan para algo?
- Mis juguetes. Mi ropa. Mi mochila.
- Mis objetos preferidos. ¿Por qué?

9. En educación secundaria el trabajo con objetos históricos alcanza su máxima complejidad cuando se relaciona directamente con la arqueología y el método de investigación del historiador (Bardavío y González, 2003).

FICHA DE OBSERVACIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE RELIQUIAS PROPUESTA
POR EL AUTOR PARA SER TRABAJADA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nombre de la reliquia:.....

Localización:.....

A) ¿Qué es?

- Defínela:
- Descríbela con palabras y con un dibujo (en la cara posterior de la hoja).
- ¿Para qué sirve/sirvió?:
- Material/es:
- Formas, colores, elementos:
- A qué nos recuerda. ¿Existe hoy algo parecido en nuestra cultura?:
- Invéntate una corta historia sobre esta pieza y quienes la fabricaron.

B) ¿Quiénes y cuándo se hizo?

- Cronología y etapa cultural.
- Marco geográfico.

C) ¿Dónde está?

- Contexto expositivo de la reliquia.
- Realiza un croquis de la habitación (en la cara posterior de la hoja).
- Cita otras piezas que se expongan junto a la elegida.

Dibuja:

- Boceto de la pieza.
- Croquis de la habitación y localización de la reliquia.

Una vez que se han aportado todos los objetos y se han explicado y analizado, la profesora debe ordenarlos y clasificarlos con algún criterio que exponga a sus alumnos: grandes y pequeños, modernos o antiguos, ropa o juguetes, peluches y sonajeros, por colores, etc. Así, deberán figurar en la exposición del aula como el museo infantil del grupo. Esta actividad se puede realizar igualmente sobre objetos del aula o del colegio. Debido al animismo infantil se puede sacar jugo a la dotación de vida de

objetos inermes y jugar con la idea de objetos que sienten y padecen, que expresan sentimientos a la vez que nos relacionamos con ellos mediante el orden, el respeto y el cuidado de nuestras cosas. En este sentido la poesía infantil es un buen recurso para dar ese salto de un objeto que nos rodea a un objeto que descubrimos, analizamos y nos lleva a pensar en otra dimensión temporal, aunque sea muy reciente. Las poesías de M^a de la Luz Uribe (1991) son un buen ejemplo:



Con un objetivo algo diferente se realizó la experiencia *Objetos que Cuentan*. En 2004 la Escuela infantil Jardines de Aranjuez llevó a cabo una investigación con niños y niñas de 5-6 años inspirada en la obra de la artista valenciana Carmen Calvo. Tras

una discusión sobre lo que es un objeto partiendo de los objetos cotidianos que los niños aportaban desde sus casas. Eran objetos corrientes de su entorno habitual, objetos fetiche, objetos que representaban una parte de su mundo personal.



Exposición de aula Objetos que Cuentan. Escuela Infantil Jardines de Aranjuez (EnterArte, 2004).

En la elección de los mismos participaban las familias. Los niños hablaban a través de esos objetos explicando lo que les gustaba hacer, con quién o dónde, sobre lo que les pasó, etc. Los objetos pasaban a estar ubicados en un rincón de juegos del aula donde todos podían usarlos, cuidarlos y conocer más de los gustos e historias contadas por sus compañeros. La experiencia terminaba separándolos del conjunto, objetivándolos y encerrándolos en una caja de madera. Cada una contendría una fotografía en soporte papel de su dueño decorada con diferentes técnicas artísticas (ceras, témpera, rotuladores, acuarela, etc.) y esos objetos dentro de

cada una confiriéndole el carácter de una de secretos. Las cajas, selladas por un cristal, se cuelgan una al lado de la otra en la pared formando una estantería como objeto con entidad propia destinada a ser explorada e investigada por el conjunto del aula. Desde esa muestra o exposición surgirían otras posibilidades de aprendizaje relacionadas, por ejemplo, con las compras, el consumo, las tiendas, a otros mundos posibles.

Desde mi punto de vista estas experiencias son el punto de partida para crear en los más pequeños una metodología específica de observación y análisis de los objetos de

la cultura patrimonial infantil, objetos que cuentan historias, e historias que dicen quién son los que los eligen. Es en este juego donde se descubre el potencial evocador de situaciones emotivas que relacionan a los niños y niñas con un pasado reciente y con su primera investigación sobre el tiempo. Construir un museo infantil en las aulas

supone todo eso y más: descubrir y aprender del mensaje oculto que guardan los objetos entre sus características físicas, culturales y afectivas, iniciar a los más pequeños en la valoración del patrimonio cultural (familiar y social) y poner los cimientos de la didáctica del museo mucho antes de ir al museo.

Bibliografía

- BALLART HERNÁNDEZ, J. y JUAN I TRESSERRAS, J. (2007). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- BARDAVIO NOVI, A. y GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE-Univ. Barcelona.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2008). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- DE LOS REYES LEOZ, J. L. (2001). El Kiosko verde. En: *Chucherías, la mirada Dulce*. Madrid: Ediciones de la UAM, 9-12.
- DRAAISMA, D. (2005). *Por qué el tiempo vuela cuando nos hacemos mayores*. Madrid: Alianza.
- DURBIN, C., MORRIS, S. y WILKINSON, S. (1990). *A teacher's guide to learning from objects*. London: English Heritage.
- ENTER-ARTE (2004). *Sujetobjetos. Aprender creando, Crear aprendiendo*. Madrid: Acción Educativa, Centro superior de Estudios Universitarios La Salle.
- GARCÍA BLANCO, A. (1994). *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ed. de la Torre.
- GARCÍA BLANCO, A. (1997). *Aprender con los objetos*. Serie Guías Didácticas, nº 5 Madrid: Museo Arqueológico Nacional.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2005). "Museografía didáctica". En: SANTACANA MESTRE, J. y SERRAT ANTOLI, N. *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 29-37.

- LECANTE, F. (2003). *L'espace et le temps avec les 3/4 ans*. Baume les-dames: Nathan.
- LOWENTHAL, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- NORA, P. (1997). *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- NORMAN, D.A. (2005). *Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Barcelona: Paidós.
- POUNDS, N. J. G. (1992). *La vida cotidiana: historia de la cultura material*. Barcelona: Crítica.
- REYES MATE (2006). *Medianoche de la Historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamín "Sobre el concepto de Historia"*. Madrid: Trotta.
- RODRÍGUEZ GARRIDO, C. y MORO, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños no hablan*. Barcelona: Paidós.
- URIBE, M^a. L. (1991). *Las cosas de tu cuarto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Resumen

Este artículo parte del concepto de Patrimonio Cultural para destacar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria las posibilidades didácticas que nos ofrece cuando lo utilizamos para iniciar a los niños entre 5 y 8 años en la valoración del paso del tiempo. A través de la cultura material infantil y el trabajo con objetos cotidianos –fuentes de observación e información– podemos iniciar a los futuros maestros en la metodología y la experiencia del museo como un lugar para el aprendizaje significativo. Los primeros museos están en nuestra casa y, en ellos, se expone el patrimonio cultural familiar que presentamos y trabajamos en el aula junto a nuestros compañeros.

Palabras clave: Patrimonio Cultural, formación de profesorado, tiempo, objetos, museos infantiles.

Abstract

This article is grounded on the concept of Cultural Heritage. It underlines the didactic possibilities of introducing its study in the early training of nursery and primary teachers. Working with the concept of Cultural heritage, children between 5 and 8 years old can be initiated in understanding the conception of the passing of time. Through the material culture of children and working with every day objects as sources of information as well as of contemplation, we can initiate future teachers in the methodology and the experience of the museum as a place for meaningful learning. The first museums are in our own homes, and in them, one exhibits the cultural heritage of the family. Children

present and expose their personal cultural heritage in the context of the classroom, and share it with their classmates.

Key words: Cultural Heritage, training of teaching staff, time, objects, childhood museums.

José Luis de los Reyes Leoz

Joseluis.delosreyes@uam.es

Departamento de Didácticas Específicas

Universidad Autónoma de Madrid

El programa

El programa para jóvenes entre los 13 y 16 años *¿Y tú qué miras?*, dio comienzo en la primavera del año 2003 como respuesta a la demanda que habíamos detectado en el público que ya había participado en el programa de visitas taller para familias. Ese es, de hecho, el origen del formato, la demanda procede de participantes de programas como *visita taller para familias* que una vez superada la franja de edad indicada para su participación, quieren seguir en conexión con el museo, pero no se sienten todavía cómodos en los cauces tradicionales de acceso al mismo. Es un público al que el formato de *visita-taller* se le queda corto pero que aún necesita un marco en el que apoyarse y unas pautas que les sirvan de guía. Temas como los conflictos bélicos, la mirada o la naturaleza inventada han sido el punto de partida del trabajo en cursos anteriores, y por ejemplo, para este curso 2008/2009 el tema propuesto es el lugar del espectador, bajo el título *Lo mío es el arte*.

La necesidad de elaborar una propuesta que potenciara su acercamiento libre al museo, como un lugar apetecible e interesante

El concepto

H₂O es el título del proyecto realizado con jóvenes durante el curso 2006-2007 que nos sirve como modelo para profundizar en el desarrollo metodológico del programa. Profundizaremos en el concepto trabajado, el agua y los fluidos, y su relación con la pintura y otras manifestaciones artísticas, así como en las estrategias seguidas para la consecución de los objetivos que nos habíamos marcado. A partir de las obras seleccionadas para los recorridos en sala y los conceptos analizados en cada una de ellas, veremos cuales fueron los resultados, tanto desde el punto de vista de la reflexión como desde el punto de vista de la creación plástica.

El proyecto

De alguna manera el desarrollo de este proyecto guarda relación con la metodología de trabajo del departamento de educación, viene a ser una metáfora: partir de una propuesta, trabajar en equipo y hacer del diálogo nuestra principal herramienta de desarrollo de un programa. El propio proyecto es un río, un flujo de agua, que se va nutriendo con las aportaciones del equipo de educadores, y en el que posteriormente vierten sus aguas los afluentes, que son los jóvenes que participan de él, que lo modifican, lo completan y lo hacen suyo.

Por otro lado participa de un objetivo general del Área de Investigación y

Extensión Educativa, que es trabajar los contenidos desde la transversalidad. Nos gustaría destacar las posibilidades y oportunidades de trabajo de este proyecto desde distintos ámbitos del conocimiento: Historia del Arte, Educación Plástica, Conocimiento del Medio, Química, Biología, Física; así como la concienciación ecológica y el respeto al entorno, aspectos estos que surgieron de la reflexión de los jóvenes.

El tema del agua en la pintura, en su nomenclatura química H_2O constituyó el nombre de este programa, y de una manera un poco más genérica versó sobre los fluidos. La elección de un tema como el de los fluidos y, concretamente el agua en la pintura, encajaba perfectamente dentro de las líneas de trabajo del departamento ya que por su amplia extensión en el entorno que nos rodea permite una multiplicidad de ópticas y lecturas, constituyéndose como un vehículo perfecto para la integración del conocimiento que el participante ya posee, y su extensión y ampliación mediante la analogía, la reflexión y el pensamiento borroso.

La experiencia

El programa se realizó con tres grupos diferentes, con edades comprendidas entre los trece y los dieciséis años, y con un número de quince a veinte participantes por grupo. Continuamos con el mismo formato del programa de ediciones

anteriores ya que se nos parecía el más adecuado, tanto en su formato temporal como en sus dinámicas y contenidos. Trabajando en esa franja de edad y fuera del ámbito de la enseñanza formal, teníamos presente la necesidad de elaborar una propuesta que potenciara su acercamiento libre al museo y reforzara su sensación, del mismo, como un lugar apetecible e interesante.

El sentido común primero y la experiencia después nos han confirmado y demostrado que esto sólo es posible con una escucha atenta de sus ideas y necesidades. Es una edad en la que prefieren venir al museo sin la compañía de los adultos, pero que ante una propuesta abierta en exceso se sienten desorientados y un tanto perdidos. Les gusta el formato que conocen pero lo desean más amplio y con mayor independencia. La condición imprescindible para nosotros era que su acceso al programa fuera voluntario, es decir, que ellos quieran venir al museo.

Nuestra línea de trabajo con ellos parte de esas tres ideas:

- Su decisión voluntaria de venir al museo sin la compañía de un adulto.
- Su necesidad y deseo de tener el mayor campo de elección posible dentro de la actividad.
- El acercamiento al museo y a sus contenidos de una manera que les resulte lúdica y atractiva.

El desarrollo

El primer grupo con el que desarrollamos esta propuesta estaba formado por chicos y chicas que habían participado en otras convocatorias del programa, siendo esto de capital importancia para nosotros, y así se lo hicimos saber durante el proceso de trabajo. El grupo se constituía como un primer referente que iba a evaluar y dar pautas para los grupos sucesivos.

En la primera sesión, con el apoyo de una batería de imágenes, se generó una tormenta de ideas en torno al concepto del agua y los fluidos y su relación con la pintura. La idea era tomar tanto las cualidades físicas de los fluidos: su movimiento, su adaptabilidad, su estado, en el caso del agua su transparencia y, también, su valor simbólico tradicional como portador de emociones o sensaciones.

Las ideas principales que surgieron sobre el agua y el fluido las podríamos resumir en las siguientes:

- Cambio de estado
- Incolora, insípida, inodora
- Acción disolvente
- Capilaridad
- Gran calor específico
- Elevada fuerza de cohesión
- Elevado calor de vaporización
- Simbolismo emocional
- Transparencia
- Movimiento
- Fluidez

En la selección de imágenes, contábamos con poemas visuales de Joan Brossa y de Chema Madoz en los que se establece la relación con los líquidos a través de fotografías de fenómenos climáticos, también aparecieron imágenes de caligramas, materiales pictóricos e imágenes de fractales.

Con todas las ideas surgidas de ese debate ante la selección de imágenes el paso siguiente era recorrer las salas del museo para contemplar y disfrutar de la colección. La propuesta era elegir tres obras que nos sirvieran de marco y referente para el proceso de investigación en torno al agua y los fluidos. En el taller y como final de esta primera sesión había que explicar brevemente el porqué de sus elecciones, si el agua era un elemento visible en las obras elegidas o si se relacionaba de manera indirecta a través de alguna de las características que habíamos visto en los fluidos.

En las tres sesiones sucesivas dividimos el tiempo entre labores de investigación, documentación y diálogo sobre las características extraídas del comportamiento de los fluidos, y sobre las obras elegidas y sus autores. El conjunto de información generada tanto por los educadores como la obtenida por su propia investigación, fue la base de trabajo para el grupo, que profundizó en una de las tres obras elegidas.

En cuanto al taller, estudiamos el comportamiento de los fluidos a un nivel mecánico y técnico. Se estableció un taller plástico

a la manera de un laboratorio, investigando sobre las posibilidades y los comportamientos de los materiales y los soportes técnicos. Adaptando procesos de creación como el *action painting* relacionándolo con ritmos y músicas. Investigamos en los procesos de interacción de los fluidos con los soportes y materiales por los que discurren, comprobando las capacidades erosivas de los líquidos y su potencia como modificadores de formas y creadores de nuevos paisajes visuales.

El empleo de papel celofán transparente y de color y el vertido de diferentes resinas, colas y materiales que lo iban deformando convertía lo bidimensional en tridimensional a la manera de un mapa en relieve. Era curioso comprobar cómo la visión de algunas obras de artistas contemporáneos de la colección como Robert Rauschenberg, Jackson Pollock, Lucio Fontana o Mark Rothko adquirían nuevas ópticas tras estas experiencias de taller.

Aunque este sistema de trabajo fue valorado de manera positiva por los participantes del grupo, en la evaluación de los resultados y ante la pregunta de qué les gustaría hacer en siguientes convocatorias del programa, percibimos, sobre todo en la franja de edad más baja, la preferencia por actividades más cerradas y de tipo constructivo. Esto dio lugar a un proceso de reflexión del equipo del departamento de educación para lograr una actividad que aunara lo positivo y lo abierto de la propuesta del

primer grupo con su apetencia de ese tipo de actividad más pautada.

Recogimos las ideas básicas lanzadas en el primer grupo, convinimos en la idoneidad del formato temporal y su división en sesiones que combinaran la reflexión en las salas del museo con el trabajo plástico en el taller. Queríamos mantener la libertad en la selección de obras, que ellos valoraban positivamente. Así, las mayores modificaciones estuvieron en el planteamiento de los talleres.

Nos propusimos conservar la idea de laboratorio en el que poder experimentar muchas técnicas y a su vez incorporar su deseo de construir y darles la posibilidad de narrar. La idea de museo y de cómic fue inmediata: un continente único lleno de diversidad, una forma llena de multiplicidad.

Utilizando otra de nuestras filosofías, la de reutilizar y adaptar tanto ideas como materiales, casi sin darnos cuenta el formato del taller fue apareciendo. Decidimos proporcionarles un cartón de un tamaño aproximadamente 70/40 cm y un máximo de doce cajas plegables de cartón sin tapa. Estos materiales les debían servir para generar una obra que recogiera del modo que les apeteciera la idea del agua y el fluido.

La línea de trabajo de alguno de los participantes se dibujó ya en la primera tormenta de ideas, mientras que otros

necesitaron del proceso de trabajo y el contacto con los materiales para definir la forma de su obra. Esa fue una de las constataciones interesantes, que los procesos en una labor creativa son múltiples, y no los más fáciles o directos consiguen los resultados plásticos de mayor interés.



Participantes trabajando en el taller a partir de los materiales proporcionados.

Al ser un trabajo modular la toma de decisiones y la necesidad de elección era una parte previa e importante de la obra, decidir si se emplean todos los materiales o no, el número de cajas a emplear, cómo modificarlas en función del mensaje o la historia, o tal vez, abandonarse a la propia sugerencia de los materiales.

Los ejemplos a seguir y las maneras de trabajar estaban expuestos en las salas del museo. Desde la visión real del agua en cuadros como las marinas holandesas o en la pintura de paisaje americano, a su valor simbólico en obras como *Cristo y la samaritana* de Duccio y *Joven caballero en un paisaje* de Vittore Carpaccio, pasando por

el movimiento y la fluidez de los personajes representados en *Metrópolis* de Georges Grosz o las connotaciones emocionales y subjetivas del agua en *El gallo* de Chagall. También encontramos el desarrollo de nuevos materiales y técnicas

como en *El puente de Waterloo* de Derain o *El Puente de Charing cross* de Monet.

Descubrieron que el museo entero se puede convertir en una gran metáfora llena de pequeñas metáforas similares a las construidas en el taller, siguiendo aquel haiku de Basho: *No imites a los antiguos, busca lo que ellos buscaron*. A continuación figuran algunas obras elegidas para este trabajo.



Richard Estes, *People's Flowers*, 1971. Canaletto, *Vista del Canal Grande desde San Vio en Venecia*, c. 1723-1724.
El Greco, *La Inmaculada Concepción*, 1607-1613.
Edgard Hopper, *Habitación de Hotel*, 1931.

Ejemplos de los trabajos generados por los participantes del programa.

Alba Ruiz

"He hecho el contraste entre el mar o el agua si lo cuidáramos y si tiráramos basura al mar, a los ríos... Cuando tratamos mal el agua, el mayor perjudicado es el mar porque toda el agua va a parar a él. Se pierde la transparencia del agua, su fluidez, casi todas las características que definen un solo elemento, el líquido que dio origen a la vida y que si cambia o desaparece la vida que se originó con ella desaparecerá."



Andrea Barral

"Caja 1: he hecho un corazón ya que como el agua está relacionada con los

sentimientos que mejor manera de representarlo que así.

Caja 2: el ojo con la lágrima también está relacionado con los sentimientos, ya que alguien cuando llora es por dolor, tristeza o alegría. Además la lágrima es agua.

Caja 3: El vaso contiene hielos y agua, aludiendo a sus estados. El grifo con el agua saliendo es uno de sus entornos.

Caja 4: Se trata de una ventana con nieve y por detrás un paisaje navideño. La nieve es otro estado del agua.

Caja 5: Vapor de agua

Finalmente, en la tabla he pegado arena porque me recuerda a la playa y la playa al mar."



Resumen

H₂O no solo trata sobre el tema del agua y los fluidos y su relación con la pintura y otras manifestaciones artísticas sino que también es la expresión de un modelo de trabajo y un desarrollo metodológico del programa para jóvenes entre 13 y 16 años desarrollado

durante el curso 2006-7 en el Museo Thyssen- Bornemisza. Los conocimientos previos, el diálogo y el trabajo en equipo favorecen la investigación didáctica. A partir de las obras seleccionadas para los recorridos en sala y los conceptos analizados en cada una de ellas, veremos cuales fueron los resultados, tanto desde el punto de vista de la reflexión didáctico-artística como desde el punto de vista de la creación plástica.

Palabras clave: El agua en la pintura, metodología didáctica. Creatividad artística, Museo Thyssen-Bornemisza.

Abstract

H₂O is not only an exhibition concerning water and fluids and their relationship with art. It is also the expression of a way of working, and the methodological development of a program the Museum Thyssen-Bornemisza has carried out during the year 2006-2007, with teenagers between 13 and 16 years old. It has been proved that previous knowledge, dialogue and team work were of great benefit to the didactic research. Through the works selected for the different rooms of the exhibition, and the concepts analysed in each of them, it is possible to observe the results, both from the point of view of artistic-didactic thought and from that of artistic creation.

Key words: Water in painting, didactic methodology, artistic creativity, Thyssen-Bornemisza Museum.

Ana Moreno Rebordinos

amoreno@museothyssen.org

Responsable del Programa Didáctico

Museo Thyssen-Bornemisza

El agua en la pintura del Museo del Prado

Esther de Frutos González

Introducción

En primer lugar nos gustaría agradecer la inclusión de estos artículos sobre el *agua en la pintura*, vista desde las diferentes perspectivas de alguno de los principales museos de España como son el Museo Thyssen-Bornemisza, Museo Centro de Arte Reina Sofía y el Museo Nacional del Prado, en una revista principalmente científica, porque pensamos que el agua es un bien precioso y necesario para nuestra subsistencia en la Tierra. Pero además, quizá por ello, el agua a lo largo de la historia ha sido representada en el arte de muy diversas formas, probando de este modo su importancia real en este desarrollo y calmando no sólo nuestra sed física sino también la sed espiritual.

Comenzaremos estableciendo unos conceptos básicos diferenciando en un primer momento el agua tal como aparece en la Naturaleza y el papel del agua en la cultura humana: Todos sabemos que el agua *en la Naturaleza* se halla en forma líquida en

El agua ha sido representada en el arte de muy diversas formas, calmando no sólo nuestra sed física sino también la sed espiritual

los mares, ríos, lagos y océanos; en forma sólida, nieve o hielo, en los casquetes polares, en las cumbres de las montañas y en los lugares de la Tierra donde la temperatura es inferior a cero grados Celsius y en forma gaseosa, formando parte de la atmósfera terrestre como vapor de agua.

En la cultura humana el agua es considerada purificadora en muchas religiones, incluyendo el Cristianismo, el Islam y el Judaísmo. Por ejemplo, el bautizo en las iglesias cristianas se lleva a cabo con agua, también un baño ritual con agua pura se celebra para los muertos en muchas religiones incluyendo el Judaísmo y el Islam. En el Islam, el Salah diario solo se puede hacer después de la Ablución que consiste en lavarse partes del cuerpo con agua limpia. En el Shinto, religión originaria de Japón, el agua se usa en casi todos los rituales para purificar a una persona o lugar. Desde la Antigüedad en algunas creencias ha habido dioses y diosas del agua y de la lluvia unidas al concepto de fertilidad, dando al agua poderes espirituales en muchas ocasiones. En la mitología celta, Sulis es la diosa local de las aguas termales; en la cultura hindú, el río Ganges es personificado como una diosa (Ganga). En la mitología griega y romana, los dioses han sido patrones de ríos o lagos, Peneus era dios de un río, Neptuno del mar, etc., y existen espíritus femeninos de la naturaleza, llamados ninfas, consagrados a los diferentes tipos de aguas: oceánides, nereidas y náyades.

Por otra parte, Empédocles (h. 495/490-h. 435/430 a. C.), filósofo griego, sostenía que el agua era uno de los cuatro elementos clásicos junto con el fuego, la tierra y el aire, y una de las materias primordiales del Universo. El propio Museo conserva cuatro alegorías del *Agua*, el *Aire*, la *Tierra* y el *Fuego* de autor anónimo fechadas entre 1675 y 1700 que formaron parte de la Colección Real, origen fundacional de las colecciones del Prado. También sobre esta teoría contamos con la *Alegoría del Agua* (h. 1700) de Jerónimo Antonio de Ezquerro. La serie de los cuatro elementos se completa, con la *Alegoría del Aire* y *Alegoría del Fuego* de Antonio Palomino y la *Alegoría de la Tierra* de Nicola Vaccaro, realizadas en la primera mitad del XVIII, para el Palacio del Buen Retiro.

Más tarde, Hipócrates (460-336 a.C.) amplió esta teoría y enseñaba que había cuatro líquidos (o humores) del cuerpo que corresponden a los cuatro elementos: sangre (fuego), bilis amarilla (aire), bilis negra (tierra) y flema (agua). Según su teoría, la salud dependía del equilibrio de esos humores en el cuerpo y las enfermedades procedían de un desequilibrio entre los mismos. En la Edad Media este principio tuvo mucha importancia. El agua también es uno de los Cinco elementos en el Taoísmo chino, junto con la tierra, el fuego, la madera y el metal.

Por último, y no por ello menos importante, el agua es un elemento imprescindible

para nuestra subsistencia como seres vivos dentro de este planeta. Un elemento tan importante que nos define como "El Planeta Azul" y sin el agua nuestra vida en la Tierra sería imposible. Por eso son importantes los movimientos como Nueva Cultura del Agua, fundación por dos universidades, la Universidad de Zaragoza y la Universidad Politécnica de Valencia, junto a un grupo de personas que promueven un compromiso para concienciarse de los problemas que tenemos y buscar las soluciones más apropiadas, o dedicar la Exposición Internacional de Zaragoza 2008 a este tema o todos los seminarios, artículos, etc., que se están dedicando al agua y al desarrollo sostenible.

El agua en la pintura

El tema del agua representada en la pintura se va a concretar en las obras del Museo Nacional del Prado, cuya colección de pintura abarca desde el siglo XII, Románico, hasta el siglo XIX, lo que nos permite tener un amplio abanico que hace posible ver la evolución de la representación del agua en tan extenso periodo de tiempo y la importancia de este elemento en la pintura desde la Edad Media hasta el siglo XIX.

La representación del agua ha supuesto para las diferentes generaciones de artistas un reto ante la necesidad de plasmar y comunicar en la pintura algunas de sus difíciles características como son los reflejos de la luz, el movimiento del agua, la

visión distorsionada de los objetos dentro de ella o los cambios sutiles de color. Podemos encontrar el agua representada en la Naturaleza, tanto líquida, en mares y ríos, como sólida, en forma de nieve sobre las cumbres montañosas, o gaseosa, en las nubes. Este tipo de representación casi siempre aparece formando un paisaje, proporcionando a la historia que se narra o al personaje que se retrata un contexto al aire libre.

Mención especial en la Historia del Arte tienen los pintores del Renacimiento ya que entre sus principales objetivos estaba intentar imitar la naturaleza en sus obras. Así la representación del agua es una parte importante en la composición. Sólo hay que observar las obras de los artistas de los siglos XV y XVI, pintores flamencos como El Bosco o Patinir en los que el paisaje es un elemento fundamental. Este último está considerado por los historiadores del arte como el primer pintor de paisajes, y será a partir de sus obras cuando podamos empezar a hablar del paisaje como un género autónomo en la producción de los artistas (*El paso de la laguna Estigia*, 1520-1524).



J. Patinir. *El paso de la laguna Estigia*. Museo del Prado.

Entre los pintores italianos tenemos la bella obra de Andrea Mantegna *El Tránsito de la Virgen* (h.1462), en el que la escena se abre al fondo con una ventana que permite observar una vista de la ciudad de Mantua con el puente de San Giorgio entre los lagos Mezzo e Inferiore. Las obras de Sandro Botticelli sobre *La historia de Nastagio degli Onesti* (h.1483) que se desarrollan en un bosque cercano a Ravena desde donde puede apreciarse el mar con navíos en las tres tablas que conserva el Museo. También Rafael, en su obra *la Visitación* (h. 1517) introduce al fondo un escena que se desarrolla sobre un paisaje, en el que podemos observar un momento que tendrá lugar años después: el bautizo de Jesús por San Juan Bautista en el río Jordán. En casi todas las obras de este pintor se puede disfrutar de cuidados paisajes.

No queremos olvidarnos de la escuela alemana de esta época con dos obras de gran fuerza que expresan el movimiento del agua, son las *Cacerías en honor de Carlos V en el castillo de Torgau* (1544 y 1545) de Lucas Cranach. El autor alemán más conocido del siglo XV es Alberto Durero, y en su *Autorretrato* (1498) se presenta con una hermosa vista al fondo donde pueden apreciarse las cumbres nevadas y un río. En los siglos XVI y XVII algunos autores van dando al paisaje un mayor espacio y pres-tándole más atención en sus creaciones, como Claudio de Lorena (*Paisaje con el embarco en Ostia de Santa Paula Romana*, 1639-40) o el propio Velázquez (*San*

Antonio Abad y San Pablo, primer ermitaño, h. 1634).

Estas representaciones fueron desarrollándose y llegan a consolidarse como género en el siglo XIX; no contaban una historia, sino que simplemente reproducían un espacio al aire libre. Y concretamente en España apareció un tipo especializado denominado marinas, cuyo antecedente habría que buscarlo en las obras holandesas del siglo XVII, en las que el mar es el tema principal de la obra (Carlos de Haes, *Marina de Villerville*, h. 1880) (2).

Las propias playas han servido de inspiración para grandes artistas que las han convertido en escenarios de hechos históricos como en el *Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga* (1887-88), de Antonio Gisbert, o en zona de juegos infantiles en *Chicos en la playa* (1910), de Joaquín Sorolla y Bastida, o en visiones espirituales, con composiciones que parecen realizadas con gotas de luz en la punta del pincel, en la obra *Desembocadura del Bidasoa* (1872), de Martín Rico y Ortega.

El agua en su forma sólida también ha servido como elemento lúdico permitiendo a los patinadores disfrutar de las heladas aguas, como se refleja en algunas obras flamencas de Pieter Brueghel "el Joven" (*Paisaje nevado*).

Los agentes atmosféricos relacionados con el agua también han sido objeto de

observación y representación por parte de los artistas a lo largo de la historia como podemos apreciar en *La nevada o El Invierno* (1786-1787) de Francisco de Goya o *Chubasco en Granada o Recuerdos de Granada* (1881) de Antonio Muñoz Degrain.

Las nubes, como estado gaseoso del agua, han sido parte importante en casi todas las composiciones de paisaje, incluso objeto de observación por parte de los artistas y se ha podido investigar el momento del día que nos quieren representar a través de la observación del tipo de nube descrita y el reflejo de la luz de sol en ellas. Aureliano Beruete realiza su *Paisaje con nubes* en el siglo XIX. Pero las nubes suelen describir por excelencia el *Cielo* habitado por ángeles, arcángeles y querubines en las obras de Esteban Murillo o El Greco.

También podemos verlo desde la perspectiva del uso humano en fuentes, utilizado como bebida y para lavarse dentro de obras con temática religiosa, mitológica, de género, etc. Como ejemplo podemos citar a Tiziano en *Venus recreándose en la Música* (h. 1550), Paolo Veronese, con *Susana y los viejos* (h. 1580) o Juan Antonio de Frías y Escalante, en *Moisés y el agua de la roca* (1668). En la pintura moderna no podemos dejar de citar a Francisco de Goya en sus cartones para tapices con *Los pobres en la fuente* (1786-1787) o el *Cazador al lado de una fuente* (1786-1787) y la *Peregrinación a*

la Fuente de San Isidro, o El Santo Oficio (1821-23) en sus Pinturas Negras.

Nos permitiremos la licencia de citar aquí una obra fundamental, que si bien no pertenece al Museo del Prado en su día formó parte de las Colecciones Reales y fue objeto de regalo al duque de Wellington por parte de Fernando VII para agradecer su ayuda en la Guerra de la Independencia (1808-14) *El aguador de Sevilla* de Diego Velázquez. Dejando aparte una lectura más simbólica, lo que el artista nos presenta es a un repartidor de agua -recordemos que no había en estos momentos agua corriente- que ofrece una copa de agua a un joven, destacando su vibrante realismo con las gotas de agua que escurren sobre la superficie del cántaro y en la copa de cristal, en la que vemos un higo para dar sabor al agua.

Un apartado especial tiene que hacer referencia al género del bodegón o naturaleza muerta donde los artistas representaban alimentos y bebidas, en las que estaba el agua ya sea de forma líquida en copas, vasos o botellas o bien en forma de hielo, a través de las fresqueras. También en las representaciones de flores, los llamados floreros, donde el agua en los jarrones permite mostrar la capacidad técnica de los artistas al reflejar el agua cristalina. Citaremos algunas obras a modo de ejemplo como el *Bodegón con alcachofas, flores y recipientes de vidrio*, Juan van der Hamen y León (1627), el *Bodegón* (1632), de Willem

Heda, con su copa de cristal conteniendo agua o *Bodegón: cerezas, ciruelas, queso y jarra* (h. 1760) de Luis Meléndez, con una jarra típica para contener agua, y *Bodegón: caja de dulce, rosca y otros objetos* (1770) del mismo autor, donde aparece un enfriador o contenedor de hielo, que podemos ver en varias de sus obras.

En el siglo XIX citaremos a dos conocidos artistas como son Eduardo Rosales, *Desnudo femenino o Al salir del baño* (1869), y Martín Rico y Ortega en *Lavanderas de la Varenne* (h.1866), donde se tratan el tema de la higiene personal a través de la limpieza del cuerpo y de la ropa. En todas estas obras el agua aparece desempeñando diferentes papeles dentro del uso humano, de adorno a través de las fuentes ornamentales en Tiziano, de limpieza e higiene en escenas de baño (Veronese o Rosales) y de limpieza de prendas de vestir (Rico) y como bebida básica para el hombre que se acerca a las fuentes naturales para saciar su sed (Goya). Por otro lado el agua aparece en temas mitológicos en los que no sólo cumple una función decorativa sino que suele ser un protagonista más en la trama y desarrollo de la historia como vemos en las representaciones de grandes pintores como Jan Cossiers en *Narciso* o Rubens en su *Ninfas y sátiros* (h. 1635), y recordemos el *Nacimiento de Venus*, bellamente representado en la obra de Antonio Maria Esquivel (1842), donde el agua es protagonista del tema junto con la diosa de la belleza y el amor.

Pero también en los temas religiosos el agua cumple un papel importante y no podemos olvidar personajes como Moisés, en el Antiguo Testamento, protagonista de obras como *Moisés salvado de las aguas* de Tintoretto (h. 1555), Veronese (1580), Gentileschi (1633), o Lorena (1639-40) o episodios como el *Bautismo de Jesús* por San Juan Bautista, en el Nuevo Testamento, representados por grandes artistas a lo largo de toda la Historia del Arte como Navarrete (h. 1567), Tintoretto (h.1585) o El Greco (h. 1597). Haciendo un repaso cronológico por obras de tema religioso en las que el agua cumple un papel principal debemos comenzar mencionando el *Retablo de San Cristóbal* anónimo del siglo XIV, que es la primera representación del agua a la que debemos hacer referencia en este caso, donde podemos apreciar el río que San Cristóbal esta cruzando, destacando la calidad del dibujo en una representación "primitiva" del agua, arraigada en el arte medieval. Además el agua, sobre todo en el ámbito de la religión y más concretamente de la cristiana, que es de la que nosotros somos directamente herederos, tiene un importante carácter purificador, no sólo limpiando los pecados al derramarse sobre las personas sino también como alegoría de la propia pureza, su sola representación contenida en un pequeño recipiente al lado de un personaje, sea la representación de la Virgen María o de un santo o santa nos comunica la pureza de ese personaje



Robert Campin, *Santa Bárbara* y detalle del jarrón de agua. Museo del Prado.

como en los ejemplos de *Santa Bárbara* de Robert Campin (1438), con el bello detalle del jarrón sobre la chimenea, o en la *Visión de San Francisco*, Ribera (1636-38) con el recipiente de cristal lleno de agua transparente, alusiva a la pureza que debe tener todo aquel que quiera acceder al sacerdocio que le muestra un ángel o en la *Anunciación* de Murillo

(h 1660) con el jarrón de azucenas sobre la mesa. También el tema de la fuente ha sido utilizado en la tradición cristiana como alegoría de la religión Católica en obras fundamentales como *La Fuente de la Gracia y Triunfo de la Iglesia sobre la Sinagoga*, de Jan van Eyck, 1430, basado en un relato del *Apocalipsis* 22,1.

El agua proporciona alimento para el hombre y es objeto de trabajo por lo que también se ha representado en la pintura la labor de los pescadores, a este respecto citaremos los *Pescadores* de Mariano Salvador Maella, *Pescadores tirando de una red* de José del Castillo y *El pescador de caña* (1775) de Francisco de Goya, todos ellos cartones para tapices fechados en el siglo XVIII. *Sobre cubierta de Álvaro Alcalá Galiano*, y *¡Aún dicen que el pescado es caro!* de Joaquín Sorolla y Bastida, ambos pertenecientes a la colección de pintura del siglo XIX, son obras donde se pasa de la visión amable y recreativa de la pesca del XVIII a un planteamiento crítico-social sobre las condiciones de los pescadores del momento.



Para concluir este repaso por algunas de las obras maestras de la colección del Museo del Prado en las que se representa el agua y sus diferentes usos y significados a lo largo de la Historia del Arte presentamos una obra que condensa alguno de los planteamientos que hemos intentado transmitir en este artículo, es *El Lavatorio* (1548-49) de Tintoretto, donde partiendo de un tema

religioso podemos ver el agua representada como paisaje, al fondo de la puerta se ve una especie de lago con una barca; como alimento, a través de una serie de objetos (jarras), que contienen el agua para beber. Y el agua como símbolo de pureza, limpiando no sólo el cuerpo sino también el alma, y de humildad representado en el gesto de Jesús lavando los pies de sus discípulos.

Resumen

Este artículo hace un breve repaso sobre las representaciones del agua a lo largo de la Historia del Arte en las obras del Museo Nacional del Prado.

Palabras clave: Museo del Prado, agua, obras pictóricas.

Abstract

This paper offers a short review on how water has been represented through the Art History in some paintings exhibited at the Prado Museum.

Key words: Prado Museum, water, pictures.

Esther de Frutos González

esther.defrutos@museodelprado.es

Jefe de Servicio de Actividades Educativas

Museo Nacional del Prado

Visiones del agua

Olga Ovejero Larsson

Cuando pensamos en el agua rara vez lo hacemos en términos artísticos. De hecho, en nuestra vida cotidiana apenas nos detenemos a pensar en el agua: sentimos sed y bebemos, la utilizamos, nos refrescamos, disfrutamos de ella. Olvidamos que estamos hechos en gran parte de agua, que estamos rodeados de líquido antes de nacer; que son agua nuestra sangre, nuestro semen, nuestras lágrimas. Se nos olvida también con demasiada frecuencia que para miles de personas es un bien escaso, de difícil acceso; se dice que, en el futuro, gran parte de los enfrentamientos entre pueblos lo serán por el agua. El agua representa mejor que cualquier otra cosa todo lo que, siendo imprescindible, se convierte en verdaderamente valioso a nuestros ojos sólo cuando nos falta.

El hecho de que el agua haya sido motivo de inspiración para muchos artistas adquiere por eso una significación especial. Supone que la relación establecida entre el ser humano y el líquido elemento no es exclusivamente utilitaria. Sabemos que el

**¿Quién no ha dejado
vagar su mirada
por la línea sutil
que separa el agua
del cielo?**

agua adquiere importancia en algunas culturas por su dimensión simbólica, que se utiliza en rituales religiosos, que ha sido analizada desde la perspectiva de la economía, de la química..., sin embargo, es la mirada estética la que revela hasta qué punto existen vínculos entre el agua, o las aguas, y las emociones humanas. Quizás no nos detenemos lo suficiente a reflexionar sobre la importancia del agua, pero la sentimos.

En el Museo Reina Sofía tuvimos ocasión de comprobar el poder evocador que el agua, tratada artísticamente, ejerce sobre las personas que la contemplan. Con motivo de la celebración del 18 de mayo, Día Internacional de los Museos, en el año 2007, se invitó a los visitantes a que durante ese día, y los siguientes durante un mes, escogieran una obra de la colección permanente. Fueron cerca de 2.500 personas las que participaron en esta iniciativa. De las 571 obras que en aquel momento se exponían en la salas del Museo, resultó elegida por mayoría *Muchacha en la ventana* de Salvador Dalí. La obra es sobradamente conocida: una mujer joven, la hermana del pintor, se asoma a una ventana abierta al fondo del cuadro y, de espaldas al espectador, contempla el mar. El paisaje pertenece a la bahía de Cadaqués, localidad costera donde veraneaba la familia de Dalí.

No resulta sorprendente la elección del público, porque se trata de una obra en la que la implicación del que contempla es

directa, inmediata. Al detenernos ante el cuadro, miramos a una persona que a su vez también mira. Ella dirige su vista al mar; nosotros también lo hacemos a través de la ventana abierta por Dalí. Consciente o inconscientemente, el espectador advierte que está haciendo lo mismo que Ana María, la joven del cuadro; se pone en su lugar, se convierte en ella. En este proceso de identificación el agua juega un papel esencial porque, ¿quién no ha dejado vagar su mirada por la línea sutil que separa el agua del cielo? Se trata de una experiencia cercana, que casi todos reconocemos como propia, y que además genera una gran sensación de bienestar. Uno de los atractivos de la obra es precisamente ese, que las emociones que asociamos a la presencia del agua son en su mayor parte positivas. Vinculamos la idea de agua a la de limpieza, frescura, transparencia; también a la diversión y al placer. Pocas situaciones producen la serenidad, la sensación de íntima plenitud que genera el contacto con el agua.

La presencia del agua como motivo en la pintura es mucho más frecuente en la creación anterior al siglo XX que en la contemporánea. Su protagonismo, de hecho, ha sido total en géneros clásicos de la pintura occidental como el paisaje o la marina. En el arte actual, sin embargo, encontramos ejemplos en los que se da un vínculo mucho más estrecho entre obra artística y agua. Frente a los periodos anteriores, las propuestas contemporáneas presentan la

gran ventaja de que los géneros, formatos, materiales y técnicas no tienen otros límites que aquellos a los que quiera sujetarse el artista. Esto ha permitido que, en las instalaciones y las intervenciones en el paisaje, se haya utilizado el agua como materia prima para configurar la obra. En estos casos no es que la obra represente el agua sino que, al menos en parte, lo es.

Pensemos en obras emblemáticas de Eduardo Chillida, como el *Peine del Viento*, en la bahía de San Sebastián, o el *Elogio del Horizonte*, ubicada en el cerro de Santa Catalina de Gijón. Fuera de la monumentalidad y la contundencia propias del autor, estas dos esculturas son muy diferentes en cuanto a configuración, volúmenes y materiales utilizados. Les une sin embargo la singularidad de su ubicación, el diálogo que en ambos casos se alcanza entre obra y paisaje marino. Los tres bucles de metal que conforman el *Peine del Viento* se agarran tenazmente a la roca y desde ella soportan el embate del agua, que ha oxidado la superficie metálica modificando su color. Por su parte, el montículo gijonés en cuya cúspide se sitúa el *Elogio del Horizonte* es un lugar de privilegio, una especie de *finis terrae* donde el espectador se siente rodeado, casi abrumado, de mar y cielo. Ninguna de las dos obras puede ser contemplada obviando ese entorno marino, el agua que las rodea. El mar es el telón de fondo, el marco visual y casi la razón de ser de estas dos esculturas. Ubicadas en otro contexto o en otro paisaje, la percepción

que tenemos de ellas cambiaría de modo sustancial. Tanto, que no estaríamos hablando de las mismas obras. Aún hay que mencionar un detalle más: cuando hablamos de percepción, no nos estamos refiriendo sólo al ámbito de lo visual. Es cierto que el principal canal para la apreciación de las artes plásticas es la vista; también lo es que, en estos dos casos, un porcentaje muy apreciable de la emoción que suscitan las obras está generado por el sonido que las envuelve. El *Elogio del Horizonte* es un enorme cilindro hueco en cuyo centro puede situarse el espectador. En ese punto se produce un efecto de reverberación del sonido del mar, que resulta así intensificado. La obra de arte ha modificado el sonido del agua; el sonido, a su vez, enriquece la percepción sensorial de la obra, formando parte de la experiencia estética en su conjunto. Arte y agua son aquí inseparables.

Se podría argumentar que en estos casos el agua interviene en el modo de percibir el arte, pero que no deja de ser un contexto, un marco preexistente en el que se localiza la obra a posteriori. El paso siguiente que han dado los artistas contemporáneos es, en efecto, la creación de obras en las que el agua es un elemento constitutivo, es decir, que están hechas de agua.

Adolfo Schlosser, artista austriaco afincado en España y Premio Nacional de Artes Plásticas, es autor de un corpus artístico que muestra una exquisita sensibilidad hacia los materiales presentes en la naturaleza,

que él recoge y reinterpreta. Lo natural es el alma de su obra y al mismo tiempo la materia con la que trabaja, y eso incluye tierra, piedras, vegetación, piel y huesos de animales, viento, luz, y también agua. La *Rosa de los Vientos* es el nombre de una intervención artística realizada por Schlosser en la península de la Magdalena, en Santander. En apariencia se trata de una pequeña laguna, pero con una observación más detenida advertimos que es una creación: sus bordes son nítidos y su contorno perfectamente circular. De la superficie del estanque emergen árboles que Schlosser ha colocado boca abajo, con las ramas hundidas bajo el agua y las raíces elevadas hacia el cielo. En el agua estancada, de pulida superficie, se reflejan nubes, troncos y raíces. Suelo y cielo se unen, se confunden en el espejo creado por Schlosser.

Chillida y Schlosser son dos escultores de distinto origen y formación; también la actitud que muestran en la elección y tratamiento de los materiales es divergente. Sin embargo, los dos hacen hablar a la naturaleza a través de sus esculturas. El diálogo hombre-agua-tierra-cosmos es patente en las obras que estos artistas han creado y establecido sobre el paisaje. Cabe preguntarse si ese mismo diálogo puede ser expresado sin el recurso al entorno paisajístico; es decir, si el agua puede tener una presencia igual de poderosa en obras que se exponen en un museo, apartadas de un contexto natural. Esto nos lleva a cuestionarnos también hasta qué punto puede el

agua hablar mediante otros materiales: ¿pueden la piedra, la madera, jugar a convertirse en agua?

El *Homenaje a la mar III*, de Chillida, está actualmente (junio de 2008) expuesto en la cuarta planta del MNCARS. La obra está hecha en alabastro blanquecino; por tanto, su color no es el del agua. Sin embargo, existe una conexión que el espectador aprecia de inmediato entre la escultura y su nombre, entre la obra y el mar. Este "carácter marino", primero intuido, se torna certeza cuando nos detenemos a leer la obra, a escucharla. El bloque de alabastro está sólo trabajado en su tercio superior; en su mayor parte, la obra es por lo tanto piedra sin pulir, rugosa, irregular, mate. La zona propiamente esculpida está pulida hasta obtener del alabastro toda su capacidad para recoger y reflejar la luz, con la sabiduría que caracterizaba a Chillida para captar el alma de cada material. Las formas talladas, excavadas en la parte superior del bloque, combinan amplias curvas con brevísimas rectas creando una sucesión de arcos o de ondas detenidas. Son formas, en cualquier caso, que nos recuerdan los bucles, los peines del viento que Chillida esculpiera cinco años atrás. Como en aquella obra donostiarra, en el *Homenaje a la mar* se encuentran de nuevo, se enfrentan, la naturaleza libre y el trabajo del hombre, la materia original y la manipulada por el artista. Y también, como en San Sebastián, está el mar. En el alabastro sin tallar hay roca, hay sal y espuma. En el

alabastro pulido Chillida ha sugerido el movimiento rizado del agua, pero ante todo ha captado los destellos que desprende la superficie del mar, su luz. Sobre la obra del escultor vasco ha escrito Valeriano Bozal que "con la madera, el hierro o el alabastro están también el aire y el ruido, el ritmo de la ola que viene y aviva lo que de otro modo estaría muerto, pues en sus esculturas la naturaleza interviene como un elemento más, sin forzarla, sin violentar su condición libre".

Retomemos la figura de Adolfo Schlosser, presente asimismo en las salas de exposición permanente del Museo. En el año 2006 este artista fue objeto, también en el Museo Reina Sofía, de una retrospectiva que mostraba obras centrales en su trayectoria. En sus manos, el material tomado de la naturaleza se transforma, y el resultado de esa metamorfosis es casi siempre un objeto animado, un nuevo ser vivo. En una suerte de viaje que discurre desde la naturaleza hacia la naturaleza, las ramas se convierten en caracolas, las rocas en animales, los animales en instrumentos musicales imaginarios.

Entre las piezas de este catálogo natural, los seres marinos tienen un especial protagonismo. Siendo muy joven, Schlosser abandona Viena dejando inconclusos sus estudios en la Academia de Bellas Artes, y se embarca en el Dorkell Mány, un buque dedicado a la pesca del bacalao en Islandia. Esta experiencia marcará

decisivamente su posterior trayectoria artística: en Schlosser, el agua aparece una y otra vez a través de los seres que viven en ella y a su merced. En su obra hay ballenas esculpidas con roca y piel, y esbozadas en grafito o tinta china. La novela *Moby Dick* de Herman Melville es uno de los libros que acompañará siempre su pensamiento y producción, encontrando en él la evocación de su vivencia islandesa. *Moby Dick* se titulan, precisamente, obras de 1990 en las que con una varilla de hierro y cuerda o cable tensado se evoca la cola de la gigantesca y aterradora ballena protagonista de la novela de Melville.

Los barcos, los veleros, son otro de sus temas recurrentes. Uno de estos veleros, *El Holandés errante*, forma parte de la colección permanente del Museo y se encuentra expuesto en este momento en la cuarta planta. La escultura es un homenaje a un barco legendario de la mitología holandesa. El mito parte de la figura de Bernard Fokke, marino holandés del siglo XVII que capitaneaba su barco en la travesía de Holanda a Java. La velocidad que alcanzaba era tal, que se le atribuía un pacto con el diablo. Se dice que en algún momento, debido a un crimen cometido a bordo, o a una epidemia, se prohibió a Fokke que atracara su barco en puerto alguno. *El Holandés errante* queda así condenado a vagar eternamente de uno a otro mar, sin detenerse nunca. La obra de Schlosser es una leve y delicada

vela helicoidal, confeccionada con una vara de rosal curvado y piel de cerdo tensada. El artista ha suspendido la escultura del techo. Así flotando, no sobre el agua sino en el aire, *El Holandés errante* de Schlosser se deja mecer y se mueve siempre, igual que el legendario barco fantasma del capitán Fokke.

Parece que el agua de los artistas es casi siempre el mar. Mar Mediterráneo de la bahía de Cadaqués, mar Cantábrico que envuelve las esculturas de Chillida, mar evocado a través de la piedra, agua poblada de seres marinos. Sin embargo, el agua de nuestra vida cotidiana es agua domada, canalizada para el consumo humano. Hay artistas que no han mirado a la naturaleza libre ni al estado primigenio de las cosas, sino a la intervención del hombre sobre ellas. Su mundo es el urbano, no el natural. Se ha afirmado en repetidas ocasiones que Tápies es un pintor de la ciudad. Sus lienzos, alargados como muros, presentan las huellas, signos, desconchones y raspaduras que podríamos observar en una pared urbana sobre la que hayan actuado el tiempo y las personas. Letras, números, cruces y dibujos anónimos y colectivos, hechos por todos y por nadie. *El Muro*, de Tápies, es una escultura de barro, una pared despojada del edificio y la calle a los que pertenecía. Hay cientos de señales que pueden llenar una pared, pero en este caso Tápies elige la huella de tres grifos que empotra en el barro para después retirarlos. De los tres grifos sólo

queda el vacío, la marca. Grifos que no se pueden abrir, que no gotean, grifos sin agua de los que sólo queda el recuerdo inscrito en un muro de barro seco. El agua también puede ser una ausencia, una ausencia dramática. Blai Bonet, en una monografía sobre Antoni Tápies, ilustra esta obra con un brevísimo poema de Jorge Guillén: tan blanca está la pared/ que se redobla mi sed.

No sabemos si esta interpretación coincide con la intención del artista. Quizás Tápies no quiso hablar de cauces secos ni de paredes abrasadas al sol al levantar este *Muro*, o no quiso hablar sólo de eso. Sin embargo, en un pequeño recorrido en torno a la representación del agua en obras del MNCARS, esta nos parece una parada imprescindible, un contrapunto a la visión ofrecida por otros artistas.

El recorrido no se agota ni mucho menos con las obras que hemos comentado brevemente. En los primeros años del siglo XX, el interés de los pintores por el paisaje les lleva a investigar sobre la expresión plástica de todos sus elementos: cielo, vegetación, tierra, por supuesto agua. En el Museo contamos con ejemplos de Joaquín Mir, Regoyos o Vázquez Díaz. El agua se hace presente en obras cubistas, como *La Ventana abierta*, de Juan Gris, o surrealistas, como *Figuras al borde del mar*, de Picasso. En los años 30 las mujeres picassianas lloran la guerra, la destrucción y la muerte: sus ojos se han

convertido en lágrimas, o en pequeños barcos que se inclinan vertiendo regueros de agua salada.

Utilizando los recursos y procedimientos plásticos que les son propios, los artistas nos ofrecen su forma peculiar de ver el mundo. En esta interrelación entre el individuo y todo lo que le circunda se incluyen todos los motivos, todos los temas: la impresión física que los objetos del mundo real provocan en el artista, su vida personal y afectiva, la inquietud por problemas de índole colectivo o social, la relación

entre el ser humano y la naturaleza y la reflexión sobre cuestiones medioambientales. Todas estas visiones han confluído al mirar el agua: para algunos artistas es el componente central de un paisaje añorado, el marco de intensas experiencias personales. Para otros, sólo un elemento natural cuya belleza se intenta plasmar. También hay artistas, en fin, que han visto en el agua la expresión de la fragilidad del ser humano, de sus necesidades y su lucha por la supervivencia. En torno al agua, sobre el agua y con el agua, son múltiples las perspectivas, tantas como las miradas.

Resumen

Los artistas, con sus obras, ponen en evidencia *los vínculos entre el agua y las emociones*. Logran representar el agua y que esta forme parte de sus obras. Conciben obras hechas con agua, "obras sonoras" y obras en las que se evoca y se sueña con el agua. En el MNCARS, mientras Dalí sugiere el placer de mirar el mar con su *Muchacha a la ventana*, Picasso muestra el dolor extremo con las lágrimas *Guernica*. También podemos ver que el alabastro, la huella de los grifos y las velas flotantes vienen a ser estrategias utilizadas por artistas como Chillida, Tapies o Schollosser.

Palabras clave: agua, emociones, MNCARS, Dalí, Picasso, Chillida, Tapies, Schollosser.

Abstract

Many different artists throughout their works make evident the relationship between water and emotions. In achieving the representation of water, they make this element a fundamental part of their works. Different oeuvres are conceived: works made by water, sound pieces, and art works which evoke water, dreaming about it. In the MNCARS (Reina Sofía Museum and Art Center) we can see how Dalí suggests the pleasure of watching the sea with his *Muchacha a la ventana* (*Young Woman in the Window*), or Picasso

shows extreme pain with the tears of his painting Guernica. We can also see how alabaster, the trace of bathroom taps and floating candles can become strategies used artists like Chillida, Tapies or Schollosser.

Key words: water, emotions, MNCARS, Dalí, Picasso, Chillida, Tapies, Schollosser.

Olga Ovejero Larsson

olga.ovejero@mcu.es

Departamento de Educación

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse al editor por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas. Con la finalidad de reducir al máximo las erratas, se enviará, además de las copias en papel, en disquette compatible: Word star, Word perfect o MSWord.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:

BRINCONES, I. (comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del ICE*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente, la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independientemente, de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

ζ Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido. CARMEN BLANCO JIMÉNEZ Y JOSÉ LUIS DE LOS REYES LEÓZ

ζ El museo a tu alcance. Una experiencia educativa en el Museo Arqueológico Nacional. DORÍ FERNÁNDEZ TAPIA Y M^a JESÚS RUBIO VISIERS

ζ Las exposiciones y el espacio educativo como agentes de renovación didáctica y transformación social: el Museo del Prado. CARMEN BLANCO JIMÉNEZ

ζ Los sentidos y el sentido de lo diverso en el Museo de América. ELENA DELGADO CORRAL

ζ España en América y América en España: un reto escolar. SOLEDAD AMBLÉS REY

ζ Educathysen: el camino inconcluso de un museo en el apasionante mundo de las tecnologías de la información y la comunicación. RUFINO FERRERAS MARCOS

ζ Estructura y desarrollo urbano de Madrid a través de las maquetas del Museo de la Ciudad. CLEMENTE HERRERO FABREGAT

ζ Del patrimonio cultural al museo infantil. JOSÉ LUIS DE LOS REYES LEÓZ

ζ H₂O. ANA MORENO REBORDINOS

ζ El agua en la pintura del Museo del Prado. ESTHER DE FRUTOS GONZÁLEZ

ζ Visiones del agua. OLGA OVEJERO LARSSON

