

Como la sociedad, su escultura

Itinerario didáctico por la Escuela Granadina de Escultura para el alumnado de 2º de Bachillerato de la asignatura de Historia del Arte

José Antonio Díaz Gómez

Como la sociedad, su escultura

Itinerario didáctico por la Escuela Granadina de Escultura para el alumnado de
2º de Bachillerato de la asignatura de Historia del Arte

José Antonio Díaz Gómez

MADRID

2017

© José Antonio Díaz Gómez
© Ediciones Tagus - Casa del Libro, Madrid, 2017

ISBN: 978-84-697-7202-7
ESPASA CALPE, S.A.
Vía de las Dos Castillas, 33 (Complejo Ática. Edif. 4)
28224 Pozuelo de Alarcón - Madrid (España)
Tel 91 481 14 00 - Fax 91 680 01 82
casadellibro@casadellibro.com

«La escultura y la pintura tienen el efecto
de enseñarnos modales y suprimir la prisa».
(R.W. Emerson)

Índice

	Pág.
Introducción.....	10
BLOQUE I - Marco teórico	
1. La Enseñanza Secundaria Post-obligatoria en el marco de la LOMCE.....	16
2. El itinerario didáctico como método educativo	30
3. La enseñanza de la Historia del Arte local en los niveles de la Educación Secundaria Post-obligatoria: estado de la cuestión	38
BLOQUE II - Itinerario didáctico	
4. Justificación del itinerario didáctico	44
5. Objetivos	48
5.1. Objetivos de la materia	48
5.2. Objetivos de la etapa.....	49
5.3. Objetivos de las unidades	50
5.4. Objetivos del itinerario	50
6. Competencias	52
7. Encuadre didáctico y transversalidad.....	54
8. Espacios y materiales	58
9. Metodología y temporalización.....	60
9.1. Sesiones preparatorias del itinerario	61
9.2. Desarrollo del itinerario	62
9.3. Sesión conclusiva	62
10. Desarrollo del itinerario didáctico	64
10.1. Contextualización histórico-artística.....	64
10.2. Configuración del itinerario	70
10.2.1. Zonas obras y monumentos.....	72
10.2.2. Plano del itinerario.....	74
10.3. Puntos clave del itinerario	75
10.3.1. Tramo A - Barrio Centro-Sagrario: la escultura renacentista	75

10.3.2. Tramo B – Barrios Centro-Sagrario y Bajo Albaicín: la escultura de transición y barroca	80
10.4.3. Tramo C – Barrio Realejo-San Matías: la escultura neoclásica y romántica ..	93
10.4. Recursos didácticos.....	99
10.4.1. Cuaderno del profesorado.....	99
10.4.2. Cuaderno del alumnado	99
10.5. Aspectos logísticos	100
10.5.1. Autorizaciones.....	100
10.5.2. Cronograma.....	100
10.5.3. Puntos de encuentro y de descanso	100
10.5.4. Acceso a monumentos.....	101
10.5.5. Transporte	102
10.5.6. Indumentaria y abastecimiento.....	102
10.5.7. Plan de emergencia- evacuación.....	103
10.5.8. Accesibilidad	104
11. Criterios de evaluación	106
12. Atención a la diversidad	110
13. Notas conclusivas.....	112
14. Glosario.....	114
15. Bibliografía y recursos	118
16. Anexos	120
16.1. Anexo I. Información de interés.....	123
16.2. Anexo II. Documentación burocrática.....	124
16.3. Anexo III. Documentación gráfica	127
16.4. Anexo IV. Documentación planimétrica.....	156
16.5. Anexo V. Cuadernos didácticos.....	160

Introducción

El aprendizaje y enseñanza de la Historia del Arte pueden considerarse esenciales en cualquier nivel educativo. Así, partiendo de una base que considera la educación como un proceso humano y cultural complejo, que corre parejo con el desarrollo de la personalidad y la definición de una conciencia individual y colectiva¹, pocas herramientas resultan tan útiles como el lenguaje de las artes (plásticas, musicales, literarias, visuales...) a la hora de generar impresiones en el educando y promover una actitud crítica ante las representaciones de la realidad a las que constantemente asiste.

Las manifestaciones artísticas nacen de los rincones más profundos del espíritu humano, por lo que su estudio y análisis posibilitan una aproximación más plena al conocimiento de las sociedades del pasado y del presente. Es por ello que este trabajo, titulado *Como la sociedad, su escultura*, ha escogido una de esas dimensiones artísticas que más arraigo ha tenido en la cultura local, regional y nacional a todos los niveles, como lo es el campo de la escultura, para tratar de promover entre el alumnado de 2º de Bachillerato el acercamiento a las obras de arte más próximas y hasta cotidianas, muchas de ellas presentes en el espacio público, ocasional o permanentemente, desde un punto de vista que vaya más allá del de mero receptor de unas categorías estéticas también presentes.

Así pues, partiendo del marco legislativo en vigor de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), la intencionalidad no es otra que capacitar a los alumnos para discriminar en una escultura las ideas, conceptos, posibilidades, recursos y aspiraciones de una etapa, un momento y un sujeto o comunidad concretos. Todos estos elementos son aún son visibles en la sociedad contemporánea a través de unas manifestaciones artísticas con las que el alumno no está acostumbrado a relacionarse más allá de una habituación cotidiana o por el mero atractivo turístico que puedan suponer. Por ello, este trabajo propone la realización de un itinerario didáctico por la evolución experimentada por la denominada como Escuela de Escultura Granadina, abarcando una temporalidad que parte desde los últimos años del siglo XVI y entra de lleno en el siglo XX. Además, pese a la proyección de este movimiento por el resto de Andalucía y una buena parte de España, el itinerario propuesto se desarrollará por el entorno más inmediato, como es el conformado por las calles y principales monumentos de la ciudad de Granada.

Y es que, tras una presencia de las sociedades de la Antigüedad, perdida en su mayor parte, y casi ocho centurias de dominación de este territorio por una cultura anicónica como la islámica², será a partir de 1492 con la toma de la ciudad por los Reyes Católicos, cuando irrumpa una práctica del arte escultórico que arrancaría desde una Edad Media demasiado

¹ Aníbal León, “Qué es la Educación”, *Educere* 39 (2007): 596.

² Fernando Klein, “La representación de Mahoma: lo prohibido y lo permitido”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 20 (2008): 130-132.

tardía y cuyos tipos permanecerán en constante evolución al atravesar por los postulados y premisas del Renacimiento, el Barroco, el Neoclasicismo, el Romanticismo y los *revivals* contemporáneos del pasado. Con ello, Granada se convertía en uno de los principales focos de producción artística, cuyo periodo de auge se situó durante el siglo XVII y buena parte del XVIII. En su evolución está presente la de la misma sociedad granadina, como reflejo de los cambios que se producían en España y en todo el Occidente europeo; una sociedad pretérita que es la responsable primera de la forja de su estado en pleno siglo XXI.

El arte materializa aquello que teorizan los manuales de historia y, mal que pueda semejarse a una repetición tautológica del tópico, completa un conocimiento de los aciertos y los errores de las generaciones precedentes que puede y debe ser tenido como base de la actuación de las nuevas generaciones y del modelo de sociedad que desean construir. He aquí el mayor legado recibido: los testimonios de una vida nada fácil en lucha constante por construir un mundo mejor. Ello hace más interesante aún el conocimiento *in situ* de este patrimonio histórico-artístico, puesto que de otra forma no sería posible el necesario diálogo entre el alumno-espectador y la obra de arte instructora. Porque hay conocimientos y experiencias educativas que no pueden entrar en las aulas ni en sus materiales didácticos, y es imprescindible que sea la clase quien acuda en su búsqueda.

En consecuencia, este trabajo parte de la premisa según la cual la obra de arte, escultórica en este caso, posee un poder de interpelación que la hace capaz de transmitir informaciones y sensaciones al alumno de forma directa. Por esta razón, la misión del docente en esta actividad, tras haber actuado inicialmente como un intérprete conducente al establecimiento de ese diálogo, no es otra que la de un mediador con la obligación de ayudar al educando a encontrar la respuesta a aquellos interrogantes que le suscite la obra. Además, dentro de este proceso, el alumnado cobrará progresiva conciencia de la envergadura del patrimonio que contempla y del que aprende, en su mayoría piezas catalogadas como *Bien de Interés Cultural* (BIC), y entenderá la necesidad de velar y trabajar por su estudio y conservación, para asegurarle esta fundamental experiencia a las generaciones del futuro.

En definitiva, con este itinerario se presenta una propuesta didáctica con la que se invita al alumno a establecer una relación más estrecha con el legado histórico-artístico de que es heredero. Es, por tanto, una experiencia de enseñanza-aprendizaje que puede realizarse en una sola jornada, a pie y con absoluta cotidianeidad; que supone todo un reto de descubrir la propia historia, que el educando comprenderá que puede llevar a cabo por su propia cuenta y en la medida que desee, paseando por su ciudad, parándose ante sus monumentos, y/o entrando en sus iglesias y en sus museos. Por ello y en pro de apelar a la mayor porción de intereses posibles, los planteamientos de este trabajo tratarán de buscar la transdisciplinariedad y el alcance del mayor número de competencias viable, desde la seguridad que aporta la mayor madurez y espíritu crítico de un alumnado entrante en la edad adulta. Con esta contextualización se han escogido los recursos y elaborado los materiales, persiguiendo, ante todo, que el alumno sea capaz de aprender a interesarse y de aprender a aprender, valiéndose

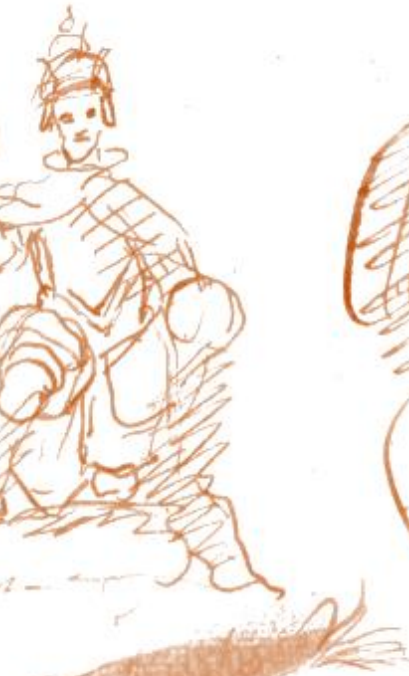
José Antonio Díaz Gómez

de los recursos digitales y nuevas tecnologías que el curso de los tiempos pone a disposición de todos.

la encarnación

nañ mienta =
denueita sena
pore sentacion
el templo
disputa entre
los doctores de
la lei

Santa Isabel -
Reina de ungr



BLOQUE I

Marco teórico

1. La Enseñanza Secundaria Post-obligatoria en el marco de la LOMCE

Si un hecho resulta innegable en la evolución de la historia educativa en España a lo largo del siglo XX, ese es el del carácter fugaz de la normativización de la enseñanza. Desde la primera gran regulación con la *Ley General de Educación* (LGE, 1970) hasta la controvertida *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE, 2013), que impera en la actualidad, se han sucedido en España hasta ocho grandes marcos legislativos al respecto, que a partir de la Transición Democrática se han hecho cada cual más breve, a causa de los cambios de signo político en el Gobierno, generando con ello un sistema educativo inestable y lleno de incertidumbres.

Con todo, la encendida polémica política y social que se ha suscitado en los últimos años en torno a la última ley educativa, ha conllevado que el actual Gobierno decida actuar con mayor cautela, convirtiendo la LOMCE no en una nueva ley *per se*, sino en un marco legal con el cual se pretende ir solventado paulatinamente las lagunas que, a juicio del Gobierno, presente o pudiese presentar su antecesora, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006). No obstante, los currículos académicos, los contenidos de las asignaturas, los sistemas de evaluación y los objetivos educativos se han ido viendo modificados poco a poco, en un tira y afloja entre el Gobierno central y los autonómicos de diferente ideología. De este modo, en medio de este panorama, la legislación vigente que afecta directamente al planteamiento de este itinerario didáctico es la siguiente:

- **LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo**, de Educación (LOE)³.
- **LEY 17/2007 de 10 de diciembre**, de Educación en Andalucía (LEA)⁴.
- **REAL DECRETO 1467/2007 de 2 de noviembre**, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas⁵.
- **LEY ORGÁNICA 8/2013 de 9 de diciembre**, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)⁶.
- **REAL DECRETO 1105/2014 de 26 de diciembre**, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato⁷.

³ Boletín Oficial del Estado [BOE] 106, 4 de mayo de 2006.

⁴ Boletín Oficial de la Junta de Andalucía [BOJA] 252, 26 de diciembre de 2007.

⁵ BOE 266, 6 de noviembre de 2007.

⁶ BOE 295, 10 de diciembre de 2013.

⁷ BOE 3, 3 de enero de 2015.

- **ORDEN ECD/65/2015 de 21 de enero**, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato⁸.
- **INSTRUCCIONES de 9 de mayo de 2015**, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso 2015-2016⁹.
- **DECRETO 110/2016 de 14 de junio**, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía¹⁰.
- **INSTRUCCIÓN 13/2016 de 29 de junio**, de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre la configuración de la oferta educativa para la matriculación del alumnado en las enseñanzas del Bachillerato para el curso 2016/2017¹¹.
- **ORDEN de 14 de julio de 2016**, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado¹².

Por ende, las principales normativas sobre las que se sustenta el itinerario didáctico que se va a desarrollar en las siguientes páginas son, por un lado y no en su totalidad, la LOE (2006) y el *Real Decreto 1467/2007*, así como tras las modificaciones introducidas por la LOMCE (2013), esta misma ley, junto con el *Real Decreto 1105/2014*, el *Decreto 110/2016* y la *Orden de 14 de julio de 2016*. Con lo cual, a continuación, se procede a remarcar y analizar cuáles son los puntos de la legislación en vigor que atañen directamente a los planteamientos de este itinerario didáctico, ampliando algo más el campo de las consideraciones a la hora de hablar de la LOMCE.

Así y como precedente, la **LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)** supone una parte de la base legal sobre la que se sostiene la estructura del actual sistema educativo español, dado que los contenidos de las asignaturas, las políticas de atención a la diversidad, los criterios e instrumentos de evaluación, y lo relativo a la dirección y autonomía de los centros educativos son ámbitos que ya se están viendo afectados y modificados por la implantación progresiva de la **LEY ORGÁNICA 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de**

⁸ BOE 25, 29 de enero de 2015.

⁹ Secretaría General de Educación, “Instrucciones de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso 2015-2016”, Junta de Andalucía, http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Instrucciones_15_sept_2015_ModalidadArtes1Bachillerato.pdf

¹⁰ BOJA 122, 28 de junio de 2016.

¹¹ Dirección General de Ordenación Educativa, “Instrucción 13/2016 de 29 de junio, de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre la configuración de la oferta educativa para la matriculación del alumnado en las enseñanzas del Bachillerato para el curso 2016/2017”, Junta de Andalucía, <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/2fa7f5ee-11e6-46d2-bf2b-59a3f9ff1776>

¹² BOJA 144, 29 de julio de 2016.

la calidad educativa (LOMCE). A estas consideraciones han de sumarse los puntos coincidentes con la LOE que se contemplan en el **REAL DECRETO 1467/2007 de 2 de noviembre**.

Sin embargo, desde la LOE aún se mantiene la observancia en puntos tan relevantes para este trabajo como su *Capítulo IV*, desarrollado en los artículos 32, 33 y 35, referidos a la enseñanza en los niveles de Bachillerato. De este modo, en el *Artículo 32*, así como en el *Artículo 2* del RD1467/2007, se establecen y enumeran los cinco principios generales en torno a los que se articula la enseñanza del Bachillerato, requiriendo la atención de estas líneas únicamente el primero de ellos, donde se enuncia que la finalidad del Bachillerato consiste en:

«proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior»¹³.

Por tanto y como se aludía en la introducción de este proyecto, del alumnado de 2º de Bachillerato se espera el cumplimiento de una serie de objetivos y capacidades derivadas de una completa formación, así como del desarrollo de una madurez intelectual y humana. Dentro de todo ello ejercen un papel esencial las materias de Humanidades, entre las que se encuentra la Historia del Arte, como las únicas capaces de apelar a la conciencia del alumno para fomentar una actitud crítica ante los procesos cognoscitivos.

Por su parte, en el *Artículo 33* se desarrollan los catorce objetivos generales del Bachillerato, enumerados desde la letra *a* hasta la *n*, los cuales van a ser trabajados, en la medida de las posibilidades, dentro del presente itinerario didáctico y a partir de los materiales y recursos que para él se proponen, tal y como se introducía al comienzo de este trabajo. Con todo, los objetivos más relevantes para el desarrollo de este proyecto son los siguientes:

- «d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

¹³ BOE 106, 4 de mayo de 2006, p. 31. Et: BOE, nº266, 6 de noviembre de 2007, p. 9.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural»¹⁴.

Por último, como se señalaba a priori, también resultan de interés para estas páginas los fundamentales principios pedagógicos desarrollados en el *Artículo 35* de la LOE, así como en el *Artículo 3* del RD1467/2007, de los que pueden ser destacados fundamentalmente dos:

«5. Las actividades educativas en el Bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.

6. Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público»¹⁵.

En definitiva, de los párrafos transcritos se trasluce la importancia que la legislación atribuye a la realización de actividades que promuevan aspectos como la motivación del alumnado, el incentivo del hábito de la lectura, el favorecimiento de la autodidáctica, el trabajo en equipo, la comunicación en público y/o la correcta aplicación de los métodos de investigación. Por lo tanto, tal y como se podrá comprobar en el resto de la legislación que se analizará a continuación, constituyen una constante omnipresente la preocupación e insistencia por la promoción de una educación cimentada sobre valores de igualdad y tolerancia, espíritu crítico y el debido manejo de las nuevas tecnologías. Todo ello, como ya queda dicho, supone la sólida base que, en medio de la sociedad actual, posibilita un correcto aprendizaje, con lo que dichos aspectos deben ser estimados como primordial punto de partida para la elaboración de cualquier iniciativa didáctica, como el presente itinerario y sus materiales.

En ese sentido, según el *REAL DECRETO 1467/2007 de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas básicas*, en aquellos puntos en que no reproduce la LOE, determina la finalidad de fijar las enseñanzas mínimas en la intencionalidad de

«asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes, como indica el artículo 6.2 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación*. Dicha formación facilitará la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica del alumnado»¹⁶.

De mayor interés aún resultan los contenidos del *Anexo I*, dedicado a las *Materias de Bachillerato*, en cuyo apartado *II. Materias de modalidad*, se encuentran desarrollados todos los *Objetivos, contenidos y criterios de evaluación* de la asignatura Historia del Arte. De esta forma, quedan abordados y demarcados el objeto de estudio y la finalidad de la asignatura,

¹⁴ *Ibidem*, p. 31.

¹⁵ *Ibid.*, p. 35. Et: BOE, n.º266, 6 de noviembre de 2007, p. 9.

¹⁶ BOE 266, 6 de noviembre de 2007, p. 5.

cuya enseñanza-aprendizaje contribuye a profundizar en los conocimientos del individuo a todos los niveles:

«La finalidad principal de esta materia [...] consiste en observar, analizar, interpretar, sistematizar y valorar las obras de arte, situándolas en su contexto temporal y espacial [...] Todo ello contribuye, a su vez, a ampliar la capacidad de "ver" y al desarrollo de la sensibilidad estética [...] las obras de arte, como expresión de una realidad y manifestación de la actividad humana, constituyen en sí mismas testimonios indispensables y singulares para conocer el devenir de las sociedades. Su estudio adquiere significado en su contexto sociocultural resultando indispensable en su comprensión el análisis de los diferentes factores y circunstancias implicadas en el proceso de creación [...] La materia contribuye, además, a la valoración y disfrute del patrimonio artístico, que en sí mismo, como legado de una memoria colectiva o desde la consideración del potencial de recursos que encierra, exige desarrollar actitudes de respeto y conservación para transmitirlo a las generaciones del futuro»¹⁷.

Consecuentemente, se hace evidente cómo los planteamientos de este itinerario didáctico se encuadran a la perfección dentro de los contenidos de esta legislación que sirve de base a la LOMCE, puesto que la pretensión del mismo no es otra que poner en contacto directo al alumnado con el patrimonio histórico-artístico de que es heredero e incipiente custodio. Sin embargo, a día de hoy, los contenidos y criterios de evaluación de la asignatura que se contemplaban en el RD1467/2007 se encuentran invalidados y actualizados por el desarrollo posterior de la legislación nacional y autonómica derivada de la LOMCE en los pasados años de 2015 y 2016, de la que inmediatamente se ocuparán estas líneas.

Por consiguiente, una vez diferenciados brevemente estos precedentes sobre los que aún se apoya la actual **LEY ORGÁNICA 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**, es preciso entrar a valorar sus implicaciones. Entre otros aspectos, es necesario comenzar apreciando el alcance reciente de las novedades que supone. Como queda dicho, el texto consolidado de la LOMCE se presenta, no como una nueva ley *per se*, sino como una aplicación de amplias modificaciones sobre la LOE precedente. Su primera acción se aplica sobre los párrafos *b*, *k*, y *l* del **Artículo 1**, al que además se añaden totalmente nuevos los párrafos *h bis* y *q*, todos los cuales aluden a la contemplación de los criterios de equidad, al reconocimiento del papel de las familias, la prevención de conflictos, el desarrollo de valores de igualdad y la libertad de la enseñanza, respectivamente. Igualmente, se alteran los artículos **2 bis** sobre el sistema educativo español, **3.10** sobre los ciclos de Formación Profesional, **6** por el que se sientan las bases legales para un nuevo currículo en el que las competencias se imponen sobre el tradicional cumplimiento de objetivos, **6 bis** sobre la distribución de competencias legales, o el **9.3** sobre la cooperación territorial de las autonomías, y **16.2** sobre la finalidad de la Educación Primaria. De gran interés para la aplicación del itinerario resulta, por su parte, la modificación de los párrafos *b*, *h* y *j* del **Artículo 17** de la LOE, que quedan de la siguiente manera:

¹⁷ *Ibidem*, p. 71.

- «b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales»¹⁸.

Seguidamente, el *Artículo 18* es renovado en su integridad, refiriéndose a la estructuración de la Educación Primaria, mientras se suprime el apartado *19.2* y se reforma el *19.4* en cuanto alude a la cooficialidad de las lenguas de las distintas autonomías españolas. Por su parte, se dictan sendas modificaciones a los artículos *20* sobre la aplicación de la evaluación continua, *21* al *33* sobre la estructuración, materias y evaluación de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria y el acceso a la Formación Profesional, haciendo lo propio con respecto al Bachillerato en los artículos *34* al *37*, implantándose en *34 bis.3.b* y *34 ter.3.a* una materia troncal de nueva creación como es *Fundamentos del Arte I* y *II* para los dos cursos de Bachillerato en la modalidad de Artes, mientras que *Historia del Arte* se mantiene como materia de opción para la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales en *34 ter.2.b*.

Así también, en el *Artículo 35.3*, se especifica cómo «en la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo»¹⁹, para pasar en los artículos del *38* al *76* a delimitar los parámetros que rigen la Formación Profesional, las Enseñanzas Deportivas y la Educación de Adultos. Acto seguido, se aplican las correspondientes alteraciones sobre los artículos *79 bis* sobre las medidas de escolarización y atención hacia el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, *109* sobre la programación de la red de centros, *111 bis* sobre las tecnologías de la información y la comunicación, *116* sobre los conciertos, *119* sobre la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados, *122* sobre los recursos de que habrán de disponer los centros, *122 bis* sobre las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, *124* sobre las normas de organización, funcionamiento y convivencia, *127* sobre las competencias del Consejo Escolar, *132* al *136* sobre las competencias, elección y nombramiento del director, y *142* y *144* sobre los organismos responsables de la evaluación y las evaluaciones individualizadas, para pasar a posteriori a reconsiderar las disposiciones adicionales relativas a la enseñanza de la religión, el calendario escolar, los títulos europeos, las becas y ayudas al estudio, la integración de las competencias, la admisión a las enseñanzas universitarias, las lenguas castellana, cooficiales y extranjeras, la enseñanza a distancia de adultos, la resolución de conflictos, el CIDEAD y otras cuestiones administrativas relativas al carácter de cada centro.

Por ende, para el desarrollo curricular que afecta de lleno al presente proyecto es necesario acudir a la única regulación nacional y las dos regulaciones autonómicas de

¹⁸ BOE 295, 10 de diciembre de 2016, p. 13. [Texto consolidado]

¹⁹ *Ibidem*, p. 26.

Andalucía respecto al Bachillerato, posteriores a la promulgación de las modificaciones que comporta la LOMCE. De esta manera, al hecho primero a que habrá que hacer referencia es al conformado por los puntos en común entre el **REAL DECRETO 1105/2014 de 26 de diciembre**, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y el **DECRETO 110/2016 de 14 de junio**, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Uno de los aspectos más conspicuos quizá sea la introducción en el preámbulo de la noción de *competencias* extraída de la **RECOMENDACIÓN 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo**, de 18 de diciembre de 2006, las cuales se fijan definitivamente en su relación con otros instrumentos de evaluación, así como con los contenidos en la **ORDEN ECD/65/2015 de 21 de enero**, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato²⁰:

«Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran. El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto. Se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”»²¹.

Estas competencias clave se han diferenciado en siete competencias específicas que, a saber, son las siguientes: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), Competencia para aprender a aprender (CAA), Conciencia y expresiones culturales (CEC), Competencia en comunicación lingüística (CCL), Competencia digital (CD), Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) y Competencias Sociales y Cívicas (CSC).

Además, se sientan las pautas de un nuevo instrumento de evaluación, como son los *Estándares de Aprendizaje* en el *Artículo 2.e*, igualmente presentes en la referida Orden ECD/65/2015²² y concretizados como:

«especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento

²⁰ BOE 25, 29 de enero de 2015, p. 6989.

²¹ BOE 3, 3 de enero de 2015, p. 2. Et: BOJA 122, 28 de junio de 2016, p. 14.

²² BOE 25, 29 de enero de 2015, p. 6989.

o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables»²³.

Seguidamente, en lo que se refiere al fin primero y último del Bachillerato, igualmente se sienta que:

«El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior»²⁴.

Así también, en los objetivos generales del Bachillerato, por su relación directa con este proyecto, merece la pena mencionar los siguientes, contemplados por ambas normativas nacional y andaluza:

- «b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural»²⁵.

A ellos, el *Decreto 110/2016* de Andalucía añade los dos siguientes en el *Artículo 3.2*:

- «a) Profundizar en el conocimiento y el aprecio de las peculiaridades de la modalidad lingüística del andaluz en todas sus variedades.
- b) Profundizar en el conocimiento y el aprecio de los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra

²³ BOE 3, 3 de enero de 2015, p. 4. Et: BOJA 122, 28 de junio de 2016, p. 14.

²⁴ BOE 3, 3 de enero de 2015, p. 19. Et: BOJA 122, 28 de junio de 2016, p. 13.

²⁵ BOE 3, 3 de enero de 2015, p. 20.

Comunidad para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal»²⁶.

Como no podía ser de otra manera, la presente propuesta de itinerario didáctico se mira forzosamente en el cumplimiento de los objetivos generales del Bachillerato enunciados, dado que, desde el contacto directo de la obra de arte y, a partir de las orientaciones ofrecidas por el docente y de aquella documentación obtenida mediante el uso eficiente de las TIC, el alumno progresará en su madurez, en cuanto a responsabilidad, autonomía y espíritu crítico se refiere, además de hacer valer su iniciativa tanto a nivel individual como dentro de un grupo. En definitiva, se trata de acercar a los educandos de estas edades a una incipiente praxis del método de investigación histórico-artístico, a partir del cual sean responsables de la gravedad y relevancia que reviste su papel como conocedores y conservadores del patrimonio histórico que les ha sido legado y que, en este caso, se corresponde con algunas de las principales creaciones de la Historia del Arte en Andalucía. A partir de ellas, los educandos podrán conocer, pensar y valorar críticamente las acciones (Psicología, Matemáticas, Tecnología...), contextos (Historia, Geografía, Literatura, Economía...) y corrientes de pensamiento (Filosofía) que conforman la historia de sus antepasados, para concluir en el tipo de sociedad que quieren construir para el futuro y el papel que el patrimonio histórico juega en ese proceso. Esta iniciativa está pensada, fundamentalmente, para ser llevada a cabo a la par de la impartición de la materia *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato en su modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque también podría encuadrarse en los contenidos de otras materias relacionadas, que afectan asimismo al curso de 1º de Bachillerato y a la modalidad de Artes.

Ya en el *Anexo I* del RD1105/2014 es posible acceder al desarrollo de las definiciones y contenidos de las materias, de las que, en relación con este itinerario didáctico que se propone, la primera en aparecer es la ya mencionada de *Fundamentos del Arte*, cuyo objetivo principal es:

«[...] presentar los objetos culturales anteriores, valorarlos y conocerlos para luego poder establecer las bases de la propia idea sobre qué es la creación artística, fundamentada sobre una base de conocimientos lo más firme posible. [...] Parece razonable y cierto que pueden presentarse, al menos, dos cimientos. El primero es intentar analizar la idea primigenia que subyace en toda creación plástica. El segundo es la comparación entre los objetos creados llevados a la realidad por la pulsión artística. En otras palabras: ¿Qué buscaba el artista y qué resultado ha obtenido? Establecidas estas dos bases, a partir de ellas, el alumno puede valorar lo creado, saber por qué se hizo de determinada manera y por qué el resultado obtenido; y, además, crear su propia opinión acerca de por qué la forma artística tiene más valor en unos casos u otros. [...] De esta manera, nuestros bachilleres adquieren una sólida base histórica, mejoran su nivel de concepción filosófica del mundo, (puesto que la creación artística les ayuda con el uso de la forma plástica a solidificar sus ideas); y finalmente, al valorar por comparación

²⁶ BOJA 122, 28 de junio de 2016, p. 13.

entre unas creaciones plásticas y otras, adquieren el propio sentido personal y crítico que la sociedad del futuro requiere»²⁷.

En consecuencia, más allá de la impartición clásica de la *Historia del Arte*, dentro del Bachillerato de Artes, el itinerario didáctico que se propone tiene nueva cabida en esta otra materia, en tanto en cuanto su objeto no es otro que confrontar al educando directamente con la obra de arte, como ya queda dicho, y que, a partir de unas nociones previas y del empleo eficiente de las TIC, sea capaz de profundizar en la escultura no sólo para distinguir aquello que es evidente y visible, sino también esa mitad invisible que toda creación artística comporta y que supone su contexto y su substrato, como reflejo de un momento histórico, una circunstancia concreta y una realidad individual y colectiva. Por tanto, dada la amplitud cronológica y estilística que abarca el itinerario, sus contenidos serían aplicables y relacionables con los bloques 10. *El Renacimiento en España*, 11. *El Barroco* y 12. *El Rococó. Francia. Resto de Europa* en 1º de Bachillerato, y 1. *El Romanticismo* y 2. *El Romanticismo Tardío (1850-1900)* de 2º de Bachillerato²⁸.

Empero, queda claro que la realización de este itinerario no se adaptaría estrictamente a los contenidos de un curso completo, hecho que no lo excluye, pero que hace que siga siendo preferida para su realización la materia de *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato, la cual guarda similitudes evidentes con la anterior materia descrita, aunque eso sí, con una amplitud mucho menor de contenidos que no afecta a este itinerario:

«La Historia del Arte tiene por objeto de estudio la obra de arte como producto resultante de la inteligencia, la creatividad y la actuación humanas, que se han manifestado de forma diferente en las diversas sociedades y culturas a lo largo del tiempo. El estudio de la Historia del Arte debe aportar al estudiante los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración del arte a través del lenguaje de las formas y del pensamiento visual. La obra de arte, junto a otras fuentes de conocimiento histórico, constituye un valioso testimonio para conocer la mentalidad, cultura y evolución de las diferentes sociedades: es, por tanto, imprescindible estudiarla en su contexto histórico, social y cultural, incidiendo a la vez en el hecho de que las obras artísticas pueden perdurar a través del tiempo con usos y funciones sociales diferentes en cada época. [...] Por último, el conocimiento de la Historia del Arte consolida en los alumnos y alumnas ciertos valores y actitudes fundamentales, como la capacidad de disfrute ante la contemplación del arte, el respeto por la creación artística, aunque no exento de espíritu crítico, y de forma muy especial la valoración del patrimonio artístico y la responsabilidad de su conservación, pues se trata de un legado que ha de transmitirse a las generaciones futuras»²⁹.

Por tanto, teniendo siempre en cuenta la complejidad que presenta el curso de 2º de Bachillerato como paso previo al acceso a la Universidad, la realización de este itinerario

²⁷ BOE 3, 3 de enero de 2015, pp. 278-280.

²⁸ *Ibidem*, pp. 284-289.

²⁹ *Ibid.*, p. 333.

atañería a los contenidos de los bloques *3. Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno* y *4. El siglo XIX: el arte de un mundo en transformación*³⁰.

Por lo demás, el *DECRETO 110/2016 de 14 de junio*, replica en su mayor parte el RD105/2014, mientras que las novedades propias de la autonomía andaluza con respecto a la ordenación curricular y materias ofertadas se presenta en la *ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*.

Dentro del Bachillerato de Artes y en lo que respecta a la materia *Fundamentos del Arte I y II*, al igual que en el resto de materias, la Orden define la aplicación de las competencias clave con mayor concreción:

«La competencia clave que se vincula de forma natural a la materia Fundamentos del Arte es la competencia conciencia y expresiones culturales (CEC), pues ésta proporciona un conjunto de conocimientos y relaciones que hacen posible la familiarización con diferentes códigos de configuración y análisis de las formas artísticas. [...] También la materia facilita el desarrollo de las competencias sociales y cívicas (CSC), estimulando el debate en grupo, el trabajo en equipo y el uso del aula de informática y proporcionando situaciones propicias para trabajar el respeto, la tolerancia, la cooperación y la flexibilidad contribuyendo además a la adquisición de habilidades sociales. [...] Todo ello implica una relación clara con la competencia aprender a aprender (CAA) y la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP), que suponen valorar posibilidades, evaluar y anticipar resultados, buscar una idea o una solución formal. En el estudio y conocimiento del arte a lo largo de la historia, aspectos como comprender y analizar la evolución de los elementos de la percepción, la representación de las formas en el espacio, el uso de un canon, la aplicación del concepto de módulo o el manejo de la geometría, cooperan a que el alumnado adquiera la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) [...] La competencia digital (CD) se ve favorecida a través de la actividad de búsqueda de información y documentación necesaria para el desarrollo de los proyectos por parte del alumnado[...] Finalmente, la competencia en comunicación lingüística (CCL) es estimulada con el desarrollo de habilidades y estrategias para el uso del lenguaje verbal, siendo éste el principal vehículo para la representación y transmisión de informaciones vinculadas a datos, conceptos, principios y técnicas»³¹.

Por otra parte, en lo que se refiere a la aplicación metodológica, esta normativa destaca la labor de orientación, promoción y facilitación por parte del docente, y del trabajo en equipo del alumnado desde una actitud crítica y un abordaje transversal, que pueda implicar al mayor número posible de conocimientos de otras materias³², mientras que los objetivos concuerdan con los contenidos en el RD1105/2014. En éstos se añaden algunos leves epígrafes específicos que hacen hincapié en el estudio de las creaciones artísticas más relevantes en la Historia del

³⁰ *Ibid.*, pp. 336-340.

³¹ BOJA 145, 29 de julio de 2016, pp. 294-295.

³² *Ibidem*, p. 296.

Arte andaluz. Algo similar ocurre con la materia *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato, destacando en el ámbito de las competencias cómo:

«esta materia contribuye a la adquisición de las competencias clave, pero especialmente, y por sus características, al desarrollo de la competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC), al promover principalmente el conocimiento y explicación de los hechos artísticos y culturales y el reconocimiento de los rasgos característicos de los diferentes estilos artísticos. Cómo es lógico, también contribuye de manera efectiva al desarrollo de las competencias sociales y cívicas (CSC), al relacionar el desarrollo cultural y artístico con las sociedades en que se desenvuelven y explicar las causas de sus creaciones artísticas. También desarrolla la competencia digital (CD) al fomentar la búsqueda, tratamiento y difusión de la información a través de las tecnologías y la de comunicación lingüística (CCL) al fomentar la adquisición de un vocabulario específico y el desarrollo de la capacidad expresiva del alumnado. Tampoco es desdeñable su contribución al desarrollo del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) ya que se fomenta la creatividad y la autonomía en el proceso de aprendizaje del alumnado y de la de aprender a aprender (CAA) al promover el desarrollo de estrategias de pensamiento autónomo».

Además, como extra derivado de las competencias propias en el establecimiento de asignaturas de libre configuración autonómica, dentro del *Anexo III*, este itinerario didáctico tendría asimismo cabida en la asignatura *Patrimonio Cultural y Artístico de Andalucía* para 1º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, acotada como

«continuación de los contenidos abordados en otras materias de contenido histórico y geográfico en toda la Enseñanza Secundaria. Se tratarán aspectos patrimoniales que quedan desdibujados en esos niveles y que podrían relacionarse con salidas profesionales, laborales o académicas, al tiempo que completa la formación del alumnado que cursa Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Para su estudio puede servir de referencia el marco normativo y conceptual de la Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía. Por otra parte, las posibilidades que ofrece la sociedad digital y sus inmensos recursos, herramientas y aplicaciones tanto para el estudio como para la difusión del Patrimonio nos abren una nueva dimensión, tanto para el trabajo en el aula de la materia como para una mayor concienciación de la importancia de su conservación y para la difusión social, haciendo al alumnado no sólo protagonista de ese estudio, conservación y difusión de su propio patrimonio sino también haciendo posible la creación de un nuevo patrimonio futuro»³³.

Y en lo que se refiere a las competencias, éstas se presentan de manera muy semejante a las de *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato:

«esta materia contribuye a la adquisición de las competencias claves, pero especialmente, y por sus características, al desarrollo de la competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC), al promover principalmente el conocimiento y explicación de los hechos artísticos y culturales y el reconocimiento de los rasgos característicos de los diferentes estilos artísticos. Cómo es lógico, también contribuye de manera efectiva al desarrollo de las competencias

³³ *Ibid.*, p. 509.

sociales y cívicas (CSC), al relacionar el desarrollo cultural y artístico con las sociedades en que se desenvuelven y explicar la relación de éstas con su legado patrimonial. También desarrolla la competencia digital (CD) al fomentar la búsqueda, tratamiento y difusión de la información a través de las tecnologías y la competencia en comunicación lingüística (CCL) al fomentar la adquisición de un vocabulario específico y el desarrollo de la capacidad expresiva del alumnado. Tampoco es desdeñable su contribución al desarrollo del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP) ya que se fomenta la creatividad y la autonomía en el proceso de aprendizaje del alumnado y de la competencia de aprender a aprender (CAA) al promover el desarrollo de estrategias de pensamiento autónomo»³⁴.

Por consiguiente, los objetivos y estrategias metodológicas guardan gran semejanza con las materias expuestas en los párrafos precedentes, encajando este itinerario dentro del *Bloque 3. Patrimonio Cultural de Andalucía*, cuyos criterios de evaluación específicos son los siguientes:

- «1. Analizar los grandes conjuntos monumentales y las principales manifestaciones artísticas de Andalucía identificando las características más destacadas que permiten su clasificación en un determinado estilo artístico. CEC.
2. Valorar la diversidad de corrientes o modelos estéticos que pueden desarrollarse en una misma época. CEC.
3. Situar en el espacio y en el tiempo las principales manifestaciones artísticas andaluzas y relacionarlas con el contexto en el que se desarrollan. CSC, CEC.
4. Tomar decisiones de desarrollo del trabajo individual, grupal o colaborativo para conseguir producciones de calidad. CAA, SIEP.
5. Utilizar la terminología específica del arte y del estudio del patrimonio en las exposiciones orales y escritas. CEC.
6. Realizar actividades de explicación y difusión del patrimonio. CL, CD, SIEP»³⁵.

Por último, no resta más que hacer una breve aseveración general al modo en que se han descrito las normativas vigentes que sientan las bases del actual sistema educativo en España y Andalucía, y ello se ha llevado a cabo siempre desde la relación y el interés que este campo reviste de manera más o menos directa para con la propuesta de itinerario didáctico que se va a desarrollar en las siguientes páginas, siempre en consonancia con los objetivos generales preestablecidos, así como con las competencias clave y estándares de aprendizaje que, a día de hoy, se presentan como instrumentos fundamentales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

³⁴ *Ibid.*, p. 510.

³⁵ *Ibid.*, p. 512.

2. El itinerario didáctico como método educativo

El itinerario didáctico, como tal, es un instrumento educativo que carece de una gran producción teórica en torno a sí, como un instrumento didáctico independiente y específico, dado que, bajo la consideración genérica de “salida de campo”, el desarrollo de prácticas externas ha sido una dinámica que ha discurrido siempre, o casi siempre, como un complemento inherente a determinadas enseñanzas teóricas. Podría decirse que, el hecho de entrar en contacto fuera del aula con la base teórica de las enseñanzas, constituye para disciplinas como la Historia, la Historia del Arte o la Geografía, lo que el laboratorio supone en ámbitos como la Física, la Química o la Biología. Tanto es así, que la realidad exterior al aula se puede presentar para los educandos en materias de Humanidades y, por qué no también para sus docentes, como una suerte de laboratorio que permite al alumno comprobar que toda esa retahíla de datos, características, contextos y fechas que se le exige memorizar tienen una aplicación práctica en el conocimiento de su entorno, lo cual permite una mayor y mejor asimilación de toda esa base teórica previa.

Toda salida de campo ofrece una serie de oportunidades, que resultan numerosas e indiscutibles, en tanto en cuanto ofrecen contextos inmejorables en los que descubrir el entorno más inmediato, su paisaje, su orografía, su composición, su flora, su fauna, sus pueblos, sus gentes, sus tradiciones, sus costumbres y su patrimonio material e inmaterial. Suponen una manera, en ocasiones no facilitada todo lo que sería deseable, que permite romper con la rutina habitual de las clases y trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje al mundo real. Contribuyen a incrementar la motivación del alumnado y a facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y capacidades, con una implicación absoluta que permita al educando explicar el porqué de su realidad circundante. Además, este tipo de praxis fomentan la concienciación en torno a la conservación del entorno y del patrimonio, a partir del desarrollo en el alumno de una serie de sensibilidades destinadas a conformar una conciencia basada en la protección de esos elementos y en su uso eficiente y respetuoso. Además, tradicionalmente, las salidas de campo han supuesto una de las bases fundamentales de la formación de las aptitudes investigadoras, ya que posibilitan la confección de trabajos de incipiente base científica, mediante el método inherente a cualquier proceso de investigación: interrogación-observación-hipótesis-descubrimiento-análisis-conclusiones³⁶.

Por su parte, un itinerario didáctico no es una mera salida de prácticas a un punto concreto en el que trabajar y estudiar sobre un yacimiento arqueológico o geológico concreto,

³⁶ Francisco Javier Diego-Rasilla, “El método científico como recurso pedagógico en el bachillerato: haciendo ciencia en clase de biología”, *Pulso* 27 (2004): 113.

por ejemplo. Desde el punto de vista desde el que se plantea este proyecto, el itinerario didáctico es una metodología docente por sí misma, una manera más de dar clase dentro de las múltiples que deben ser consideradas en una programación de aula. Es decir, un itinerario didáctico, supone la impartición de una o más clases fuera del centro educativo, involucrando al alumnado en un sistema de enseñanza-aprendizaje en el que posea un rol altamente activo, y haciendo conscientes a los educandos del elevadísimo potencial didáctico de los elementos de su entorno más inmediato, aquellos que apenas llaman su atención por serles tan cotidianos, pero que suponen ese libro constantemente abierto que ha sido puesto en sus manos por una sucesión natural y en el que impera, ante todo y por encima de todo, el poder de la imagen.

Sin embargo, la realidad docente parece ser bien distinta, ya que las nuevas tecnologías han facilitado un aburguesamiento de la experiencia práctica, por lo que cada vez se sale menos del aula y, cuando se sale, lo que en realidad se está llevando a cabo es una mera excursión, en lugar de una auténtica experiencia de enseñanza-aprendizaje. En torno a esta situación, el profesor López Martín apunta cuatro causas fundamentales:

- «a) el miedo del profesorado a las responsabilidades que se asumen en este tipo de actividad extraescolar.
- b) el bajo grado de satisfacción del profesorado en estas actividades.
- c) la falta de formación de los docentes en aspectos prácticos de campo, así como su desconocimiento del entorno.
- d) la falta de una buena planificación y metodología que impide un buen aprovechamiento de la actividad»³⁷.

A fin de cuentas, de estas causas, lo que se acaba deduciendo es la existencia de un hastío por parte del profesorado en lo que a experiencias didácticas fuera del aula se refiere, procedente del frecuente incumplimiento de expectativas, todo lo cual no quiere decir sino que estamos persistiendo en aplicar estas iniciativas con metodologías tradicionales y poco satisfactorias para las nuevas generaciones, las cuales exigen una mejor planificación, una mayor implicación del alumnado y una correcta aplicación de las TIC. No se puede perder de vista que la planificación de un itinerario didáctico debe obedecer a una doble dimensión teórica y práctica, que requiere de la preparación eficiente y realista de las condiciones externas del aprendizaje, así como, en la medida de lo posible, del ejercicio de cierto control sobre la forma en que las condiciones internas del sujeto pueden interaccionar con los elementos del medio, en este caso patrimonial, que se le ofrece como objeto y fuente de conocimiento³⁸.

Por ende, la implicación del profesor en el conocimiento de las peculiaridades de cada uno de sus alumnos sería deseable. Empero, la realidad es bien distinta y la masificación de las aulas sólo permite que ello sea posible cuando el docente o docentes en cuestión cuentan con la suficiente preparación, experiencia y motivación. En cualquier caso, el itinerario

³⁷ Juan Antonio López Martín, “Las salidas de campo: mucho más que una excursión”, *Educación en el 2000* 11 (2007): 100.

³⁸ Dídima Olave Farías, “El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local”, *Geoenseñanza* 10 (2005): 197.

didáctico debe formularse, como toda propuesta didáctica, desde la observancia de todas las expectativas posibles, más altas y más bajas, desde las que preformular los resultados, objetivos y competencias que se persiguen en ese proceso de perfeccionamiento de las condiciones internas y externas que se denomina educación, las cuales atañen a las estructuras cognitivas, afectivas, sociales y conductuales del individuo³⁹.

Así pues, el docente debe focalizar su atención en ahondar y desarrollar en los procesos de «motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y transparencia»⁴⁰. Estos hechos no dependen sólo de la individualidad del alumno, sino que se desarrollan en «complejas redes de intercambio social, dentro y fuera del aula, dentro y fuera del recinto escolar, de modo que las variables culturales sociales y materiales del medio son de extraordinaria importancia para comprender y orientar los procesos de aprendizaje y desarrollo»⁴¹. El itinerario didáctico debe centrarse en facilitar que se despierten en el alumno todos estos procesos enunciados, siendo formulado por el docente de manera intencionada para solventar los problemas de índole práctica que se suscitan en el interior del aula⁴². En base a ello, el profesor Romero Barea define cuáles son los aspectos básicos que deben ser estimados a la hora de establecer una estrategia con la que estructurar una iniciativa pedagógica del calado de un itinerario didáctico:

- « - El alumnado debe ser el centro de la estrategia.
- Es necesario establecer un sistema que permita el desarrollo de la personalidad de cada alumno o alumna.
- El tratamiento de los aspectos psicológicos y sociológicos del proceso debe generar una transformación en la personalidad de cada uno de los alumnos y alumnas»⁴³.

A esta enumeración, quizá sería necesario añadir, en el campo de interés del presente proyecto, el fomento y fortalecimiento de las relaciones e implicaciones a todos los niveles del alumno para con su entorno. El espacio geográfico en que el educando vive, su historia y su patrimonio ejercen una influencia, quizá no lo suficientemente valorada, en lo que se refiere al aprendizaje natural, cotidiano y espontáneo del individuo, el cual, con mayor o menor consciencia va a orientar siempre su aprendizaje hacia la comprensión de su cultura, dentro del proceso de maduración en la forja de unos intereses e ideales particulares⁴⁴.

³⁹ Jerome Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación* (Madrid: Morata, 1988), 230.

⁴⁰ Ángel Pérez Gómez, “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”, en *Comprender y transformar la enseñanza*, ed. Ángel Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán (Madrid: Morata, 2000), 64-66.

⁴¹ *Ibidem*, 70.

⁴² Nerelys de Armas Ramírez, José Manuel Perdomo Vázquez y Josefa Lorence González, *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa* (Villa Clara: Universidad Pedagógica “Félix Varela”, 2004), 4-5.

⁴³ Gustavo Adolfo Romero Varea, “La utilización de estrategias didácticas en clase”, *Innovación y experiencias educativas* 23 (2009): 4.

⁴⁴ Dídima Olave Farías, “El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local”, *Geoenseñanza* 10 (2005): 198.

Para J. Bruner existen tres modalidades de pensamiento que se concitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: pragmático, icónico y simbólico⁴⁵. Dentro de sendas tres, el poder de la imagen constituye un potente lenguaje, el visual, que se presenta como un recurso irrenunciable para conducir al educando hacia «una asimilación creativa de la cultura pública»⁴⁶, que haga entrar en comunión las diferentes formas de comunicación que se producen en el aula y fuera de ella, para construir un espacio del conocimiento compartido entre el centro educativo y el medio circundante.

Por otra parte, con la entrada en vigor e implantación paulatina de la LOMCE desde el curso 2013/2014, el trabajo y desarrollo de las siete competencias clave, ya enunciadas en el capítulo anterior, se ha convertido en uno de los elementos fundamentales del currículo. Con ello, las competencias suponen, a día de hoy, la herramienta con la que ir desbancando los viejos postulados de la enseñanza, para introducir en las aulas nuevas dinámicas que permitan al alumnado asimilar y aplicar contextos reales en la sociedad en que les ha tocado vivir⁴⁷. De esta manera, los planteamientos actuales que graviten en torno a la formulación de un itinerario didáctico deben romper con la concepción clásica de una clase expositiva fuera del centro, de una mera visita guiada en la que el alumno es un agente completamente pasivo. Actualmente, el itinerario didáctico, como instrumento eficiente de enseñanza-aprendizaje, debe mirarse en el cumplimiento de las competencias clave, para ayudar al alumno a solventar sus deficiencias en comunicación oral y escrita, en el acceso y tratamiento de la información, en la aplicación didáctica de las TIC, en el aprendizaje del conocimiento, en desarrollo de la iniciativa y espíritu emprendedor, en la comprensión y aceptación de la realidad como múltiple y cambiante... En definitiva, el docente debe procurar valerse de todos los medios que ofrece el mundo contemporáneo para procurar en el alumno un mejor conocimiento de sí mismo y de/en la sociedad que le rodea, la cual hoy, como la realidad misma, es global y mutable.

Esta labor sólo es posible desarrollarla en su plenitud si se obra desde la transdisciplinariedad y horizontalidad de conocimientos que el sistema educativo del siglo XXI reclama. Por ello, es necesaria una formación del profesorado que sienta las bases de una predisposición a la cooperación entre los distintos departamentos didácticos⁴⁸, construyendo así un espacio de trabajo auténticamente científico del que el alumno se empapará, fomentando de modo más eficaz el desarrollo de las competencias por parte del educando, cuyas capacidades en la formulación de un itinerario didáctico histórico-artístico habrán de ser, en resumen, las que se contemplan en los siguientes objetivos:

⁴⁵ Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles* (Madrid: Gedisa, 1981), 23.

⁴⁶ Dídima Olave Farías, “El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local”, *Geoenseñanza* 10 (2005): 198.

⁴⁷ Ángel de la Fuente Martínez, “Los itinerarios educativos en el proyecto educativo de centro como instrumento para trabajar las competencias y fomentar la práctica del trabajo cooperativo en los equipos docentes y con el alumnado”, *Avances en supervisión educativa* 23 (2015): 3.

⁴⁸ *Ibidem*: 4.

- Interpretar con base científica las realidades, hechos y fenómenos históricos, utilizando los conocimientos adquiridos previamente con distintas materias y explotando el potencial investigador de las TIC.
- Aplicar los conocimientos obtenidos en base a las conclusiones desarrolladas, para fomentar el respeto por el conocimiento y preservación del patrimonio histórico a través de su estudio, contemplación y disfrute, sintiéndose responsable a un mismo tiempo de su conservación y mejora.
- Participar de manera comprometida, solidaria y activa en la planificación y realización del itinerario didáctico y sus materiales.
- Comprender la investigación y el conocimiento científico como un elemento inherente e integrado también en las ciencias humanísticas, especialmente en lo que se refiere a la Historia del Arte y del Patrimonio Histórico, y que se encuentra compartimentado en disciplinas de muy diversa índole, cuya puesta en común permite la contrastación de diferentes puntos de vista para así alcanzar un conocimiento más rico de la compleja realidad circundante.

En definitiva, el itinerario didáctico debe edificarse sobre las premisas del constructivismo, en base al cual el individuo es analizado como una construcción independiente, conformada por la interacción de los elementos que le rodean y de sus propias disposiciones internas⁴⁹. El sujeto es una construcción que guarda una estrecha dependencia de la representación que se adquiere de la nueva información, así como de la posición y actitudes que se adoptan al respecto. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el individuo es una compleja estructura que es elaborada, individual y colectivamente, con la nueva información que se asimila cada día⁵⁰. Así, el educando no debe ser una mera memoria viva del conocimiento previo, sino un agente decisivo y activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como queda remarcado desde líneas atrás. No se trata tanto de que el alumno dependa de un profesor, sino de enseñar al alumno a ser su propio enseñante mediante el fomento de la curiosidad científica por el medio que le rodea; es lo que el pensamiento constructivista denomina “aprendizaje significativo”, por el que el sujeto adopta una actitud crítica ante la realidad y el saber prestablecido, para reorganizar el conocimiento a través de la contrastación de semejanzas y diferencias entre fuentes de información⁵¹.

Estas consideraciones en torno a un aprendizaje significativo deben ser tanto más acusadas y desarrolladas en los niveles de Bachillerato, ya que por esta metodología el individuo adquiere el conocimiento de una forma gradual, pasando por tres fases consecutivas: inicial, intermedia y terminal⁵². En ellas la información va siendo procesada y el individuo

⁴⁹ Mario Carretero, *Constructivismo y educación* (Buenos Aires: Paidós, 2009), 24-26.

⁵⁰ Marta Cruz-Guzmán Alcalá, “Diseño práctico de una unidad didáctica en el área de las ciencias experimentales enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y constructivista”, *Campo Abierto* 30 (2011): 144.

⁵¹ María Luz Rodríguez Palmero, “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual”, *Investigació i Innovació Educativa y Socioeducativa* 3 (2011): 33.

⁵² Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (México: McGraw-Hill, 2002), 25-32.

comienza a establecer analogías y referencias, para ubicarla fuera del contexto en que ha sido aprendida y, finalmente, dominarla con su uso racional en la resolución de un problema concreto. Como consecuencia, se produce un proceso de maduración en el que el individuo es capaz de emplear en sus procesos cognoscitivos herramientas cada vez más complejas⁵³. Por ello, la concepción del itinerario didáctico, dentro de esa nueva asunción de un rol mucho más activo en todo este proceso, debe valerse del empleo de metodologías activas.

Así, por un lado, el itinerario ha de presentarse como un modelo de **investigación dirigida**, que convierta al docente en mero facilitador de instrumentos y situaciones en que el alumno pueda intercambiar con la realidad información, criterios y opiniones, a cuya problemática deberá enfrentarse por sí mismo y en grupo. Eso sí, esta opción exige del docente una absoluta expertización en el objeto de estudio, así como del desarrollo de sus propias capacidades en pro de una buena dinámica pedagógica. Esta metodología activa facilita un ambiente de trabajo en que los educandos se sienten más cómodos y la relación, tanto entre ellos como con el docente-facilitador, se torna tanto más fluida, al tiempo que se incrementa la motivación, al sentirse ellos mismos dueños de su proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestionando libremente la realidad y diseñando su propio proyecto de investigación, con lo que se obtienen unos mejores resultados por lo general⁵⁴.

Por otra parte, también cabe entrar a valorar como metodología activa para el itinerario didáctico la **enseñanza por descubrimiento**, en la que el profesor pasa a tener un mero protagonismo inicial a la hora de proporcionar información, recursos de base y unos criterios preliminares, en base a lo cual el alumnado debe organizarse como mejor estime conveniente, para construir su propio conocimiento en base a sus propias experiencias. Con ellas habrá de mostrar la madurez suficiente para ponerlas en común con el resto de interpretaciones que se hayan gestado, y así entrar en un ejercicio reflexivo sobre el proceso desarrollado y proporcionar una respuesta a los problemas derivados de la investigación y de sus propias limitaciones⁵⁵.

Finalmente, no se puede sino remarcar la importancia de la aplicación de itinerarios didácticos dentro de las programaciones de aula, como herramienta de gran eficacia para dignificar y extender el método científico de la investigación histórico-artística, por sí misma y en relación con otras disciplinas tocantes tanto a las Humanidades, como a las Ciencias Sociales, Tecnológicas y de la Salud. Sentadas, de este modo, las bases para que el alumnado aprenda a trabajar desde la transversalidad de conocimientos, el paso siguiente lo supondrá el consecuente trabajo cooperativo, por el cual el educando tomará las riendas del desarrollo y aplicación práctica de su propio aprendizaje, tal y como se ha podido dilucidar. En todo este proceso, el profesor actúa como agente responsable de facilitar al alumnado los medios, los recursos y la ocasión para salir del aula y, empleando todos los recursos que el avance

⁵³ Mario Carretero, *Constructivismo y educación* (Buenos Aires: Paidós, 2009), 24-26.

⁵⁴ María Isabel Torres Salas, "La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas", *Educare* 14 (2010): 135-136.

⁵⁵ *Ibidem*: 136-137.

tecnológico pone a su disposición, enfrentarse al objeto de conocimiento y desarrollar la suficiente iniciativa como para profundizar en una dinámica investigadora que se torna tanto más compleja cuanto más lejos se llega en ella y gracias a ella.

3. La enseñanza de la Historia del Arte local en los niveles de la Educación Secundaria Post-obligatoria: estado de la cuestión

No son demasiados los estudios que ahondan en los aspectos relativos a la enseñanza de la Historia del Arte en los niveles de secundaria, a pesar de que constituye una de las materias más demandadas en el único curso en que se imparte, 2º de Bachillerato, y ello a pesar de que en los últimos años se multiplican los estudios que apuestan por el potencial didáctico y pedagógico de las imágenes como recurso para la enseñanza de disciplinas como la Historia⁵⁶.

La principal valoración de la evolución histórica de su implantación en los estudios superiores españoles, se le debe a la profesora María Rosario Caballero Carrillo, cuyo estudio, titulado *La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro* se remonta al año 1992, con una revisión de los planes de estudios nacionales que contemplaban la enseñanza de la Historia del Arte o de materias similares, los cuales se retrotraen a la Revolución Septembrina de 1868⁵⁷. En sus estimaciones, considera la aparición de esta materia como uno de los muchos hitos erigidos en el camino por el que las clases burguesas consiguieron establecer un sistema educativo para sí, que rompiese con el vetusto escolasticismo imperante e inmiscuyese a las nuevas generaciones en las necesidades de una sociedad postindustrial. Así, el primer marco legislativo que surge de estas consideraciones es la denominada como Ley Moyano de 1857, la primera ley educativa en la historia de España, que sin embargo no contemplaba la enseñanza de la Historia del Arte, pero cuya relevancia es tal que sus valores van a imperar hasta la reforma educativa de 1970.

Como se indicaba, y según apuntaba también Antonio Viñao Frago en *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea*, no será hasta el transcurso del Sexenio Democrático (1868-1874) cuando exista un interés por garantizar una formación con claro protagonismo de las ciencias y las artes, dentro de unos nuevos afanes que, más allá de la burguesía, comenzaban a preocuparse por la implantación de un sistema educativo público⁵⁸. Se trata, según apunta la profesora Caballero Carrillo, de una nueva consideración respecto a

⁵⁶ Carmen Tejera Pinilla, “Historias con Arte: una experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos en el Bachillerato de Artes”, *Clio* 38 (2012): 1-12.

⁵⁷ María Rosario Caballero Carrillo, “La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro”, *Imafronte* 8-9 (1992-1993): 52.

⁵⁸ Antonio Viñao Frago, *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea* (Madrid: Siglo XXI, 1982), 380.

la segunda enseñanza, que deja de ser una mera preparación previa a la Universidad, para convertirse por vez primera en un sistema con entidad propia, que garantiza al ciudadano los conocimientos necesarios para gozar de una mínima capacidad de desenvolvimiento cultural y social⁵⁹. Es así como, el 25 de octubre de 1868, se llega a la promulgación de una nueva normativa, que suprime las humanidades clásicas del sistema precedente, para incorporar otras nuevas como la Antropología, la Industria, el Comercio y, por supuesto, la Historia del Arte, tal y como desgrana Sanz Díaz en *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria (1860-1861)*, donde analiza la gran pujanza que los postulados krausistas de Giner de los Ríos ejercieron en aquella etapa⁶⁰. Con todo y pese a los grandes esfuerzos, más allá del ámbito universitario no existía un profesorado especializado en estas nuevas materias, ni dispuesto a asumir el gran incremento de esfuerzo y de trabajo que todo ello suponía frente a una parca retribución.

En semejante contexto, el plan de estudios tradicional permanecería en plena vigencia y, como recoge Caballero Carrillo, a lo sumo convivirían los dos planes, caso del Instituto del Noviciado de Madrid, donde Hermenegildo Giner de los Ríos, hermano del fundador de la Institución Libre de Enseñanza, impartió un curso de Historia del Arte al alumnado de Bachillerato por vez primera en la Historia de España, intitulado *Principios del Arte y su Historia en España*⁶¹. De este modo, a lo largo de cincuenta temas, se tocaban en profundidad cuestiones relativas a la Estética, la Filosofía, la Teoría del Arte y la Historia del Arte Español. Con todo, cualquier intento de defensa y prosperidad de este plan palidecería con los ecos conservadores que traería consigo la Restauración Borbónica en 1874, hasta su completa desaparición con la promulgación de un nuevo plan, absolutamente afín al escolasticismo tradicional, el 13 de agosto de 1880. Además, como señala Hernando Carrasco, la creación de las Escuelas de Artes y Oficios tuvo una vocación primordialmente industrial⁶².

A partir de entonces, la aparición de la Historia del Arte en los diferentes planes de estudios desarrollados en las últimas dos décadas del siglo XIX tendría un carácter efímero e intermitente. Así, se contempla la impartición de una *Teoría e Historia del Arte* para el cuarto curso de Bachillerato en el plan de 1894 que será suprimido al año siguiente, para reaparecer de nuevo como tal en el plan de 1898 para sexto curso y, de nuevo, con una perduración de un año. Desde ese momento, como continúa sosteniendo Caballero Carrillo, la Historia del Arte tan sólo será contemplada en los años siguientes como un breve apartado integrado en otras asignaturas, fundamentalmente la Historia y la Filosofía⁶³. Hasta 1953 no aparecería la

⁵⁹ María Rosario Caballero Carrillo, “La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro”, *Imafronte* 8-9 (1992-1993): 53.

⁶⁰ Federico Sanz Díaz, *La Segunda Enseñanza Oficial en el siglo XIX* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), 25.

⁶¹ María Rosario Caballero Carrillo, “La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro”, *Imafronte* 8-9 (1992-1993): 54.

⁶² Javier Hernando Carrasco, *Las Bellas Artes y la Revolución de 1868* (Oviedo: Universidad, 1987), 157-158.

⁶³ María Rosario Caballero Carrillo, “La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro”, *Imafronte* 8-9 (1992-1993): 55-57.

Historia del Arte como una materia independiente y con cierta solidez en los nuevos programas del franquismo para el Bachillerato, consolidándose su presencia en los planes educativos posteriores de 1953 y 1967 con impartición común para Ciencias y Letras. Empero, experimentaría una notable regresión con la reforma educativa de 1970, edificada sobre los nuevos intereses económicos e industriales del gabinete tecnócrata de Franco.

Desde ese momento, se abre un horizonte un tanto incierto para la Historia del Arte, en que se ha puesto en cuestión la medida de su impartición, cuando no directamente su enseñanza. Caballero Carrillo expresa una opinión un tanto agridulce, al valorar su presencia en la LOGSE de 1990⁶⁴, considerando que la educación artística quedaba limitada a su dimensión plástica para los niveles obligatorios, lo que en buena medida prevalece en la actualidad. No mayor optimismo manifiesta Merodio de la Colina, quien valora la ausencia de la disciplina en las primeras reformas educativas de la Democracia, desde su artículo *Historia y situación de la educación artística en la España del año 2009*⁶⁵. De este modo, valora la reducción de la Historia del Arte a unas meras pinceladas de preparación cultural desde la LODE de 1985⁶⁶, para compartir la visión ya expresada con la LOGSE en que, pese a todo, la enseñanza de las Artes, aunque en una vertiente eminentemente plástica, se asentaba como una nueva modalidad de Bachillerato, junto a las de Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, y Ciencias de la Naturaleza y de la Salud. Así, en el programa de Humanidades no se contemplaba ningún tipo de enseñanza artística y, como materia independiente, aunque con poco valor, la Historia del Arte sólo figuraba en el Bachillerato de Artes, persistiendo en esta directriz, e incluso con mayores restricciones, la LOCE del año 2002⁶⁷.

Por su parte, la LOE de 2006 supondría una relativa mayor apertura en ese sentido, al hacer hincapié en «la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte»⁶⁸. Es, por tanto, en este contexto en el que la Historia de Arte reaparece como materia de modalidad del segundo curso de Bachillerato, introduciendo la Junta de Andalucía, por su parte en la LEA de 2007⁶⁹, la asignatura de Patrimonio Cultural como optativa derivada de las competencias propias de la autonomía en el desarrollo de los currículos académicos.

⁶⁴ *Ibidem*: 57. Et: “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”, BOE 238, 4 de octubre de 1990.

⁶⁵ María Isabel Merodio de la Colina, entrada sobre “Historia y situación de la educación artística en la España del año 2009”, Educación Artística en España, <http://educacionartisticaenespania.blogspot.com.es> (entrada publicada el 18 de diciembre de 2010).

⁶⁶ “Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación”, BOE 159, 4 de julio de 1985.

⁶⁷ “Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación”, BOE 307, 24 de diciembre de 2002.

⁶⁸ “Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación”, BOE 106, 4 de mayo de 2006.

⁶⁹ “Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía”, BOJA 252, 26 de diciembre de 2007.

Este panorama es el que se ha conseguido mantener tras la LOMCE de 2013⁷⁰ que, para el Bachillerato de Artes, introduce además la ya analizada asignatura de Fundamentos del Arte en dos cursos, mientras que para las Humanidades recorta la amplitud del temario de Historia del Arte, que ya no parte desde la Prehistoria sino desde la Grecia Clásica. Mientras tanto, a día de hoy siguen siendo numerosos los sectores que se plantean seriamente la utilidad de impartir materias artísticas en un Bachillerato diferente del de Artes, tantos como los que defienden su continuidad e incluso su extensión más allá de uno o dos cursos. Por ello y en defensa de la disciplina y su innegable función como sustrato cultural y filosófico del individuo, la cuestión para enfrentarse a quienes propugnan su extinción parece localizarse en el hecho de renovarse o morir. De este modo, cada vez son más numerosos los estudios que abogan por una mayor implicación de la Historia del Arte en la transversalidad de las materias, así como con respecto al uso de las TIC. Desde estos presupuestos, se pretende fomentar su uso como referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las *Ciencias Sociales* y de la *Geografía e Historia* ya desde los niveles de ESO, mediante el empleo eficiente de las posibilidades que ofrecen las visitas virtuales, el desarrollo y empleo de blogs, la confección y uso de ejes cronológicos virtuales o las propuestas de creación audiovisual, como la realización de audioguías, documentales o el *tableau vivant*⁷¹.

En cualquier caso, estas páginas pretenden sumarse a la opinión que reclama la construcción de un sistema educativo cuyos currículos se hagan desde y para la transversalidad de las materias, construyendo así una educación más rica en cooperativismo y experiencias, que tan buenos resultados está dando tras su implantación en los sistemas educativos de países como Noruega⁷². La Historia del Arte puede constituir y constituye, además de una materia *per se* un punto de apoyo para numerosas disciplinas, cuyo potencial aún permanece sin explorar ni aplicar en gran medida. Pero este uso no puede ser óbice para obviar la importancia de la Historia del Arte como disciplina independiente, que asimismo requiere del apoyo y colaboración de otras materias. Como ya se ha remarcado con anterioridad, la Historia del Arte fomenta el conocimiento del educando con los hechos, ideas, culturas, manifestaciones, etc. del pasado y del presente, mediante el contacto directo o indirecto con su entorno más o menos inmediato. Por consiguiente, constituye una herramienta crucial en el proceso de percepción y conocimiento del mundo, así como en la adopción de una actitud crítica y científica y de responsabilidad en torno a él, por lo que su erradicación del sistema educativo no supondría sino privar a las nuevas generaciones de vivir esta certeza que hoy es más evidente que nunca, del mismo modo que se vieron privadas de ella tantas generaciones en el pasado.

⁷⁰ “Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa”, BOE 295, 10 de diciembre de 2013.

⁷¹ D. Sobrino López, “La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato” en *Congreso Internacional “Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía* (Santiago de Compostela: Universidad, 2011), 1-16.

⁷² Cfr. Marit K. Granheim y Ulf P. Lundgren, “La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega”, *Revista de Educación* 299 (1992): 7-42.



BLOQUE II
Itinerario didáctico

4. Justificación del itinerario didáctico

Toda vez que queda ya encuadrada la presente propuesta de itinerario didáctico, como tal, dentro del actual marco teórico-legal que lo ampara, corresponde, antes de entrar de lleno a desgranar los entresijos del itinerario, acometer algunas valoraciones sobre la justificación del mismo en relación a sus especificidades.

Como queda ya dicho, la presente propuesta pretende involucrar al alumnado en un recorrido por las principales muestras de la intensa producción de la Escuela Granadina de Escultura, abarcando un arco temporal que va desde los primeros años del siglo XVI hasta bien entrado el siglo XX. Se trata de un itinerario didáctico que, desde estas páginas, es considerado asequible en todos sus aspectos y que está pensado fundamentalmente para alumnos de 2º de Bachillerato que cursen la asignatura de *Historia del Arte* en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. No obstante, dentro de la teoría desarrollada en el *Bloque I* de este trabajo, queda destacado cómo puede aplicarse sin apenas alterar sus características para otras asignaturas y niveles, como *Patrimonio Cultural* de 1º de Bachillerato de la misma modalidad, así como en *Fundamentos del Arte I y II* de ambos cursos de Bachillerato en la modalidad de Artes.

De igual modo, aunque para el desarrollo del mismo se adoptará la perspectiva de un Instituto de Educación Secundaria del municipio de Granada, tampoco existe una preferencia en cuanto al tipo de centro o su procedencia, puesto que es un itinerario que se realiza a pie, por el casco histórico de la ciudad, durante toda una jornada, de tal modo que, para un centro ajeno a este entorno urbano tan sólo habría que contemplar el extra de la contratación de un autobús. Con todo, el ámbito de la escultura española es tan amplio y sus escuelas tan numerosas, que tampoco puede prescindirse de cierta humildad a la hora de analizar el interés que el mismo puede despertar, dentro de un radio territorial que apenas sobrepasaría la provincia granadina. Sin embargo, por proximidad y alcance podría contemplarse en otros territorios, como las provincias de Málaga, Almería, Córdoba o Jaén, que no son sino otros focos hasta donde irradió con fuerza la Escuela Granadina, por lo que en ellos suele ser estudiada con mayor detenimiento que otras escuelas artísticas andaluzas y españolas.

Asimismo, se pretende mostrar a los educandos, en caso de que se adecúe a sus intereses vocacionales en ese momento, el potencial que en nuestros días posee la interpretación del patrimonio como profesión, dado que resulta innegable el modo en que en los últimos años han proliferado las empresas y particulares que se dedican a la realización de itinerarios culturales, en ciudades con una elevada tasa de recepción turística, como es el caso de Granada. A este efecto, por ejemplo, la Universidad de Granada cuenta con un posgrado destinado a la obtención del título de Experto en itinerarios culturales.

Bien es cierto que, lo que aquí se proyecta, no es un mero recorrido turístico, sino un itinerario de aprovechamiento didáctico, mediante el cual depositar en manos de los alumnos la utilidad y cuidado del patrimonio histórico como objeto, medio y fin de conocimiento de las sociedades del pasado a nivel histórico, artístico, filosófico, sociológico, antropológico... En este sentido, la programación de este tipo de itinerarios menudea de forma estimable en comparación con la oferta de *tours* culturales, y en ello seguramente tendrá mucho que ver el hecho de que la educación, a diferencia del turismo, no tiene ni debe tener un fin lucrativo. La creación de un itinerario didáctico requiere, en la mayoría de los casos, del esfuerzo y sacrificio de un único docente que suele ser contemplado como el organizador de una excursión, sin sentirse respaldado ni obtener la mínima parte de las expectativas proyectadas con harta frecuencia. Con todo, igualmente en los últimos años, hay que romper una lanza en favor del aumento significativo que viene experimentando este tipo de propuestas en el ámbito de la Educación Secundaria, quizá por el modo en que está evolucionando la formación de las nuevas generaciones de docentes.

A este respecto, la provincia de Granada, al igual que el resto de sus homólogas andaluzas, cuenta con un estimable antecedente que se remonta a los años 80. No es sino la labor, hoy apenas actualizada, de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes, creados mediante el **DECRETO 269/1985 de 26 de septiembre**, destinados al «afianzamiento en la conciencia de identidad andaluza a través de la investigación, difusión y reconocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad [patrimonial]»⁷³, adquiriendo el compromiso que se concretiza a través de los siguientes objetivos: «

- Potenciar una estrecha colaboración entre los Centros de Enseñanza y el Gabinete. Al mismo tiempo, potenciar la difusión del Patrimonio Histórico entre distintos colectivos, asociaciones, grupos de trabajo y público en general.
- Facilitar a los escolares andaluces la identificación con el entorno y el acervo cultural de nuestra tierra.
- Elaboración, realización y evaluación de material didáctico relacionado con el Patrimonio Histórico.
- Orientar y asesorar a los Centros de Enseñanza en la programación de sus visitas culturales.
- Informar y dar a conocer la Ley del Patrimonio en los Centros de Enseñanza y en todas aquellas instituciones que lo soliciten»⁷⁴.

Dentro de esta iniciativa y de acuerdo con su programa, desde los primeros años de su existencia, el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Granada ha organizado cursos destinados al profesorado granadino y orientados a la preparación de materiales y dinámicas relacionados con el patrimonio local y provincial. Así, de estos intereses, nacieron las

⁷³ Ruiz Ruiz, Manuel y Barbosa García, M^a Vicenta, *Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Granada* (Granada: Consejería de Educación y Ciencia - Consejería de Cultura, 2001), 5.

⁷⁴ *Ibidem*, 6-7.

propuestas en torno a una serie de itinerarios didácticos que transcurren por la Granada musulmana o la de Carlos V, por las peculiaridades del barrio del Albaicín, por los sistemas hidráulicos granadinos, o por los principales hitos del Barroco local⁷⁵.

En cualquier caso, el Gabinete iliberitano pone de manifiesto la relevancia indudable del patrimonio histórico como recurso didáctico primordial a la hora de conocer, sentir y vivir la variada identidad y cultura de Andalucía. Dentro de este proceso, resulta clave la puesta en práctica de la **visita activa** fundamentada sobre las premisas constructivistas del **aprendizaje significativo** y materializada en la metodología del **itinerario didáctico**, en que el alumno sea el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el Gabinete, el recurso del itinerario didáctico debe partir de las experiencias del profesor e integrarse plenamente en el currículo y el plan de centro. Por ello, el itinerario didáctico se plantea como uno de los instrumentos por excelencia del docente de *Geografía e Historia*, el cual

«no debe ser nunca una simple suma de bienes culturales o lugares elegidos al azar o simplemente porque “nos pillan de camino”, y siempre se tendrán en cuenta los criterios explicativos sobre los meramente descriptivos, es decir, intentar recrear todo el conjunto de aspectos que inciden sobre un bien cultural y no únicamente una simple descripción formal, sea artística o técnica»⁷⁶.

Todos estos materiales, fueron inicialmente elaborados por Alfonso Ruiz García y Ricardo Ruiz Pérez, quienes desde el primer momento establecieron una amplia clasificación tipológica del itinerario didáctico, que se caracteriza por una gran flexibilidad, ya que las necesidades específicas del alumnado prevalecen sobre el rigor cronológico, espacial, etc. a la hora de trazar el itinerario. A tal premisa se acoge el que se desarrolla en este trabajo, dado que el género escultórico responde a una localización arbitraria, que obedece bien a los deseos de un comitente en un momento concreto, bien a los avatares posteriores vividos por el patrimonio tras los procesos de desamortización, expolio o destrucción por los que atravesó a partir del siglo XIX. Es por ello que, desde la conciencia de una mayor madurez analítico-crítica de los educandos, así como partiendo de una buena preparación previa en clase, en algunos puntos del itinerario, los menos, se verá alterado el orden cronológico de sucesión en la Escuela Granadina de Escultura. Ello responde a una cuestión básica de racionalidad espacial y temporal, para no cansar en demasiado a los alumnos y a su interés a fuerza de volver a andar un mismo camino más de una vez, ni perder por ello un preciadísimo tiempo. De todas formas, dentro del análisis escultórico es tan útil estudiar comenzando por un maestro y continuando por sus influjos posteriores, como empezar por otro maestro e inmediatamente después analizar sus influencias previas; es más, estas puntuales alteraciones, bien aprovechadas, facilitan una constante comparación y pueden ayudar a agudizar el instinto crítico de los educandos al respecto.

⁷⁵ *Ibid.*, 9.

⁷⁶ Ruiz García, Alfonso y Ruiz Pérez, Ricardo, *El Patrimonio Histórico a través de los itinerarios* (Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 2002), 8.

En definitiva, de acuerdo con la clasificación señalada del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Granada, el itinerario didáctico por la Escuela Granadina de Escultura que a continuación se va a desarrollar, se presenta como un itinerario conceptual globalizador⁷⁷. No puede ser de otra manera de acuerdo con las exigencias de la LOMCE, dado que lo que se pretende es que el alumno adquiera, en la medida de lo posible, una visión global y transdisciplinar de los bienes culturales que se van a visitar durante el recorrido. De acuerdo con ello, se procurará el mayor aprovechamiento posible por parte de los educandos en cumplimiento de los siguientes objetivos de partida que marca el Gabinete:

- «a) Capacidad de observación de la complejidad urbana o del territorio como interrelación de espacio natural y cultural.
- b) Destreza en el manejo de planos, orientaciones...
- c) Reflexión sobre los fenómenos sociales, políticos, económicos, ideológicos...
- d) Actitud de responsabilidad y compromiso en la conservación del Patrimonio Histórico»⁷⁸.

⁷⁷ *Ibidem*, 9.

⁷⁸ *Ibid.*

5. Objetivos

A continuación, se expondrán los objetivos que se persigue alcanzar con el desarrollo del presente itinerario didáctico. Como se verá, estos objetivos se encuentran perfectamente vinculados, pese a obedecer a una índole y motivación algo más dispar. Así, en base a la legislación vigente en Andalucía, es necesario contemplar aquellos requisitos que se espera ver concretizados en cada alumno, tanto en cuanto atañe a la correspondiente etapa educativa, que en este caso es el Bachillerato, como en lo que respecta a aquello que la normativa exige ante la impartición de la materia *Historia del Arte*. En lo que se refiere a los contenidos de la misma, se procede a establecer una relación precisa con los criterios de evaluación de los diferentes bloques temáticos, siendo aquellos reelaborados y convertidos en objetivos, al ser inevitable su observancia a la hora de integrar el itinerario con aquellas unidades didácticas con cuyos contenidos deberá relacionarse necesariamente. Por último, el itinerario, en tanto que metodología específica, comporta sus propios objetivos que aluden a unos contenidos más concretos y restringidos.

5.1. Objetivos de la etapa⁷⁹

- a. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- d. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana.
- f. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

⁷⁹ BOJA 122, 28 de junio de 2016, p. 13.

- h. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m. Profundizar en el conocimiento y el aprecio de los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

5.2. Objetivos de la materia⁸⁰

- a. Comprender y valorar las diferencias en la concepción del arte y la evolución de sus funciones sociales.
- b. Entender las obras de arte como exponentes de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como testimonio de una época y su cultura.
- c. Utilizar métodos de análisis para el estudio de la obra de arte que permitan su conocimiento, proporcionen la comprensión del lenguaje artístico de las diferentes artes visuales y la adquisición de una terminología específica y a su vez desarrollen la sensibilidad y la creatividad.
- d. Reconocer y caracterizar, situándolas en el tiempo y en el espacio, las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos y artistas del arte occidental, valorando su influencia o pervivencia en etapas posteriores.
- e. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico, contribuyendo de forma activa a su conservación como fuente de riqueza y legado que debe transmitirse a las generaciones futuras rechazando aquellos comportamientos que lo deterioran y participar en su difusión y conocimiento.
- f. Contribuir a la formación del gusto personal, la capacidad de goce estético y el sentido crítico, y aprender a expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de las creaciones artísticas, respetando la diversidad de

⁸⁰ BOJA 145, 29 de julio de 2016, p. 342.

percepciones ante la obra de arte y superando estereotipos y prejuicios y participar en su difusión.

- g. Indagar y obtener información de fuentes diversas sobre aspectos significativos de la Historia del Arte a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo.
- h. Conocer y caracterizar, situándolas en el tiempo y en el espacio, las manifestaciones artísticas de la Comunidad Autónoma de Andalucía y de su entorno más inmediato apreciando su valor y fomentando el respeto por las mismas.

5.3. Objetivos de las unidades⁸¹

- a. Reconocer y explicar las concepciones estéticas y las características esenciales del arte en el amplio arco temporal que va desde los albores de la Edad Moderna hasta bien entrado el siglo XX, relacionando cada uno de sus estilos con sus respectivos contextos históricos y culturales.
- b. Explicar la función social del arte especificando el papel desempeñado por mecenas, talleres, academias, clientes y artistas, y las relaciones entre ellos.
- c. Analizar, comentar y clasificar obras significativas del arte de la Edad Moderna y la Edad Contemporánea, aplicando un método que incluya diferentes enfoques (técnico, formal, semántico, cultural, sociológico e histórico).
- d. Realizar y exponer, individualmente o en grupo, trabajos de investigación, utilizando tanto medios tradicionales como las nuevas tecnologías y tomar decisiones de desarrollo del trabajo individual, grupal o colaborativo para conseguir producciones de calidad.
- e. Respetar las creaciones del arte de los diferentes periodos históricos, valorando su calidad en relación con su época y su importancia como patrimonio que hay que conservar.
- f. Utilizar la terminología específica del arte en las exposiciones orales y escritas, denominando con precisión los principales elementos y técnicas.

5.4. Objetivos del itinerario

- a. Explorar la enorme riqueza cultural y patrimonial que la historia ha legado en los espacios más simples y hasta insospechados de Andalucía.
- b. Definir, acotar y conocer el alcance de la Escuela Granadina de Escultura, sus orígenes, conformación, auge y declive, sus principales artistas y sus obras más destacadas.
- c. Desarrollar y poner en práctica el método investigador y el aparato crítico que permite analizar y contrastar una escultura desde sus dimensiones técnica,

⁸¹ BOJA 145, 29 de julio de 2016, p. 343.

- formal, histórico-artística, iconográfica, filosófica, cultural, sociológica, antropológica y psicológica.
- d. Discriminar los rasgos y particularidades que diferencian a las diversas esculturas, reconociendo su estilo, cronología y autoría, ya sean ciertas o aproximadas.
 - e. Insertar la producción de la Escuela Granadina de Escultura dentro de la generalidad de los estilos renacentista, barroco, neoclásico, romántico y neobarroco. Reconocer las influencias existentes entre estilos y artistas.
 - f. Adquirir una sólida sensibilidad hacia el patrimonio histórico que se custodia tanto en templos como en espacios públicos de Granada, con una conciencia plena en cuanto al papel activo que debe ejercerse en pro de su protección y conservación.
 - g. Fomentar valores de democracia, igualdad, respeto y tolerancia desde la conformación del juicio crítico con respecto al pasado, así como mediante el trabajo en equipo, la celebración de debates y el ejercicio de la interdisciplinariedad.
 - h. Aplicar de manera responsable y eficiente el uso de las nuevas tecnologías para el conocimiento del patrimonio escultórico de la Escuela Granadina, así como de los medios tradicionales, partiendo desde criterios de accesibilidad y el empleo de un vocabulario técnico y culto aplicado al manejo de la lengua castellana y otras lenguas extranjeras, principalmente la inglesa.
 - i. Ejercer un papel activo, motivado y emprendedor en el diseño definitivo de la actividad, así como en su desarrollo y aprovechamiento final.

6. Competencias

De acuerdo con lo analizado a priori al tiempo de desentrañar la legislación educativa vigente, con este itinerario didáctico que se propone, se pretende que el alumno toque y trabaje absolutamente todas las competencias clave asentadas, en el modo en que a continuación se describe:

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT):** esta competencia, que ni tan siquiera es contemplada por la legislación en el desarrollo de los contenidos de *Historia del Arte*, no es sino la que menor aplicación práctica puede encontrar entre los postulados del itinerario didáctico. No obstante, se persigue trabajarla igualmente, dado que, en aras de la interdisciplinariedad, se busca que los educandos puedan conocer la vertiente más técnica y científica del arte de la escultura. Así, el estudio de las proporciones precisará del cálculo matemático, como de unas leves nociones biológicas el análisis de las materias empleadas por el artista, las cuales son escogidas con una intencionalidad no sólo estética, sino también técnica. Al mismo tiempo y en la medida de lo posible, se aprovechará para que el alumno conozca el desarrollo tecnológico aplicado a la conservación del patrimonio.
- **Competencia para aprender a aprender (CPAA):** como se viene insistiendo desde el comienzo de este proyecto, a través del mismo se pretende guiar al alumno hacia la adopción de un método científico y un pensamiento autónomo y crítico, que trasciendan el ámbito del aula y lo conduzcan por los caminos de la autodidáctica. Al desarrollo de esta competencia vienen a contribuir la realización y exposición de tareas de investigación, tanto a título individual como grupal, uniendo al espíritu investigador los inagotables recursos y fuentes de información que las nuevas tecnologías ponen a su alcance, sin dejar de lado los soportes más tradicionales de la información y la comunicación.
- **Conciencia y expresiones culturales (CEC):** si un hecho es inherente a las disciplinas histórico-artísticas y sus objetos de estudio, ese no es otro que el de constituir una de las mejores herramientas con las que conocer e interpretar los hechos artísticos y culturales. En consecuencia, los educandos se encuentran ante la competencia que en mayor medida van a poder trabajar dentro de este itinerario, puesto que atañe a todos sus objetivos, desde el reconocimiento y explicación de las concepciones estéticas, los rasgos estilísticos, las obras de arte, su función social, su técnica, su significado, etc., hasta la forja de un conocimiento preciso al respecto, así como de una conciencia democrática, tolerante y respetuosa con la diversidad

de manifestaciones y opiniones. Consecuentemente, se trata de una competencia presente en todos los aspectos y dinámicas del itinerario.

- **Competencia en comunicación lingüística (CCL):** mediante este itinerario didáctico, se persigue que el alumnado pueda perfeccionar su conocimiento de un vocabulario culto y técnico, tanto en castellano como en otras lenguas extranjeras, fundamentalmente la inglesa. Ello podrá encontrar aplicación práctica mediante la consulta y lectura de distintas fuentes documentales y/o literarias relacionadas con las esculturas que se van a estudiar. Así también mediante la aplicación directa de un vocabulario específico, tanto a la hora de exponer en público su visión o de redactar unas conclusiones, como al momento de darse a entender entre su grupo de trabajo.
- **Competencia digital (CD):** la búsqueda, tratamiento y difusión de la información obtenida y elaborada dentro de las dinámicas del itinerario ha de ser uno de los pilares fundamentales del mismo, el cual no puede asentarse sino sobre la explotación del potencial investigador y didáctico que comportan las nuevas tecnologías. Así, el educando contará con una amplia libertad de elección entre bases de datos, formatos, programas, aplicaciones y dispositivos electrónicos a la hora de poner en marcha todas las metodologías relacionadas.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE):** el conocimiento de las distintas concepciones, manifestaciones e innovaciones artísticas, facilita, sin lugar a dudas, la apertura de horizontes y puntos de vista del alumno, quien ve potenciada su propia dimensión creativa e incrementada su motivación para explorar estas posibilidades de forma autónoma. Por tanto, el educando contará con la libertad suficiente como para abordar el conocimiento, preservación y explotación de los recursos patrimoniales desde su propia iniciativa, gracias a los diferentes enfoques que concibe el método científico, así como a la adopción de diversos roles en los trabajos individuales y grupales.
- **Competencias sociales y cívicas (CSC):** en esta materia y en este proyecto, las competencias sociales y cívicas prácticamente van de la mano de la competencia CEC, ya que su orientación mira hacia la relación del desarrollo cultural y artístico con las sociedades en que se origina y evoluciona. Por ende, el trabajo de esta competencia va quedar también muy ligado al estudio y análisis de las diferentes concepciones y contextos de una creación artística concreta, puesta en relación con la función social que cumple y el valor que posee para las generaciones presentes y futuras. Ello encuentra sus posibilidades de explotación en todas las dinámicas que componen el itinerario didáctico.

7. Encuadre didáctico y transversalidad

Al margen de los otros posibles escenarios de desarrollo del itinerario didáctico, ya contemplados con anterioridad para las materias de *Fundamentos del Arte I y II*, así como de *Patrimonio Cultural*, corresponde en esta ocasión una mayor profundización en la correspondencia del mismo con el desarrollo curricular de *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato, que a fin de cuentas es la materia para la que está pensado principalmente. Así, de acuerdo con lo contemplado en la *ORDEN de 14 de julio de 2016*, este itinerario didáctico encuentra su perfecta correlación con las unidades didácticas que se deriven de los bloques de contenido 3 y 4.

De este modo, en el tercer bloque se contemplan los epígrafes referentes al *Desarrollo y evolución del arte europeo en el mundo moderno*, que tradicional y naturalmente, se ha estructurado en tres grandes unidades didácticas. La primera de ellas abarca el Renacimiento, prestando especial atención al nuevo papel que ejercen los mecenas y artistas desde Italia, posibilitando la génesis y desarrollo de un nuevo lenguaje en los campos de la arquitectura, la pintura y, por supuesto, la escultura; se estudian con cierta profundidad sus principales artistas y obras, así como la llegada a la Península Ibérica de estas nuevas concepciones estéticas, su plasmación y sus representantes. Por consiguiente, la segunda unidad se corresponde con la vocación unitaria y múltiple al mismo tiempo del Barroco, en el que juega un papel crucial su vertiente hispánica, que contribuyó así al desarrollo de un evolucionado lenguaje artístico al servicio de la Contrarreforma, el cual afecta sobremanera no sólo a las tres artes del diseño, sino también al ámbito del urbanismo, con la concepción de nuevos espacios y posibilidades, así como con un muy relevante desarrollo de la imaginería. Por último, la pervivencia del Barroco a lo largo del siglo XVIII coparía la tercera de las unidades aludidas, junto con su convivencia y paulatina extinción en pro del neoclasicismo ilustrado; en menor medida se incluye también un temprano Romanticismo.

Por su parte, el *Bloque 4*, dedicado a *El siglo XIX: el arte de un mundo en transformación*, resulta interesante en tanto que permite una mayor profundización en las vertientes historicista y costumbrista del Romanticismo, así como en la pervivencia del clasicismo en la escultura, junto con la concepción de los nuevos espacios urbanos que reclama el ascenso de la burguesía industrial. Por lo demás, este bloque se ocupa de otras cuestiones fundamentales para la Historia del Arte pero de escasa relevancia en este itinerario, como es el caso de la pintura de Goya, la escultura de Rodin, el Modernismo y la Escuela de Chicago, las nuevas corrientes pictóricas, o la incorporación de nuevos materiales y técnicas a la arquitectura.

Si bien es cierto que, cronológicamente, este itinerario entra de lleno en el siglo XX, no encuentra relación con el quinto bloque de contenidos del currículo, puesto que éste se centra exclusivamente en el fenómeno de las vanguardias y la renovación del lenguaje arquitectónico, sin que estas dimensiones encontrasen reflejo alguno en una Escuela Granadina de Escultura en decadencia y atada a la herencia legada por los estilos enunciados a priori.

En otro orden de cosas, otro de los aspectos sobre el que se viene incidiendo con insistencia es el de la transversalidad e interdisciplinariedad. En aras de estas premisas y en pro de suscitar una mayor motivación entre el alumnado, sería deseable contar con la colaboración de otros departamentos del centro, pero la complejidad y premura que caracterizan a las dinámicas docentes de 2º de Bachillerato ante la presión de las PEBAU hacen que ello no siempre sea posible. No obstante, el presente itinerario didáctico posee una clara vocación de síntesis, habiendo de ser realizado a finales de la segunda evaluación o muy a comienzos de la tercera, una vez que el cumplimiento de la programación ya haya permitido que el alumno esté familiarizado a nivel genérico con los contenidos que se van a tratar en el itinerario. Es decir, el itinerario vendría a ser un método de profundización, ampliación y consolidación práctica de lo aprendido en clase, así como un estudio *in situ* de los contenidos relativos a la Escuela Granadina de Escultura. De igual modo ocurre con respecto a los contenidos de otras materias, hecho que facilita la involucración de otros departamentos a la hora de aprovechar igualmente el itinerario como recurso propio y de hacerlo evaluable dentro de su propia materia.

Dentro siempre de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales de 2º de Bachillerato, se esbozan a continuación algunas ideas sobre las que puede apoyarse la transversalidad del itinerario. Por ejemplo, y dado que una de las dinámicas de esta metodología va a consistir en el trabajo grupal para la organización de las explicaciones y la confección de unas audioguías, como se verá, la materia *Economía de la empresa* puede involucrarse en tanto que los contenidos de sus bloques 3 y 4 se refieren a la división técnica del trabajo, la planificación y toma de decisiones, la gestión de recursos humanos y motivación, la resolución de conflictos de intereses, la eficiencia y productividad, o la importancia de la investigación y el desarrollo. Siguiendo en el ámbito de las Ciencias Sociales, la *Geografía* puede ser útil en los bloques 2 y 3 de sus contenidos, en tanto que puede ayudar a explicar el porqué de la entidad matérica en unos tipos concretos de piedra, minerales y maderas, que son los predominantes en la producción escultórica granadina; además se puede aventurar en una tímida incursión sobre el modo en que el clima afecta a la conservación de este tipo de patrimonio. Mientras tanto, las *Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II*, pueden presentarse como un punto de apoyo para ahondar levemente en el cálculo de las proporciones de la escultura. Además, desde la *Psicología* se puede tratar de abordar la forma en que el artista expresa sus sentimientos, ideas y vivencias, permitiendo conocerlo, a través de sus creaciones, tomando como punto de partida la biografía del mismo.

Por su parte, en un plano más humanístico pueden participar *Griego II* y *Latín II*, ya que a través de sus contenidos destinados al conocimiento de la cultura de la Grecia y la Roma clásicas, pueden contribuir a consolidar la percepción de la influencia de las obras de arte y tratados de la Antigüedad en la praxis escultórica de un ámbito tan distante como el granadino; valga como puntual ejemplo la traducción de un fragmento de Vitrubio sobre las proporciones. Ni qué decir tiene la utilidad de la *Historia de España* a la hora de poder contextualizar los principales hechos sociales, políticos y culturales de los siglos XVI al XX que pueden condicionar las distintas dimensiones de la hechura de una escultura, lo que afecta a los bloques 3 al 12. Asimismo y con una amplitud similar, la *Historia de la Filosofía* sirve para sustentar el contexto conceptual e ideológico desde los postulados tomistas medievales hasta los de la plena ilustración, tocantes a los bloques 3 y 4 de sus contenidos.

Así también, la *Lengua castellana y literatura II* puede participar en la composición del ensayo individual que se exigirá como destreza de pensamiento culminante del itinerario, al tiempo que, como complemento del bloque 4, se puede aplicar la lectura de algún autor o texto contemporáneo relacionado con el contenido del itinerario, como puede serlo la particular guía de la ciudad escrita por el periodista y literato local Luis Seco de Lucena⁸². Por supuesto y como otro complemento más, para la *Primera* y la *Segunda lengua extranjera* se puede trabajar el conocimiento y uso de una parte del vocabulario y contenidos del itinerario en el idioma extranjero que el grupo de trabajo elija, aunque por una mera cuestión referente a la actual globalización sería preferible la lengua inglesa. Por último, otras materias específicas de opción, como *Dibujo Artístico II* o *Técnicas de expresión gráfico-plástica*, pueden permitir abordar la complejidad de una escultura con un mayor conocimiento de los aspectos formales y técnicos, mientras que *Imagen y sonido* o *Tecnologías de la Información y la Comunicación II*, posibilitan un perfeccionamiento del empleo de las TIC para los fines del itinerario. Así también, con *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos II* es posible promover en el educando la sensibilidad y el respeto que requieren el tratamiento de las ideas del pasado y sus manifestaciones artísticas, así como su actual aprovechamiento para la construcción de una cultura global, igualitaria y de paz.

En conclusión, el itinerario que se plantea está pensado para los alumnos matriculados en la materia troncal de opción *Historia del Arte*, los cuales no tienen por qué compartir entre ellos en su totalidad la elección de las otras troncales (*Economía de la empresa*, *Griego II* y *Geografía*) y específicas (*Dibujo Artístico II*, *Imagen y Sonido*, *Psicología*, *Técnicas de expresión gráfico-plástica*, *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, y *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos II*) de opción expuestas. Ello conduce, si no a facilitar la cooperación de distintos departamentos, sí a que los grupos de trabajo del alumnado se aborden desde los distintos intereses con que cada educando esté confeccionando su currículo, de manera que, en mayor o menor medida, la transversalidad de conocimientos está

⁸² Cfr. Seco de Lucena, Luis, *Guía breve de Granada* (Granada: Vázquez y Prieto, 1917).

garantizada, siempre atendiendo a una integración de conocimientos lo más igualitaria posible entre los distintos grupos.

8. Espacio y materiales

En relación con las necesidades de recursos que presenta el itinerario didáctico, éste es abordado desde una doble dimensión. Por un lado y como se tratará en el siguiente apartado, antes y después del desarrollo efectivo del itinerario, tendrán lugar una serie de sesiones preparatorias y conclusivas en el aula, destinadas a reducir lo máximo posible la carga de trabajo que el alumnado tenga que cumplir fuera del horario lectivo. Mientras que la sesión final tendrá lugar en el aula habitual de impartición de la materia, las clases preparatorias requerirán de su celebración en el aula de informática o un aula informatizada, donde los educandos, organizados por grupos, puedan hacer uso de ordenadores con acceso a internet, micrófono y altavoces o auriculares, procesador de textos, y programas de diseño gráfico, así como editores de imagen y sonido, junto con otras funciones que los grupos puedan requerir. Los alumnos aportarán el material de escritura que puedan necesitar, al tiempo que deberán contar con una cuenta de correo electrónico de Gmail y acceso a la nube de Google Drive. Igualmente, será imprescindible contar con los materiales didácticos trabajados previamente en clase, como el libro de texto y los apuntes personales.

Por otra parte, para el desarrollo del itinerario en sí, el espacio con que se contará será el mismo núcleo urbano de la ciudad de Granada, concentrado en una serie de monumentos y templos concretos del casco histórico, repartidos entre los distritos Centro, Albaicín y Realejo. El alumnado y el profesorado participante deberán portar consigo los correspondientes cuadernos didácticos y material de escritura, junto con un dispositivo electrónico con auriculares, que podrá ser un iphone, un ipad o una tablet, en función de aquello de que cada alumno disponga, facilitándolo el centro en caso de que algún educando no pueda acceder a esta posibilidad. No será necesario hacer uso de los datos móviles de los dispositivos durante el itinerario, como tampoco éste comportará ningún coste económico, dado que el acceso a los monumentos es completamente gratuito.

9. Metodología y temporalización

Como no podía ser de otra manera, la metodología que pretende seguir este itinerario didáctico, por un lado, se ofrece como una propuesta abierta a la utilidad y especificidades que cada docente le requiera en función de las necesidades que pueda presentar un grupo concreto; por otra parte, no es posible enunciar la metodología a seguir sin tener en cuenta las directrices marcadas por la legislación en vigor⁸³. Por ende y como se viene insistiendo desde el inicio, los planteamientos en torno a los que tiene que girar este itinerario no pueden sino romper con las formulaciones expositivas tradicionales, e introducirse de lleno en las nuevas formulaciones pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, esta vertiente se materializará mediante la incorporación al mismo de parte de la metodología propia del *Problem based learning* (PBL) o *Aprendizaje basado en problemas*.

Se trata, por consiguiente, de facilitar al alumno una participación activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permita sentirse protagonista dentro del mismo, mediante el diseño definitivo del itinerario y sus contenidos, orientando esta iniciativa hacia el desarrollo de todas las competencias en la medida de lo posible, como se ha comprobado anteriormente. En este proceso y en aras de insertar una adecuada ludificación, se hará uso de las **tecnologías de la información y la comunicación** y de las **metodologías activas**, que permitan al alumnado de 2º de Bachillerato llevar a cabo una investigación basada en un método científico acorde y suficiente. Con ello, el alumnado desarrollará, con ayuda y/o por sí mismo, estrategias y herramientas de aprendizaje que le serán útiles durante toda su vida y compondrán la base de su trabajo académico en el futuro, permitiéndole desenvolverse en cualquier contexto.

Otro aspecto clave e igualmente ya desarrollado es el de fomentar la cooperación entre los educandos mediante la transversalidad de conocimientos/disciplinas, de modo que el itinerario didáctico pretende constituirse en una herramienta interdisciplinar que compendie y adapte una serie de metodologías activas, tales como la clase invertida y el debate, contando como herramientas de evaluación con instrumentos más adecuados a una metodología renovada, como la rúbrica, el portfolio o el producto final expresado a través del género literario del ensayo. Todo ello, requerirá de una serie de sesiones de clase previas y posteriores a la realización del itinerario; un total de seis sesiones que a continuación se desgranarán y que, además, se orientan a que el alumno no conciba la salida del aula como una suerte de compensación ociosa en medio de la monotonía de las clases, sino como un completo acto de normalidad con que complementar ese sistema de enseñanza-aprendizaje que es activo e interdisciplinar, individual y colectivo.

⁸³ BOJA 145, 29 de julio de 2016, pp. 342-343.

9.1. Sesiones preparatorias del itinerario

Estas sesiones preparatorias habrán de tener lugar preferiblemente toda vez que ya hayan sido vistas en clase las unidades didácticas relativas al Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo y Romanticismo, lo que de acuerdo con la programación, habría de tener lugar en torno a la primera mitad del mes de abril, confiando además en que la mayor benignidad del clima primaveral favorezca el desarrollo del itinerario. Con todo, dado que las muestras escultóricas que más abundan en el itinerario son relativas a los dos primeros periodos enunciados, en caso de existir retrasos en el cumplimiento de la programación, el recorrido puede servir además como punto introductorio de los dos últimos estilos, aunque no sea lo recomendable. En cualquier caso, se trata de realizar un paréntesis en la intensidad de la materia, así como de facilitar nuevas herramientas que afiancen el aprendizaje al tiempo que posibilitan una reducción de carga para los exámenes, al ser evaluados los contenidos mediante otros criterios.

Por tanto, tal y como se detallará en los cuadernos didácticos del *Anexo V*, para la preparación del itinerario didáctico se proponen un total de cuatro sesiones lectivas, que se corresponden con la carga que la legislación contempla para una semana en la materia *Historia del Arte*, todas las cuales, como se dijo, habrán de celebrarse en un aula que permita que cada grupo de trabajo disponga de un ordenador con acceso a internet y programas para edición de texto, imagen y sonido. Así, la primera sesión se dedicará a introducir el itinerario, sus contenidos y normas de entrega mediante la presentación del *Cuaderno del alumno*, al tiempo que se someterá a debate y valoración el diseño definitivo del itinerario junto con los porcentajes que se aplicarán a cada instrumento de evaluación, con la condición de que sólo se suprime un criterio o ítem para sustituirlo por otro y nunca para abrir paso a la ley del mínimo esfuerzo. También se hará en esta clase la distribución del alumnado en cinco o seis grupos de trabajo, que debieran ser adjudicados por el docente para evitar su conformación desde el amiguismo y fomentar los valores de tolerancia, integración y cooperación que se persiguen.

Por su parte, la segunda sesión tendrá como finalidad introducir a los alumnos en la búsqueda de recursos en línea y de bibliografía a través de repositorios como *Google Scholar*, *Dialnet*, *Biblioteca Virtual de Andalucía* o *Biblioteca Digital Hispánica*; se les asesorará en la selección de materiales que supondrán el punto de partida del trabajo colectivo. Seguidamente, las dos clases restantes se dedicarán a facilitar el trabajo grupal dentro del aula, proporcionando los materiales necesarios para la confección de las audioguías, según se detalla en el *Anexo V*. Y por lo que respecta a la transversalidad, se ofrecerá a los docentes de las materias vinculadas la posibilidad de participar en la preparación, desarrollo y evaluación del itinerario en la medida y forma en que ellos mismos lo deseen y consideren más oportuno, invitándoles al menos a destacar los contenidos relacionados que se vieron en el apartado correspondiente de este trabajo, utilizando tan sólo una pequeña parte, de unos 25-30 minutos, de una sola de sus sesiones.

9.2. Desarrollo del itinerario

Como bien es sabido, esta segunda fase del itinerario, la cual valdrá como quinta sesión lectiva, tendrá lugar tras haber pasado una semana desde la cuarta sesión, para de este modo dotar al alumnado de tiempo sobrado para preparar mejor el itinerario y solventar posibles problemas que puedan ir surgiendo más allá del ámbito de clase. Es decir, durante esta semana las clases seguirían su ritmo habitual, pero si un grupo o un alumno presenta una duda respecto del itinerario, ésta será planteada y resuelta ante toda la clase. El espacio de enseñanza-aprendizaje lo supondrán algunos de los más relevantes templos y monumentos conmemorativos de la ciudad de Granada, primando en su desarrollo el concepto de clase invertida.

La metodología predominante será, como se expresa, la de clase invertida directa e indirecta, ya que al llegar a cada espacio cada grupo realizará una pequeña explicación genérica de 8-10 minutos, para pasar seguidamente el resto de la clase a valorar cada uno de los ítems con las audioguías de unos 15-20 minutos de duración que ese mismo grupo ha preparado para ese espacio. Se acabará con un pequeño debate mediado por el docente, que servirá también para corregir errores mediante la puesta en común de la intervención del grupo. La idea es que, una vez que ya se esté en cada uno de estos espacios, la dinámica no se alargue más de 40-45 minutos, dependiendo de la cantidad de ítems, con la excepción lógica del último grupo, al que corresponde realizar el recorrido por los monumentos conmemorativos, que habrá de fraccionar aún más esta temporalización asignada.

En definitiva, de lo que se trata no es sino de poner al educando en contacto directo con la dinámica de la investigación histórico-artística, la cual requiere de una preparación teórica previa, para pasar después a establecer un contacto directo con el objeto de estudio en que se pueda concluir la distinción y vinculación de las dos mitades que lo componen, la visible y la invisible.

9.3. Sesión conclusiva

Finalmente, en el aula ordinaria y con la participación de aquellos otros docentes que deseen y puedan asistir, tras haber dejado pasar otra semana desde la realización del itinerario para que el alumno pueda desarrollar con calma sus propias conclusiones a título individual, se hará entrega del ensayo por el cual el alumno pondrá de manifiesto el producto final de su proceso investigador. Previamente, se invitará a que el alumno que lo desee pueda leer su ensayo ante el resto de compañeros, de manera que sirva como punto de partida para el establecimiento de un debate conducente a sentar unas conclusiones colectivas entre toda la clase. Con ello, se pretende que el alumno se habitúe a entrar en la dinámica de exponer sus resultados y someterlos, con total normalidad y respeto, a la crítica y análisis común, como punto indispensable para que la investigación sobre un mismo objeto de conocimiento pueda seguir progresando, dado que el conocimiento científico carece de dogmas y su visión e interpretación evoluciona al tiempo de los medios técnicos y las mentalidades.

Temporalización del Itinerario Didáctico			
Carácter	Sesiones	Espacio	Cometidos
Preparación	4	Aula informatizada	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la metodología y sus dinámicas. - Explicación y puesta en común de los contenidos del Cuaderno Didáctico. - Introducción al empleo eficiente de las bases de datos, recursos bibliográficos y espacios web. - Desarrollo del trabajo en equipo para confeccionar los contenidos de la exposición oral y las audioguías. - Consulta y discusión de dudas y dificultades.
Desarrollo	1	Monumentos y espacio urbano	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en práctica de lo trabajado en las sesiones preparatorias, dentro del desarrollo efectivo del Itinerario Didáctico.
Conclusión	1	Aula ordinaria	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega obligatoria y lectura voluntaria de las conclusiones desarrolladas en los ensayos individuales. - Realización de un debate colectivo para el establecimiento de unas conclusiones generales.

10. Desarrollo del itinerario didáctico

A continuación, las páginas de este trabajo entran de lleno en el desarrollo concreto de los contenidos del itinerario didáctico por la Escuela Granadina de Escultura. Como se viene anunciando y no podía ser de otra manera, algunos de los principales templos y enclaves urbanos de la ciudad de Granada conformarán el inmejorable espacio de enseñanza-aprendizaje en que los alumnos de *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato, profundizarán en los contenidos de la materia, a través del empleo de metodologías activas con las que se inicien en la praxis del método de investigación histórico-artístico. Con ello, podrán comenzar a sentar las bases de un proceso de conocimiento científico, que debe ser desarrollado tanto a título individual como colectivo, y con vocación interdisciplinar, en aras de forjar una sensibilidad sobre el papel que el patrimonio escultórico granadino puede jugar en el desarrollo de la conciencia de las generaciones presente y futura, al tiempo que valorar una posible dedicación profesional en torno al mismo. Para ello, la escultura habrá de ser valorada no como un mero objeto de atractivo turístico, sino antes bien como un fiel testimonio de la constante evolución de las sociedades que habitaron Granada y su área de influencia artística entre los siglos XVI y XX.

10.1. Contextualización histórico-artística

Una escuela artística, en el contexto que abarca este itinerario, no es una institución oficialmente reconocida, estructurada, ni normativizada, sino que es la terminología que la historiografía del arte contemporánea ha consolidado para referirse al conjunto de diversas generaciones de artistas y sus talleres, que comparten un mismo asentamiento geográfico, parcial o permanentemente, junto a unas técnicas similares, al tiempo que se manifiestan claros herederos de las influencias de sus antecesores en este complejo marco artístico. En el caso de la Escuela Granadina de Escultura, se alude a todos los escultores que, de un modo u otro, pasaron por el ámbito granadino y dejaron indeleble su huella, siendo esta noción muy clara entre los siglos XVI y XVIII, mientras que a partir del XIX comienza a diluirse. Además, el alcance de esta Escuela trasciende el ámbito meramente granadino, de manera que es posible encontrar muestras de su proyección en las provincias más próximas de Almería, Málaga, Jaén o Córdoba, y hasta en la Villa y Corte de Madrid.

Pero, para valorar el origen de la Escuela Granadina de Escultura, es preciso remontarse al regreso de Granada a la Cristiandad. El 2 de enero de 1492 se cierra, al menos oficialmente, el proceso cristiano de conquista de la totalidad de los territorios de la Península Ibérica con la toma de la ciudad de Granada. Con la culminación de este proceso, urge la cristianización de los espacios conquistados, así como de las costumbres de sus gentes.

Granada se promete inicialmente como otro gran centro de la cristiandad, de cuyo suelo brotan viejas y nuevas leyendas sobre el pasado cristiano dormido con la dominación musulmana. Su paisaje se llena de iglesias, capillas, ermitas, monasterios y conventos que requieren de un patrimonio escultórico para engrandecer su presencia y la acción propagandística de la doctrina cristiana. Sin embargo, en aquella Granada recién conquistada no había artistas versados en esta materia e iconografía, por lo que habían de ser traídos de fuera, y más aún en un momento en que los ecos del Renacimiento italiano comenzaban a irrumpir con fuerza en Castilla y Aragón, pese a que los Reyes Católicos aún sostenían la estética gótica ligada a la grandeza de su dinastía⁸⁴.

Poca presencia y calado podían tener ya, por tanto, las imágenes góticas llegadas a Granada en los primeros años, como la *Virgen de la Antigua* de la Catedral, aunque habría que esperar hasta el ascenso al trono castellano del emperador Carlos V en 1516 para que los postulados renacentistas irrumpiesen de lleno en la ciudad. Por esas fechas, el gran estratega y humanista que fue el II Conde de Tendilla, realizó el encargo del *Sepulcro de los Reyes Católicos* al italiano Domenico Fancelli (1469-1519)⁸⁵. Así, desde la Capilla Real, materializada en la nobleza del mármol y en los albores del siglo XVI arrancaba tímidamente la tradición escultórica granadina. Este panteón veía la consolidación de este arte en los años sucesivos, con la creación del *Sepulcro de Don Felipe y Doña Juana* por el burgalés Bartolomé Ordóñez (1490-1520) y el levantamiento del imponente retablo mayor bajo la traza y diseño del borgeño Felipe Bigarny (1475-1542)⁸⁶, a lo que hay que sumar también los primeros trabajos, tanto en la *Capilla Real* como en el *Monasterio de San Jerónimo* de otro prestigioso italiano como era Jacobo Florentino (1476-1526)⁸⁷. Por su parte, en el *Palacio de Carlos V* el italianismo escultórico se asentaba bajo martillo y cincel en el género del relieve, de manos Nicolao de Carte, Antonio de Leval y Juan de Orea⁸⁸.

Con estos trabajos, nace en Granada un naturalismo escultórico de marcada idealización, el cual se asentaba en Castilla con un muy considerable distanciamiento temporal con respecto a cómo lo había hecho en Italia. Por tanto, el Renacimiento granadino gozará de gran brevedad, aunque con conspicuos exponentes, los cuales comenzaban a mostrarse afectados por ese amaneramiento que mira hacia el barroco y que ha venido distinguiéndose estilísticamente bajo la denominación de Manierismo.

⁸⁴ Juan Manuel Barrios Rozúa, *Reforma urbana y destrucción del Patrimonio Histórico en Granada* (Granada: Universidad - Junta de Andalucía, 1998), 23-25.

⁸⁵ María José Redondo Cantera, "La intervención de Felipe Bigarny en el sepulcro de los Reyes Católicos", en *Pulchrum: scripta varia in honorem M^a Concepción García Gainza*, coord. Ricardo Fernández Gracia (Pamplona: Universidad de Navarra - Gobierno de Navarra, 2011), 685.

⁸⁶ Antonio Gallego y Burín, *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad* (Granada: Comares, 1996), 233-247.

⁸⁷ Domingo Sánchez-Mesa Martín, "Una obra poco conocida: el Cristo de S. Agustín de Jacobo Florentino", en *Estudios de Arte. Homenaje al profesor Martín González*, coord. José Javier Rivera Blanco (Valladolid: Universidad, 1995), 439-440.

⁸⁸ Esther Galera Mendoza, *Arquitectos y Maestros de Obras en la Alhambra (siglos XVI-XVIII). Artífices de cantería, albañilería, yesería y forja* (Granada: Comares, 2014), 91-98.

Empero, si ha de ser confiada a una única personalidad la paternidad de la Escuela Granadina de Escultura, si hay que buscar un cierto origen en la conformación de los primeros talleres y círculos escultóricos consolidados, ello no puede sino recaer en la polifacética figura de Diego de Siloe (1495-1563). De origen burgalés y formación italiana, hijo del también escultor Gil de Siloe, Diego supondrá el primer gran artista asentado en la ciudad, gracias a la jugosa ocasión que suponía la dirección de las obras de la Catedral de Granada, donde consolidará un estilo de extrema sensibilidad y gran potencial expresivo, como se pone de manifiesto en los relieves de la sillería del coro para el Convento de Santa Cruz la Real⁸⁹. Desde fuera, traerá a aventajados discípulos de no menor formación, para dotar de seguridad y continuidad a su taller, entre los que descuellan Diego de Aranda, Baltasar de Arce (+1564) y Diego de Pesquera (+ h. 1580)⁹⁰.

Todos ellos son artistas que, aunque asentados durante una parte considerable de sus vidas en Granada, poseen una proyección que apunta hacia ámbitos más alejados, existiendo contactos fluidos con los círculos escultóricos sevillanos. Desde la capital hispalense llegaría hasta Granada Juan Bautista Vázquez el Mozo (+ h. 1610), para tallar el primer cuerpo del retablo mayor del *Monasterio de San Jerónimo*, posiblemente por la mediación del granadino Melchor de Turín, quien se había formado en el taller de su padre, Juan Bautista Vázquez el Viejo⁹¹. Aquí, la claridad compositiva de los tipos y actitudes apunta ya innegablemente hacia un cambio de estilo, que en Granada acabará consolidado y definitivamente asimilado por Rodrigo Moreno y, sobre todo, por sus pupilos Juan Martínez Montañés (1568-1549) en el ámbito sevillano y Pablo de Rojas (1549-1611) en el granadino⁹². Sus obras de madurez ponen ya de manifiesto las contundentes directrices marcadas por una Contrarreforma católica, gestada en el seno canónico del Concilio de Trento, que había sido clausurado en 1563, y cuyas nuevas formas de piedad y extensión de la doctrina católica afectarían por completo a la praxis escultórica del sur de Europa durante dos largas centurias. Paulatinamente, la escultura irá pasando de ser un distante objeto devocional que funciona ante todo como soporte didáctico visual, a responder a la más afectiva y cercana necesidad de los fieles de establecer un contacto directo con la divinidad.

Será precisamente Rojas quien conforme la siguiente gran generación de escultores granadinos, tras asumir la ampliación y culminación del aludido retablo mayor del cenobio jerónimo, el cual ejecuta con la asistencia de su taller, integrado por las sobresalientes gubias de Martín de Aranda y Bernabé de Gaviria (1577-1622), que ya buscan un dinamismo barroco en sus composiciones, aunque aún algo afectadas por la planitud tipos manieristas, tal y como se materializa en el *Apostolado* que el último citado talla para la capilla mayor de la Catedral

⁸⁹ Antonio Gallego y Burín, *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad* (Granada: Comares, 1996), 173-176.

⁹⁰ Manuel Gómez Moreno, "Diego de Pesquera escultor", *Archivo Español de Arte* 112 (1955): 290.

⁹¹ Antonio Gallego y Burín, *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad* (Granada: Comares, 1996), 284-294.

⁹² *Ibidem*.

de Granada en 1614⁹³. Con todo, el paso definitivo hacia una plena adopción del *pathos* barroco vino de la mano de los eclesiásticos y hermanos Miguel Jerónimo y Jerónimo Francisco García, quienes, desprovistos de taller, popularizaron como soporte el modelado en barro con que el que harían realidad la hechura de sus *Ecce-Homo*, a los que hay que suma el *Crucificado* de la sacristía mayor catedralicia⁹⁴. Estas esculturas se revisten ya de una refinada técnica y profunda expresividad, buscando una cierta voluptuosidad anatómica y decidido dinamismo, en aras de un realismo que suscite la más honda interpelación devocional. Además, en sus obras se divisa ya la adopción de tonalidades monocromáticas en los paños, abandonando por completo la práctica precedente del estofado, que ya no será recuperada sino por el barroquismo dieciochesco, salvo en trabajos muy puntuales.

Este mismo proceso de mutación definitiva que se sucede entre la escultura de los dos grandes primeros talleres citados y la propia de los Hermanos García, es la que puede distinguirse en el tercer gran círculo, protagonizado por las dos generaciones de los Mena. La primera de ellas se concretiza en Alonso de Mena (1587-1646), fuertemente afectado por la herencia estilística de Pablo de Rojas, hasta el punto de presentar unas creaciones plenamente inundadas por la búsqueda de un naturalismo aún muy idealizado, estático e impasible, con una policromía que aún se vale del estofado en las telas; de ello dan fiel muestra los tempranos modelos inmaculistas por él gestados, o la *Virgen de Belén* que hoy se conserva en la Parroquia de San Cecilio⁹⁵. Con él se forman en un primer momento su hijo Pedro de Mena, Bernardo de Mora y Pedro Roldán.

Mientras que en 1647 Pedro Roldán (1624-1699) regresa a Sevilla⁹⁶, sus otros dos compañeros permanecen en Granada para asistir en 1652 al regreso definitivo del polifacético y genial Alonso Cano (1601-1667), quien había recibido desde su juventud una intensa formación que pasaba por los talleres hispalenses y una larga estancia en la Corte, siendo quien consolida y conduce a su auge a la Escuela Granadina de Escultura. Versado también en la arquitectura y la pintura, en el campo escultórico asimismo dejaría una profunda huella, con delicadas y exquisitas obras de pequeño formato en su mayoría, cargadas de preciosismo y perfección, así como de una idealización que en nada anula el realismo, como lo demuestra, entre otras piezas, con el *San Diego de Alcalá* de la Fundación Rodríguez Acosta⁹⁷. Con ello, introduce una serie de tipos y composiciones que ya difícilmente serían superables en las

⁹³ Lázaro Gila Medina, “Bernabé de Gaviria: continuación y ruptura de los ideales de Rojas”, en *La escultura del primer Naturalismo en Andalucía e Hispanoamérica (1580-1625)*, coord. Lázaro Gila Medina (Madrid: Arco Libros, 2010), 178-179.

⁹⁴ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico* (Granada: Atrio, 2009), 55-61.

⁹⁵ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, “Sueño Barroco del Divino Infante”, en *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coord. Lázaro Gila Medina (Granada: Diputación Provincial, 2013), 57-58.

⁹⁶ José Roda Peña, *Pedro Roldán, escultor (1624-1699)* (Madrid: Arco Libros, 2012), 20-25.

⁹⁷ Francisco Manuel Valiñas López, “San Antonio de Padua”, en *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coord. Lázaro Gila Medina (Granada: Diputación Provincial, 2013), 196-200.

subsiguientes generaciones de artistas granadinos. En todo caso, los modelos canescos servirían para experimentar en la búsqueda de nuevas posibilidades, pero, a decir verdad, todo el elenco posterior de la imaginería granadina es deudor directo e inevitable de Alonso Cano. Tanto es así, que Bernardo de Mora (1614-1674) y un joven Pedro de Mena (1628-1688) verían la revolución de sus gubias al tratar de incorporar a sus creaciones esas notas de intenso realismo que transmitían las obras de Cano.

No obstante, ambos escultores siguieron caminos bien distintos. Mientras que Mena se alejó de Granada para asentarse en Málaga y evolucionar en unos tipos de gran suavidad y claridad emotiva⁹⁸, Mora permanecería en Granada como iniciador de la saga familiar por excelencia de escultores granadinos, virando en sus propuestas hacia tipos algo más severos y afilados, que conviven con algunos ápices de dulcificación canesca, sobre todo en los modelos femeninos y en los andróginos de sus arcángeles⁹⁹. En los años posteriores a la muerte de Cano y con el distanciamiento de Mena, el taller de los Mora se configuraría como el gran núcleo productor de escultura en la ciudad. Tres de sus hijos, José, Bernardo y Diego darían continuidad al oficio paterno, aunque con diferente calado. Posiblemente, una muerte prematura, así como la confusión su padre, haga que Bernardo de Mora el Joven siga siendo un gran desconocido por el momento¹⁰⁰.

Entre tanto, José de Mora (1642-1724) seguía muy de cerca la trayectoria de su gran maestro, Alonso Cano, por cuya recomendación fue enviado a la Corte para perfeccionar su técnica y conocimientos, llegando a ostentar el nombramiento de Escultor del Rey. Será con él con quien los tipos canescos encuentren nuevas posibilidades de estilización, mediante un gusto por la contundencia expresiva, una morbidez causante de interesantes juegos de claroscuros y una policromía preciosista de matices infinitos; sirva como una muestra anticipada de ello la efigie de *Jesús de la Sentencia* de la Parroquia de San Pedro y San Pablo¹⁰¹. José hizo de su vida una defensa de la dignidad del escultor en tanto que artista, muy próxima a las ideas que venían asentándose en las Cortes europeas desde la iniciativa de la Escuela Veneciana del siglo XVI¹⁰², con una radical adopción que le movió a prescindir de un taller. No obstante, su arte era seguido muy de cerca por otros artistas locales, como José Risueño (1665-1721), quien mantendrá en gran medida esta estética naturalista y sobria derivada desde Cano, pese al cambio de gusto estilístico que se estaba produciendo en los albores del siglo XVIII, por influencia de aquel Rococó francés, más proclive a la ornamentación superficial y prolija¹⁰³. A esta tendencia en auge sí que sucumbiría Diego de Mora (1656-1729), aunque

⁹⁸ Domingo Sánchez-Mesa Martín, “Los Estilos de Pedro de Mena”, en *Pedro de Mena: III centenario de su muerte, 1688-1988*. (Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 1989), 43-44.

⁹⁹ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *José de Mora* (Granada: Comares, 2000), 91-102.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico* (Granada: Atrio, 2009), 81-84.

¹⁰² Domingo Sánchez-Mesa Martín, “Los Estilos de Pedro de Mena”, en *Pedro de Mena: III centenario de su muerte, 1688-1988*. (Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 1989), 43-44.

¹⁰³ Manuel García Luque, “José Risueño, un artista versátil al servicio de la Catedral de Granada”, *Laboratorio de Arte* 25 (2013): 444-448.

manteniendo los tipos granadinos, como se distingue en la *Gran Madre* de las carmelitas calzadas, a pesar de la pujanza del tardío barroquismo que imperaba en Italia y, especialmente, en Francia¹⁰⁴.

Desde el taller de este último, se cerraba la etapa de auge de la Escuela Granadina de Escultura, con un elenco de interesantes personalidades artísticas, como Agustín de Vera Moreno (1699-1760), Diego Sánchez Saravia (1704-1779) o Torcuato Ruiz del Peral (1707-1773)¹⁰⁵. Todos ellos eran ya artífices de menor calado, que denotaban una cierta monotonía en la producción escultórica, todos excepto el último citado, pues Ruiz del Peral será capaz de llevar hasta sus últimas posibilidades esos tipos granadinos, ya muy afectados por un amaneramiento sumamente teatral, que se aleja por momentos del equilibrio del naturalismo precedente, para ocuparse en la búsqueda de ricos e interesantes efectos, mediante ademanes imposibles, el violento ímpetu en el dinamismo y el rico ornato de los paños, características que predominan en la *Virgen de las Angustias* de la Alhambra o en sus numerosos ciclos angélicos¹⁰⁶. Tras él, la pervivencia del exceso barroco entraría en una lenta agonía, ante las nuevas directrices que emanaban desde la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, creada en 1752 bajo los postulados reformistas de la Ilustración promovida por Carlos III, y que apostaban decididamente por retornar la mirada a la Antigüedad desde el Neoclasicismo, abominando del Barroco¹⁰⁷. Con todo, sería imposible desligar totalmente de este estilo la práctica de la imaginería religiosa, tras más de dos centurias sentándose cánones de estética y de piedad en torno a ello. Tanto es así, que escultores académicos de la significación de Juan José de Salazar Palomino (1718-1790), mantendrían, aunque matizada, la producción escultórica tradicional¹⁰⁸.

Hasta Granada llegaría por esas fechas el escultor neoclásico Jaime Folch y Costa (1755-1821), para hacerse cargo de la Escuela de Bellas Artes, recientemente creada, bajo la nueva formación estética que se imponía¹⁰⁹. Con cuya presencia y obras se abriría una honda herida en el barroquismo de la escultura granadina, con muestras tan evidentes de la persistencia en este proceso de abandono de los tipos tradicionales nunca culminado, como las gestadas por su colaborador Felipe González Santisteban (1744-1810) y los sucesores de éste, entre los que se contaban su hijo Manuel González Santos (1766-1848), con quien se

¹⁰⁴ José Antonio Peinado Guzmán, “Virgen del Carmen. «La Gran Madre»”, en *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coord. Lázaro Gila Medina (Granada: Diputación Provincial, 2013), 162-167.

¹⁰⁵ Ana María Gómez Román, “Torcuato Ruiz del Peral y el devenir de la escultura en Granada hasta mediados del siglo XIX”, *Boletín del Centro de Estudios Pedro Suárez* 21 (2008): 330-348.

¹⁰⁶ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico* (Granada: Atrio, 2009), 407-414.

¹⁰⁷ José Javier Azanza López, “El papel regulador de la Real Academia de San Fernando en la implantación del neoclasicismo en Navarra”, *Ondare, cuadernos de artes plásticas y monumentales* 21 (2002): 149-165.

¹⁰⁸ Ana María Gómez Román, “Torcuato Ruiz del Peral y el devenir de la escultura en Granada hasta mediados del siglo XIX”, *Boletín del Centro de Estudios Pedro Suárez* 21 (2008): 332-340.

¹⁰⁹ *Ibidem*, 375-376.

produce un regreso a los modelos de Cano¹¹⁰. Estos esquemas se mantendrían en las exiguas generaciones posteriores de escultores-barristas, en cuya producción se recuperaba ya plenamente la temática profana, destacando los hermanos Antonio y Miguel Marín y, sobre todo, Francisco Morales y González (1845-1908) como principal imaginero granadino en la etapa de retorno a un orden social católico, a partir de la Restauración Borbónica¹¹¹. A ello contribuyó, además, a la pronta irrupción del Romanticismo, que permitía contemplar la historia pasada con cierta melancolía e idealización, e incorporar a la escultura tipos costumbristas amenazados por una sociedad granadina en proceso de industrialización, hasta la que llegaban las primeras grandes propuestas en bronce del valenciano Mariano Benlliure (1862-1947)¹¹². A esta nueva y atractiva corriente estética, materializada en el metal fundido, se suma rápidamente la técnica de artistas locales, por supuesto salidos de la Escuela de Bellas Artes, como Pablo de Loyzaga (1872-1951)¹¹³. Mientras tanto, José Navas Parejo (1883-1953) se afanaba de conducir la escultura romántica granadina por el subgénero del *revival* neobarroco, mirándose en todo momento en el legado de los Mora, con lo que enriqueció notablemente el panorama de la imaginería procesional en toda Andalucía Oriental, tan dañado por los procesos de expolio y desamortización del siglo XIX¹¹⁴.

Así, la producción de una decadente Escuela Granadina se debatía entre las premisas líneas y barroquizantes para la escultura devocional, permaneciendo de este modo bajo la gubia de otros imagineros locales como Eduardo Espinosa Cuadros (1884-1956) y sus alumnos Domingo Sánchez Mesa (1903-1989)¹¹⁵ o Aurelio López Azaustre (1925-1988), y los consolidados cánones bronceos de los *revivals* románticos para la escultura conmemorativa, con elocuentes exponentes como los fundidos por Miguel Moreno, nacido en 1935 y que aún vive, habiendo realizado los más recientes ejemplos de escultura monumental dedicada a espacios urbanos granadinos, como el nuevo bulvar de la Constitución del año 2010¹¹⁶.

10.2. Configuración del itinerario

El itinerario didáctico que a continuación se desgana, se estructura en tres tramos fundamentales que no trascienden más allá del casco histórico de la ciudad de Granada. El primero de ellos, bajo el nombre de *Tramo A*, se centrará en un lugar tan emblemático para los inicios de la praxis moderna de la escultura en Granada, como lo es la Capilla Real, tal y

¹¹⁰ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico* (Granada: Atrio, 2009), 427-452.

¹¹¹ José Antonio Díaz Gómez, “El legado indirecto: dos nuevas obras de Francisco Morales en el haber de los Padres Redentoristas de Granada”, *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 46 (2015): 105-107.

¹¹² Lucrecia Enseñat Benlliure, “El quehacer artístico de Mariano Benlliure”, en *Mariano Benlliure, el dominio de la materia* (Valencia: Dirección General de Patrimonio Histórico, 2013), 47-89.

¹¹³ Juan Miguel Larios Larios, “Pablo Loyzaga Gutiérrez (1872 - 1951). Escultor Granadino”, *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 33 (2002): 127-144.

¹¹⁴ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico* (Granada: Atrio, 2009), 469-484.

¹¹⁵ *Ibidem*, 476-480.

¹¹⁶ Belén Rico, “Paseo de Ilustres por el Bulevar”, *Granada Hoy*, marzo 27, 2010.

como se ha clarificado en la contextualización histórico-artística precedente. El estudio del corpus escultórico aquí custodiado abarcará un arco temporal que va desde 1517 hasta 1528, con aquellos artistas y obras que, venidos desde fuera, supusieron la más inmediata incorporación del ideal renacentista y manierista a una incipiente Escuela Granadina de Escultura. No obstante, al quedar una de las portadas de acceso a la Capilla Real integrada dentro de la Catedral, el último ítem de este tramo habrá de culminar necesariamente con el traslado al citado punto del templo metropolitano. El recorrido y dinámicas por este primer punto tendrán una duración de 60 minutos aproximadamente, dando comienzo a las 10:15 horas de la mañana, coincidiendo con la apertura de la Capilla Real, de tal forma que, para las 11:10 se esté accediendo a la Catedral y culminando este primer tramo a las 11:20 ante la *Portada de la Anunciación* de la Capilla Real que queda dentro del templo metropolitano.

Una vez en su interior, el incomparable marco catedralicio servirá para concretar el paso definitivo del idealismo renacentista al naturalismo barroco y su consolidación, partiendo del año 1592 y poniendo un punto y seguido en el año 1680. Ello se debe a que este *Tramo B*, extralimitará el barrio Centro-Sagrario, para encontrar su prolongación en el barrio del Bajo Albaicín, concretamente entre los muros de la Parroquia de San José, donde se custodia un perfecto compendio de la escultura local, tal que, no sólo ofrecerá la oportunidad de detener la atención sobre otros artistas y obras de la Escuela Granadina, sino también de establecer una comparativa directa con producciones anteriores y posteriores en el tiempo, culminando con algunas de las primeras muestras del neoclasicismo ilustrado en Granada, las cuales datan del año 1799. Esta circunstancia se da igualmente en la Catedral, pero la masificación turística y las mayores dimensiones de este templo sin duda limitarían la libertad en la realización de las dinámicas, lo que no sucede en la Iglesia de San José, que supone un espacio más reducido y cómodo, en el que el grupo estaría solo.

Es por ello, por lo que esta dinámica de síntesis y comparación no se va a llevar a cabo en el recinto catedralicio, donde se prevé permanecer por espacio de unos 45 minutos, contando con el uso de las radioguías que proporciona la gestión cultural del templo para facilitar la comunicación interna. Por tanto, tras salir de la Catedral por la *Puerta del Ecce Homo*, habrá que llevar a cabo un pequeño desplazamiento, que supondrá cruzar la Gran Vía de Colón, para ascender por las calles Cárcel Baja y Calderería Nueva hasta la de San José Alta, lo cual puede tener una demora de 15 a 20 minutos aproximadamente, extendiéndose aquí la dinámica por unos 45 minutos. Así pues, el *Tramo B* daría comienzo ante la talla del *Cristo de la Esperanza* de la Sacristía de Beneficiados de la Catedral hacia las 11:30, para salir de nuevo a las naves del templo y seguir un itinerario lo más respetuoso posible como el orden cronológico, que pase por la Capilla Mayor, la Capilla de Santiago Matamoros, la Sacristía Mayor y el Museo Catedralicio, saliendo del templo a las 12:15 horas. Por tanto, la llegada a San José se produciría hacia las 12:35, para finalizar hacia las 13:20 horas.

Como se puede comprobar, se trata de un horario y recorrido que no pretende saturar y cansar en exceso al alumnado, al tiempo que facilita la disposición de una suficiente

flexibilidad temporal, en caso de que sea necesario prolongar la duración de alguno de los tramos o se sufra algún retraso causado por imprevistos. En todo caso, la parte del itinerario que se realiza por la mañana finaliza a una hora lo suficientemente prudente como para que los alumnos dispongan de tiempo para solazarse, almorzar y desplazarse hasta el punto de encuentro del *Tramo C*. Este tercer y último apartado del itinerario tendrá lugar, por ende, por la tarde y el número de obras que lo componen es inferior al de los dos primeros tramos, dado que se va ocupar en buena medida de la escultura urbana conmemorativa neoclásica y romántica, por lo que, consecuentemente, va a requerir de un mayor número de desplazamientos, aunque todos ellos tendrán lugar dentro del barrio del Realejo-San Matías, con un máximo de 15 minutos por lugar para el desarrollo de las dinámicas

Así, el punto de encuentro será a las 16:00 horas ante el *Monumento a Mariana Pineda*, para subir hacia las 16:15 hasta la plaza e Iglesia de Santo Domingo. Se haría una primera dinámica ante el *Monumento a Fray Luis de Granada* de 16:30 a 16:45, tras lo cual se pasaría al interior del templo dominico hasta las 17:15 aproximadamente. Dado que, a partir de este momento sólo restan dos ítems cuya omisión tampoco trastocaría demasiado los objetivos del itinerario, en caso de que la meteorología fuese altamente desfavorable, podría ponerse aquí el punto y final si fuese necesario, con la celebración de un último debate a buen recaudo, puesto que la apertura del templo para culto religioso no tendría lugar hasta las 18:00 horas. Sin embargo, si el itinerario, como se espera, sigue el transcurso que se proyecta, a las 17:25 el grupo habría de estar en la calle Colcha ante el *Monumento a Ibn Tibón*, para llegar a la plaza de Isabel la Católica hacia las 17:45 y finalizar la última dinámica en torno a las 18:00, una hora más que prudencial para no conducir a los educandos hasta el colapso y facilitarles poder aprovechar libremente una parte de la tarde.

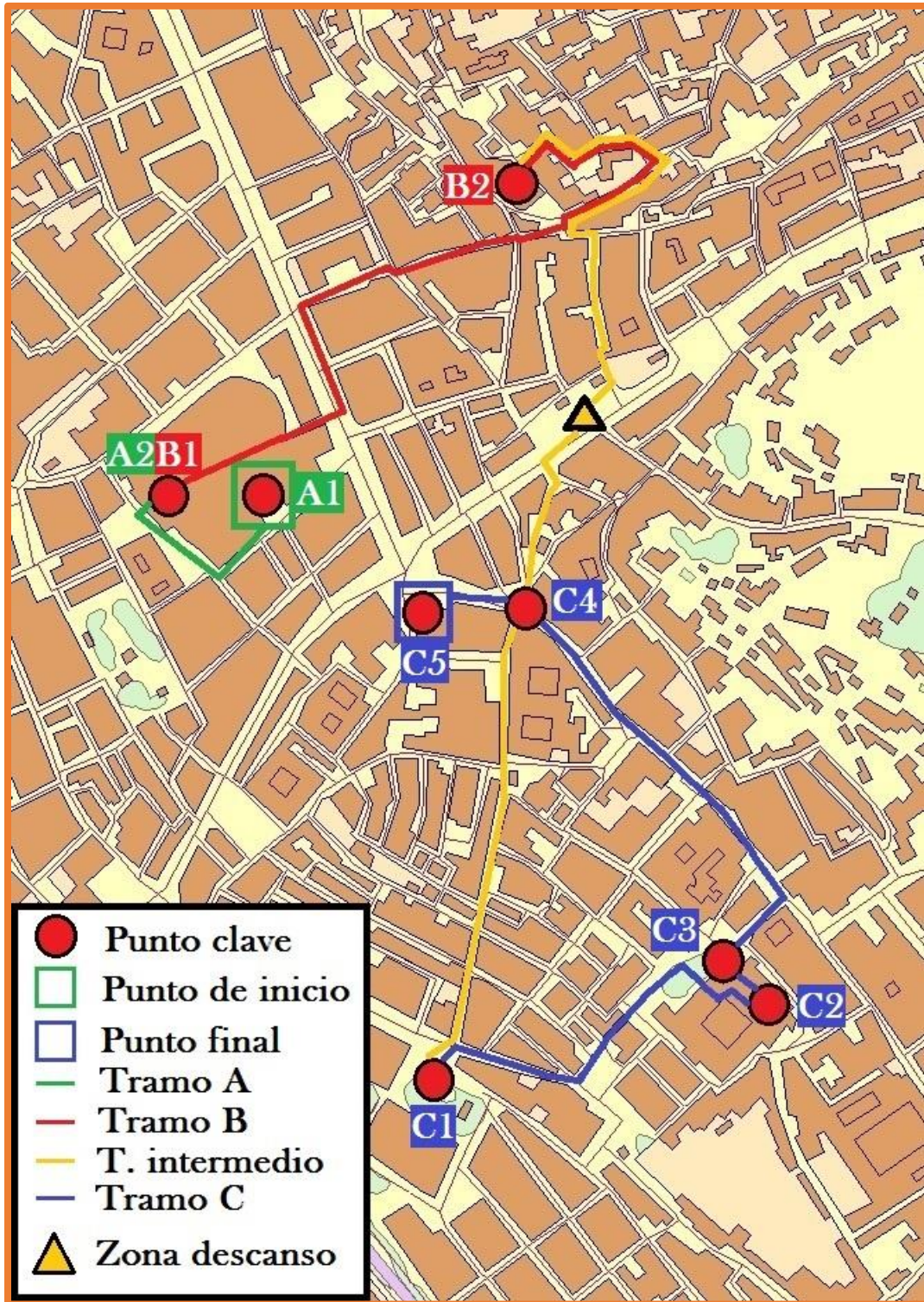
En definitiva, tal y como se ha podido comprobar, se trata de un itinerario didáctico que es intenso, pero no demasiado, en el cual se obvian presencialmente algunas obras capitales de la Escuela Granadina de Escultura, pero que estarán presentes en los materiales facilitados desde los cuadernos didácticos, en aras de promover *in situ* la comparación y el análisis crítico con otras esculturas de un mismo artista, así como con la producción de otros artistas cuyos trabajos no se van a visitar. En lo que atañe a las alteraciones del discurso cronológico, éstas son mínimas y no obedecen sino a una mayor racionalización del tiempo, siendo aprovechadas, como se ha expuesto, para reforzar el análisis entre diferentes corrientes estilísticas.

10.2.1. Zonas, obras y monumentos

- **Tramo A - Barrio Centro-Sagrario: la escultura de transición y renacentista.**
 - A.1. Capilla Real.
 - Domenico Fancelli: *Sepulcro de los Reyes Católicos* (1517).
 - Bartolomé Ordóñez: *Sepulcro de don Felipe y doña Juana* (1519)
 - Felipe Bigarny: *Retablo Mayor* (1519-1522).

- Diego de Siloe: *Reyes Católicos orantes* (h. 1528).
- A.2. Catedral Metropolitana.
 - Jacobo Florentino: *Anunciación* (h. 1520).
- **Tramo B - Barrios Centro-Sagrario y Bajo Albaicín: la escultura barroca en su origen, auge y declive.**
 - B.1. Catedral Metropolitana.
 - Pablo de Rojas: *Cristo de la Esperanza* (1592).
 - Bernabé de Gaviria: *Apostolado* (1614).
 - Alonso de Mena: *Santiago Matamoros* (1640).
 - Hermanos García: *Crucificado* (1623).
 - Alonso Cano: *Inmaculada* (1656), *Virgen de Belén* (h. 1664), bustos de *San Pablo* (h. 1665) y de *Adán y Eva* (1666).
 - Pedro de Mena: *Virgen de Belén* (h. 1680)
 - B.2. Iglesia de San José.
 - José de Mora: *Cristo de la Misericordia* (h. 1674).
 - Diego de Mora: *Inmaculada* (h. 1700).
 - Torcuato Ruiz del Peral: *San José* (1755) y *San Cayetano* (1770).
 - Diego Sánchez Sarabia: *San Francisco Caracciolo* (1762).
 - Jaime Folch: *Adoración de los magos y de los pastores* (1790).
 - Felipe González: *San José* (1799).
- **Tramo C - Barrio Realejo-San Matías: la escultura neoclásica y romántica, y los revivals.**
 - C.1. Plaza de Mariana Pineda.
 - Miguel Marín y Francisco Morales: *Monumento a Mariana Pineda* (1873).
 - C.2. Iglesia de Santo Domingo.
 - Manuel González Santos: *Virgen de la Soledad* (h. 1801).
 - Eduardo Espinosa Cuadros: *Santa Cena* (1928).
 - Aurelio López Azaustre: *San Martín de Porres* (1955).
 - C.3. Plaza de Santo Domingo.
 - Pablo de Loyzaga: *Monumento a Fray Luis de Granada* (1907).
 - C.4. Calle de la Colcha.
 - Miguel Moreno: *Estatua de Ibn Tibón* (1988).
 - C.5. Plaza de Isabel la Católica.
 - Mariano Benlliure: *Monumento a las Capitulaciones* (1892).

10.2.2. Plano del itinerario



10.3. Puntos clave del itinerario

10.3.1. Tramo A - Barrio Centro-Sagrario: la escultura renacentista

A.1. Capilla Real

Ítem 1: Domenico Fancelli, *Sepulcro de los Reyes Católicos*, 1514 - 1517, Capilla Real de Granada, mármol de carrara, Renacimiento.¹¹⁷ (Fig. 1)

Domenico Fancelli (1469-1519) fue un escultor nacido en Settignano, cerca de Florencia, el cual trabajó la mayor parte de su vida en España, donde se convirtió en uno de los principales introductores del Renacimiento. Se encontraba en Génova en 1509, cuando el Gran Tendilla le encargó la realización del sepulcro del cardenal Diego Hurtado de Mendoza para la Catedral de Sevilla, recibiendo en 1510 la encomienda de un nuevo conjunto funerario, en esta ocasión en el Monasterio de Santo Tomás de Ávila, para el príncipe don Juan de Castilla, cuya muerte prematura frustró las esperanzas de los Reyes Católicos de poseer un heredero varón. Con estas obras su fama y prestigio al servicio del Gran Tendilla se consolidarían, de modo que éste noble le encomendaría hacia 1514 la realización del cenotafio para los Reyes Católicos en la Capilla Real de Granada.

La Capilla Real, dedicada a los santos Juan Bautista y Juan Evangelista, fue fundada por los Reyes Católicos en 1504 como nuevo panteón real de Castilla y Aragón. Por ello, dos años antes del fallecimiento del rey, el Conde de Tendilla realizó a Fancelli el encargo de un gran sepulcro doble, realizado en mármol de carrara, con los bultos yacentes de los dos monarcas. Fancelli acometió el grueso de la obra en Génova, para rematar los detalles en 1517 ya en la ciudad de Granada. Sin embargo, el sepulcro no pudo ser instalado en la Capilla Real hasta que finalizaron las obras de la misma y se trasladaron los restos de los monarcas en 1521.

El conjunto inicialmente estaba pensado para presidir el centro del pequeño crucero del templo, sobre el espacio de la cripta inmediatamente anterior a la Capilla Mayor. Supone una evolución a mayor escala del modelo empleado por Fancelli para el cenotafio del príncipe don Juan, modulado con un solo cuerpo rectangular de cuatro paños en talud. Así, mantiene el recurso iconográfico de ubicar cuatro grifos con los que matiza el rigor de las esquinas en el plano ataludado inferior, mientras que en el superior horizontal se yerguen los Santos Padres de la Iglesia Occidental: san Ambrosio, san Agustín, san Jerónimo y san Gregorio.

La decoración de los paños se completa con medallones y nichos avenerados que contienen un pequeño apostolado, junto con la presidencia de los blasones reales circundados por coronas y guirnaldas frutales, ángeles tenantes y un friso corrido con los emblemas del

¹¹⁷ Antonio Gallego y Burín, *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad* (Granada: Comares, 1996), 240.

castillo, el león, el yugo y las flechas. Además, en los medallones centrales se disponen con exquisito primor altorrelieves con pasajes evangélicos ligados al nacimiento a una nueva vida, como el *Bautismo de Cristo* y la *Resurrección*.

En lo que respecta a las dos figuras yacentes, suponen dos retratos idealizados de los monarcas, en edad joven y revestidos de todos sus atributos de poder, entre los que se incluyen, por supuesto, las coronas de ambos, la armadura del rey, los leones recostados a los pies, o los medallones alusivos a *Santiago Apóstol* y *San Jorge*, protectores de los reinos de Castilla y Aragón respectivamente y símbolos del triunfo sobre el islam.

Ítem 2: Bartolomé Ordóñez, *Sepulcro de don Felipe y doña Juana*, 1518 - 1519, Capilla Real de Granada, mármol de carrara, Renacimiento.¹¹⁸ (Fig. 2)

Natural de Burgos, Bartolomé Ordóñez (h. 1480-1520) presentó una amplia formación en talleres napolitanos, territorio perteneciente a la Corona de Aragón, donde gozó de gran prestigio y por lo que instala su taller en Barcelona en 1515, ciudad en la que deja la mayor parte de su producción, como el trascoro que realiza para la Catedral con exquisitos relieves en mármol de Carrara. Se le puede considerar como otro de los grandes introductores del Renacimiento en España y en su taller trabajaron fundamentalmente artistas venidos desde Italia. A partir de 1517, ya en la etapa final de su vida, realiza una segunda estancia en Nápoles, donde trabaja con Diego de Siloe en la Capilla Caracciolo di Vico de la Iglesia de San Giovanni a Carbonara, dentro de los trabajos de levantamiento del retablo y revestimiento mural marmóreos de la capilla.

Sin duda, toda esta trayectoria previa es la responsable de que, tras la muerte de Fancelli se haga cargo de la realización de un cenotafio para los reyes Juana de Castilla y Felipe el Hermoso, igualmente destinado a la Capilla Real de Granada. Para este trabajo se inspira, con total seguridad en los diseños previos de Domenico Fancelli, aunque lo dota de un sello personal mucho más monumental, lo que viene acusado por la verticalidad de los cuatro paños laterales del paralelepípedo que supone el túmulo, sobre el que se levanta un sarcófago tronco-piramidal invertido en el que se recuestan las dos efigies yacentes, con lo que se dota a este sepulcro de mayor altura. Las dos figuras se encuentran igualmente idealizadas, inundadas de serena belleza y perfecto equilibrio, respetando los atuendos el gusto por la moda borgoñona importado por el rey Felipe.

El encargo responde al deseo expreso del emperador Carlos V de dignificar el enterramiento de sus padres, el cual se verifica por el contrato realizado por Antonio de Fonseca, contador mayor de Castilla. Sin embargo, el sepulcro no se realizó en suelo castellano, sino que se materializó en el taller que abrió el artista en Carrara durante su segunda estancia. Además, la decoración del sepulcro presenta una caracterización mucho más acorde

¹¹⁸ *Ibidem*, 240-241.

con el pleno ideario renacentista, al rodear el primer cuerpo del cenotafio con hornacinas contenedoras de figuras alegóricas, como las virtudes teologales y cardinales, y las ciencias filosófica, aritmética, lógica y gramática. Junto a ello, siguiendo el esquema de Fancelli, adhiere cuatro grifos femeninos en las esquinas inferiores, mientras que las efigies de los patronos de Castilla, Aragón y Flandes (San Juan Bautista, San Juan Evangelista, San Miguel y San Andrés) se yerguen plenas de simétrico equilibrio sobre los cuatro ángulos superiores del sarcófago, el cual se decora, a su vez, con medallones con escenas de la vida de Cristo.

La muerte sobrevino a Ordóñez en plena realización del tercer cuerpo, que hubo de culminar su taller. Así, las piezas del sepulcro fueron llegando progresivamente a Granada, donde fueron guardadas en el Hospital Real hasta que en 1602 se decidió la instalación definitiva del cenotafio junto al de los Reyes Católicos en la Capilla Real.

Ítem 3: Felipe Bigarny, *Retablo Mayor*, 1519 - 1522, Capilla Real de Granada, madera sobredorada y policromada, Renacimiento.¹¹⁹ (Fig. 3)

Apodado “el Borgoñón” a causa de su origen, Felipe Bigarny (1475-1543) fue uno de los más relevantes escultores y tallistas del Renacimiento español, al cual incorporó rasgos de su formación flamenca. Llegó a ostentar el título de Maestro de Escultura y Talla de la Catedral de Burgos y su renombre fue tal que llegó a tener abiertos varios talleres de manera simultánea por toda la Corona de Castilla. En todos sus proyectos resulta decisiva su temprana formación en Roma, donde se desprendió de los esquemas de la escultura gótica. Aprovechó la coyuntura cultural del Camino de Santiago para recibir sus primeros encargos castellanos a partir de 1498, con los relieves del trasaltar mayor de la Catedral burgalesa, a la que sucedieron los retablos mayores de la Catedral de Toledo en 1499, el de la Universidad de Salamanca hacia 1504 o el de la Catedral de Palencia entre 1506 y 1509. Pero no sólo destacó en el campo del retablo lúneo, sino que también realizó sillerías de coro, como nuevamente las de las catedrales de Burgos y Toledo, portadas como la de la Iglesia de Santo Tomás en Haro (La Rioja), o sepulcros como el del cardenal Selvagio en la Seo de Zaragoza, donde colabora con Alonso Berruguete. Asimismo, en 1523 colaboró con Diego de Siloe en el retablo de la capilla burgalesa del Condestale, tras haber asumido pocos años antes la realización del Retablo Mayor de la Capilla Real de Granada, que comenzó hacia 1519 y remató en 1522. Aquí, el resultado fue el de uno de los mayores exponentes de la talla y la retablística renacentista española, una obra verdaderamente excepcional en la que se encuentran plenamente incorporados ya, como fruto de su evolución en sus obras anteriores, la monumentalidad y el refinamiento propios de la estética italiana del Renacimiento.

Así, en lo arquitectónico se desarrolla una modulación de los pisos y calles netamente clásica con inclusión del orden corintio, mientras que las figuras son tratadas con la idealización de unos arquetipos humanos dulcificados e idealizados, incorporando puntuales estudios del

¹¹⁹ *Ibidem*, 242-243.

desnudo y hasta presentando algunos grutescos que se miran ya en la mayor profusión decorativa de un Renacimiento cada vez más pleno y menos depurado. En las tallas de bulto se puede hablar ya de incorporación de la sinuosidad equilibrada del contraposto, mientras que los rostros y gestos pierden idealización en favor de un naturalismo algo más apasionado y elocuente.

Con ello, este retablo se articula sobre un sotabanco con mediorelieves alusivos a la Toma de Granada y la conversión de los moriscos, mientras que el banco se completa con altorrelieves con escenas de la vida de Cristo. Sobre estas estructuras se apoyan dos cuerpos de cinco calles, completados con tallas de bulto policromadas y estofadas, de mayor anchura las tres calles centrales, correspondiendo las tres del primero a la hagiografía de los santos Juan Bautista y Juan Evangelista, y las tres del segundo a la Pasión y Muerte de Cristo, componiendo las calles extremas meros nichos cuadrangulares con los cuatro Evangelistas y los cuatro Padres de la Iglesia Occidental. Finalmente, el conjunto culmina con tres vueltas circulares sobre un moldurón escalonado, las cuales se rematan con sencillos flameros en las de los extremos, mientras que la del centro además alberga un frontón triangular con la efigie exenta de Dios Padre rodeado de la grandeza heráldica y regia de Castilla y Aragón. Por su parte, los extremos laterales se rematan con dos retablillos avenerados con relieves de los santos Jorge y Santiago, a los que se anteponen las imágenes orantes de los Reyes Católicos, originalmente realizadas por Bigarny con esa misma intencionalidad menos idealizada que predominaba en los rostros del retablo y con vocación de fieles retratos, por lo que no terminaron de gustar al Cabildo de la Capilla Real, pese a su equilibrio formal, por lo que se relegaron al espacio de la sacristía.

Ítem 4: Diego de Siloe, *Reyes Católicos orantes*, h. 1528, Capilla Real de Granada, madera policromada, Renacimiento.¹²⁰ (Fig. 4)

Aunque, destacó sobre todo en el campo de la arquitectura, el burgalés Diego de Siloe (h. 1495 - 1563) también fue un notable escultor y un erudito que supo integrar ambas artes, apoyándose en una sólida formación en Nápoles, tras haber vivido un primer acercamiento al ámbito de la escultura en el taller de su padre, el también escultor Gil de Siloe. De este modo, Diego supo aglutinar los mejores logros artísticos del Gótico castellano bajo las directrices del Renacimiento italiano, en las que se manifiesta como docto conocedor de las propuestas de Bramante, dentro de obras tan formidables como la *Escalera Dorada* de la Catedral de Burgos en 1519.

Empero, su obra quedará indefectiblemente ligada al nuevo devenir de la Granada cristiana, tras hacerse responsable de continuar las trazas de Enrique Egas para el Monasterio de San Jerónimo, ahora concebido como espacio sepulcral del Gran Capitán y la Duquesa de Sesa. En este proyecto, arquitectura y escultura se vuelven una misma cosa, especialmente dentro de las bóvedas del crucero y la capilla mayor, donde se dividen en múltiples casetones

¹²⁰ *Ibidem*, 242-243.

que contienen nutridos ciclos iconográficos de héroes y heroínas del paganismo y de la Biblia. Así se fusionan en un mismo discurso cristianizado, las hazañas de la Antigüedad y los prodigios de los Evangelios, en una serie de altorrelieves de figuración humana, sometidas a la ley de la frontalidad sin perder un ápice de naturalismo y algo amaneradas por una herencia medieval persistente y una mirada cada vez más decidida hacia el Manierismo.

Por las mismas fechas recibiría el encargo de conducir hacia planteamientos renacentistas la traza gótica inicial de Enrique Egas para una Catedral de Granada que pretendía ser el panteón de los Austrias españoles por entonces. Asimismo, asumió la dirección de las obras de numerosos nuevos templos del Reino de Granada, con la inclusión de relieves cuyas formas, por unos momentos, se sitúan próximas al Manierismo de Berruguete, y por otros, se encuentran más afectadas por los modelos clásicos italianos, especialmente en lo que al estudio anatómico y al juego de los paños se refiere. Pero Siloe evoluciona con el curso del Renacimiento español y esa propuesta manierista, cargada de líneas contorsionadas y gestos deformes, en las que el *pathos* pretende convivir en lucha con el *ethos*, se materializa en obras como el *Cristo del Perdón* de la Iglesia de San José, cuya anatomía inconsistente casi parece trazar una espiral sobre la rectitud de la columna a la que va atado.

Pero antes de que este cambio se produzca y apenas llegado a Granada, Siloe acomete en 1528, por encargo del Cabildo de la Capilla Real, las dos nuevas efigies arrodilladas y orantes de los Reyes Católicos que sustituyeron definitivamente a las realizadas por Bigarny. La composición es serena, equilibrada y simétrica, sin grandes alardes ni atrevimientos; el orden corintio se hace presente en el soporte de las mesas sobre las que se apoyan los monarcas; la policromía otorga un gran protagonismo al dorado, pero también a los tonos planos y veraces en el rey, así como a un estofado muy diluido en los paños de la reina. No obstante, puede afirmarse que ambas tallas acusan la atadura a la tradición medieval en que hunde sus raíces la gloria de los Reyes Católicos y la misma concepción de la Capilla Real, puesto que los rostros son sumamente idealizados, presentando un rictus algo esquemático e inexpresivo que los hace casi hieráticos, retardatarios, gotizantes, como igualmente ocurre con el brillo y planitud de las carnaciones. No se trataba de retratar a dos personas reales, como había hecho Bigarny, sino a los dos máximos exponentes de la historia reciente de Castilla, cuya identidad estilística no residía sino en el arte Gótico.

A.2. Catedral Metropolitana

Ítem 5: Jacobo Florentino, *Anunciación*, h. 1520, Capilla Real – Catedral de Granada, piedra policromada, Renacimiento.¹²¹ (Fig. 5)

¹²¹ Domingo Sánchez-Mesa Martín, “Una obra poco conocida: el Cristo de S. Agustín de Jacobo Florentino”, en *Estudios de Arte. Homenaje al profesor Martín González*, coord. José Javier Rivera Blanco (Valladolid: Universidad, 1995), 442.

Jacopo Torni (1476 - 1526), apodado “el Florentino” por razones de su procedencia y también “l’Indaco”, fue pintor y escultor discípulo de Miguel Ángel Buonarroti, desarrollando la mayor parte de su obra en España como uno de los mayores exponentes de la escultura española renacentista y manierista. Su presencia en Granada está documentada poco antes de 1520, donde realiza tres crucificados en madera policromada, uno para los frailes agustinos descalzos, otro para las religiosas franciscanas concepcionistas y otro para las clarisas del Monasterio de la Encarnación, los cuales suponen el triunfo definitivo de ese hondo patetismo que inundará la producción pasionista de la Escuela Granadina de Escultura hasta la llegada del Neoclasicismo. Además, para una de las capillas funerarias del Monasterio de San Jerónimo realizaría el notable grupo escultórico del *Entierro de Cristo*, hoy conservado en el Museo de Bellas Artes, plenamente afectado por la revolución de tipos que supuso en el Renacimiento italiano el hallazgo del *Laocoonte* en 1506.

Será en aquel año de 1520 cuando pase a trabajar en las pinturas murales de la Capilla Real junto con otros eminentes artistas del Renacimiento, como Pedro Machuca y Alonso Berruguete. De este modo, en 1521 llevaría a cabo ya individualmente el *Retablo de la Santa Cruz*, sometido a la limpieza del orden corintio y completado por obra pictórica. Resulta enormemente interesante la propuesta del grupo escultórico de *La Anunciación* que acomete en mármol policromado para la portada homónima de la Capilla Real que posteriormente quedaría integrada dentro del lado de la Epístola de la Catedral, hacia el que se muestra. El conjunto se dispone siguiendo un esquema triangular, centrado en su simetría por el gran jarrón de azucenas que corona el Espíritu Santo, mientras que a los lados se muestran una Virgen María en acto de recogimiento y un contundente arcángel Gabriel, ambos de gran dulcificación gestual y anatómica, con una disposición en leve escorzo que sigue muy de cerca al grupo homónimo realizado por Donatello para la basílica florentina de la Santa Croce, lo que denota el enorme influjo de los talleres florentinos de la etapa de formación del Indaco, a lo que jamás podría renunciar en el resto de su trayectoria.

10.3.2. Tramo B - Barrios Centro-Sagrario y Bajo Albaicín: la escultura de transición y barroca

B.1. Catedral Metropolitana

Ítem 6: Pablo de Rojas, *Cristo de la Esperanza*, 1592, Sacristía de Beneficiados de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹²² (Fig. 6)

Pablo de Rojas (1549-1611) presenta una formación bien distinta de los principales artistas ligados a la producción escultórica granadina del Renacimiento, ya enunciados. Aunque era natural de Alcalá la Real, procedía de una familia de pintores de origen sardo, encabezada por su padre, Pedro de Raxis. Así, motivado por la prosperidad que se abría en Granada para el gremio de la escultura, Pablo se trasladaría a esta ciudad en 1579, en un principio bajo la maestría de Rodrigo Moreno, para poco después abrir su propio taller en la collación de la Parroquia de Santiago. Con la ayuda de Bernabé de Gaviria, su más aventajado discípulo, intervino en la culminación del retablo mayor del Monasterio de San Jerónimo, del que Vázquez el Mozo sólo había realizado el primer cuerpo. Así, Rojas da un paso más allá sobre la obra de Vázquez, para abrir definitivamente la puerta del camino hacia del Barroco, con esculturas de ricos matices policromos y una expresión patética ampliamente naturalista, con propuestas interesantes en cuanto a la ornamentación de los paños bajo la técnica consagrada del estofado, predominantemente dorado, pero también con puntuales incursiones policromas.

En el haber de su gubia se cuentan algunas de las primeras representaciones del tema de la Inmaculada Concepción, como es el caso de la *Virgen de los Favores* de la Iglesia de San Juan de los Reyes, notables nazarenos como el de Priego de Córdoba o Huétor Vega, o espectaculares estudios anatómicos como el realizado en el *Cristo de la Paciencia* de la iglesia granadina de San Matías. Igualmente, resulta tan brillante como extenso su amplio elenco de crucificados, como el de la capilla del Seminario Mayor de San Cecilio, el de la sacristía de la Basílica de la Virgen de las Angustias o el de la Parroquia del Sagrario. Cada uno de ellos se presenta como una nueva experiencia, como un pequeño salto evolutivo en la genial carrera de este artífice, siendo el epíteto de todos ellos el *Cristo de la Esperanza* de la Sacristía de Beneficiados de la Catedral granadina.

Éste último crucificado quizá sea el más realista y humanizado de todos los realizados por Rojas, presentando una elocuente aproximación hacia el *pathos* más veraz y expresivo. En su composición, presenta un esquema en zigzag que bebe directamente de las fuentes del manierismo italiano, como lo ponen de manifiesto sus evidentes similitudes con el repetido hasta la saciedad modelo de crucificado legado por Guglielmo della Porta en numerosos ejemplares en bronce fundido. Las proporciones se presentan armónicamente cuidadas, la policromía es poco cruenta y se introduce la práctica de tallar la corona de espinas, lo que permite un tratamiento más naturalista de la cabellera, dentro de un formato que influirá directamente en los trabajos posteriores de los granadinos Hermanos García, Bernabé de Gaviria y Alonso de Mena, así como en los hispalenses Martínez Montañés y Juan de Mesa.

¹²² Manuel García Luque, “En papel y en metal: iconografías de la Pasión importadas de Europa”, en *Iusta Crucem: arte e iconografía de la Pasión de Cristo en la Granada Moderna (siglos XVI-XVIII)*, coord. Lázaro Gila Medina (Granada: Diputación Provincial, 2015), 123.

Ítem 7: Bernabé de Gaviria, *Apostolado*, 1614, Capilla Mayor de la Catedral de Granada, madera sobredorada, Barroco.¹²⁸ (Fig. 7)

De orígenes algo más difusos, Bernabé de Gaviria (1577-1622) es el primer escultor de renombre nacido en Granada que puede contarse en la Escuela Granadina. Todo parece indicar que su formación tuvo lugar en todo momento dentro del taller de Pablo de Rojas, de quien se convertiría en el más fiel continuador y consolidador de su estilo. De su destreza habla, igualmente, el hecho de haber trabajado en obras de tanta relevancia como los retablos mayores del Monasterio de San Jerónimo o de la Parroquia de Albolote. No sólo trabajó la madera, dado que para las portadas del Hospital de San Juan de Dios y de la Parroquia de Santiago realiza sendas esculturas en piedra de los correspondientes santos titulares.

En un estadio más avanzado de su trayectoria, realizaría obras ya tan personales como la talla de la *Virgen de las Nieves* de Gabia la Grande en 1615 o las del colosal ciclo de los doce apóstoles para la Capilla Mayor de la Catedral granadina, que terminaba un año antes. Para esta empresa cuenta con la colaboración de quien se convertirá pronto en otro gigante de la Escuela Granadina como es Alonso de Mena, aunque su mano apenas se distinga. Hay también una cierta influencia del *Entierro* de Jacobo Florentino en el patetismo y fuerza con que recrea los tipos rudos de los rostros, así como también lo denota el tratamiento de los cabellos y barbas, donde se torna más personal con unos peculiares bucles rizados y llenos de aire. En consecuencia, la expresión se vuelve dramática, aunque con una curvatura mucho más matizada y un entrecejo mucho más resaltado que en las obras de Rojas y Florentino. Además, como seña particular, sus anatomías son mucho más robustas, con un menor equilibrio en la plasmación del contraposto, con una diferenciación muy remarcada entre los músculos que están en tensión y aquellos que no lo están. Además, a diferencia de su maestro y como se ve en el apostolado, tiene predilección por los paños pesados y ampulosos que le liberan de la complejidad de un estudio anatómico más completo.

Por su parte, los atributos iconográficos se han convertido en una prolongación más de las efigies, que no los ostentan como un objeto adherido, sino como algo natural e inherente con lo que interactúan. Por último, el juego polícromo ha desaparecido en pro de la monocromía del dorado, como reflejo de la eternidad y de la dignidad imperial con que se pretendía revestir la Capilla Mayor del templo metropolitano.

¹²⁸ Lázaro Gila Medina, “Bernabé de Gaviria: continuación y ruptura de los ideales de Rojas”, en *La escultura del primer Naturalismo en Andalucía e Hispanoamérica (1580-1625)*, coord. Lázaro Gila Medina (Madrid: Arco Libros, 2010), 178-179.

Ítem 8: Miguel Jerónimo y Jerónimo Francisco García, *Crucificado*, 1623, Sacristía Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹²⁴ (Fig. 8)

Los hermanos gemelos Miguel Jerónimo y Jerónimo Francisco García constituyen un caso peculiar, en el que ambos eran eclesiásticos, por un lado, y escultores enormemente diestros especialmente en el campo del modelado en barro, por otro. A través de su nutrida serie de eccehomos, ambos suponen la consagración definitiva en la escultura granadina de la valoración plástica naturalista e inundada por la emoción religiosa. Con ello, se produce un hecho que trasciende lo meramente artístico, para incorporar un cambio en las relaciones entre el fiel cristiano y la imagen religiosa, con cuyos padecimientos representados puede sentirse identificado.

Así, como hito excepcional en la descrita producción de los Hermanos García, despunta la talla en madera del *Crucificado* para la Sacristía Mayor de la Catedral granadina, que entronca directamente con la plástica y esquemas compositivos de los crucificados de Juan Martínez Montañés, a quien le fue atribuido durante largo tiempo esta obra magna de los Hermanos García. Un síntoma más de la excepcionalidad de esta obra en manos de quienes sólo acostumbraban a trabajar el barro y, en ocasiones, la cera, puede suponerlo el hecho de que la talla permaneciese sin policromar hasta 1724. Eso sí, en el tratamiento del perizoma y de la corona de espinas, son claros deudores directos del naturalismo de Pablo de Rojas, componiendo una talla única colmada de nobleza expresiva. Además, como nota singular, excluyen la ornamentación de los paños más allá de la elección de un color intenso y plano, que posteriormente se consagrará en la Escuela Granadina a partir de Alonso Cano.

Ítem 9: Alonso de Mena, *Santiago Matamoros*, 1640, Capilla de Santiago Matamoros de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹²⁵ (Fig. 9)

Alonso de Mena y Escalante (1587-1607) era asimismo granadino y continuador del estilo de Rojas y Gaviria, inicialmente afectado en su producción por una cierta rigidez compositiva y menor expresividad, fruto de un conocimiento anatómico algo más pobre, como lo ponen de manifiesto la *Santa Lucía* que preside su capilla homónima en la Catedral granadina o la *Virgen de Belén* que hoy se conserva en la Parroquia de San Cecilio. Con todo, logra asentar con posterioridad unos tipos iconográficos que servirán de punto de partida en la producción posterior de la Escuela, especialmente en lo que se refiere a los esquemas con que se representa a la ya citada *Virgen de Belén* (1615), *Santiago Matamoros* y, sobre todo, su nutrida realización de efigies de la *Inmaculada Concepción*, que suponen una evolución iconográfica sobre los modelos de Rojas, mucho más fiel a la narración del *Libro del*

¹²⁴ Lázaro Gila Medina y Manuel García Luque, “El Crucificado en la escultura granadina: del Gótico al Barroco”, en *Iusta Cruxem: arte e iconografía de la Pasión de Cristo en la Granada Moderna (siglos XVI-XVIII)*, coord. Lázaro Gila Medina (Granada: Diputación Provincial, 2015), 61-64.

¹²⁵ Miguel Ángel León Coloma, “Dos versiones de «Santiago matamoros» del escultor Ruiz del Peral”, *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 40 (2009): 449-450.

Apocalipsis. Es de esta manera como Mena, a través de su prolífico taller, avanza sobre el naturalismo y lo consagra distanciándose progresivamente de los modelos más equilibrados de Rojas.

Así, en la realización de los relieves para las puertas de los dos retablos-relicarios (1630) de la Capilla Real, en los que recrea estas iconografías enunciadas y retrata a los reales matrimonios desde los Reyes Católicos hasta Felipe IV e Isabel de Borbón, denota ya un estadio mucho más evolucionado en su técnica, el mismo con que ejecuta la talla ecuestre del *Santiago Matamoros* de la Catedral, la cual preside permanente el retablo de su capilla homónima, aunque inicialmente se concibe como una talla para procesionar. Este hecho implica para Mena un sobreesfuerzo en la realización de una imagen enérgica, dinámica, de tamaño natural, ataviada según el uso militar español de la época, a la que se añade una policromía de tonos pardos que contrasta vivamente con la inserción de un estofado geométrico, tanto en la montura del caballo como en las armaduras del apóstol y del enemigo sarraceno que pisa.

Ítem 10: Alonso Cano, *Inmaculada Concepción*, 1656, Sacristía Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹²⁶ (Fig. 10)

Hablar de Alonso Cano Almansa (1601-1667) implica tratar sobre el genio polifacético y multidisciplinar por excelencia de la Historia del Arte español, con una formación compleja que le hace pasar por el taller del pintor Francisco Pacheco a partir de 1614, donde sería compañero de Velázquez, para trasladarse a la Villa y Corte de Madrid en 1638. Aquí encontraría la encomiable protección del Conde-Duque de Olivares, quien impulsaría su imparable prestigio, nutrido por el contacto con obras principales de la Escuela Italiana, hasta que el asesinato de su mujer en 1644 le hizo caer en una desgracia de la que sólo se pudo refugiar en su Granada natal, acogido al rango de clérigo racionero de la Catedral.

Pese a que la predilección de Cano se recreaba principalmente en la pintura, también legaría una transformación e influencia definitivas en la escultura, fundamentalmente de la Escuela Granadina, con imágenes que obedecen a formatos que se distancian de la tan en auge imaginería procesional y devocional. Tal es el resultado de las inquietudes y amplias miras de un genio que, antes de su llegada a Granada, tan sólo había realizado algunas pequeñas incursiones en el ámbito de la escultura con las efigies del retablo mayor de la iglesia de la localidad hispalense de la Oliva, la *Inmaculada Concepción* de la Iglesia de San Andrés de Sevilla, el *Niño Jesús Nazareno* de la congregación madrileña de San Fermín de los Navarros, o el famoso *Cristo de Lekároz*, hoy en Pamplona. En todos estos trabajos, Cano acusa una bella serenidad y contención emocional de sus figuras, que se desprenden de todo lo

¹²⁶ José Antonio Peinado Guzmán, “Las otras iconografías inmaculistas en Granada”, en *Nuevas perspectivas sobre el Barroco Andaluz. Arte, tradición, ornato y símbolo*, coord. María del Amor Rodríguez Miranda (Córdoba: Asociación “Hurtado Izquierdo”, 2015), 784-798.

innecesario del patetismo, quedándose con lo estrictamente necesario, dentro de unos esquemas que denotan una proximidad muy marcada con los trabajos de Martínez Montañés.

Una vez instalado definitivamente en Granada, acometería una pequeña obra de tan sólo 55 centímetros para coronar el facistol del coro catedralicio, que pasaría a ser una obra cumbre y decisiva dentro la imaginería barroca. Tal sería su singularidad que un asombrado Cabildo Catedralicio preferiría custodiarla en la Sacristía Mayor. Se trata de una pieza exquisita y delicada, cuya verticalidad queda compensada por la ligera torsión del cuerpo pronunciada por la inclinación de la cabeza y la posición descentrada de las manos. Nuevamente, Cano prescinde del empleo de gestos pronunciados, sin que por ello se reduzca la carga emocional de un rostro verdaderamente inocente. Para más inri, los paños son trabajados con primor y minuciosidad, de manera que el volumen de sus pliegues confiere a la imagen un sentido ascensional. Es así como Cano lleva a sus últimas consecuencias los estudios tipológicos e iconográficos en torno a la Inmaculada Concepción, que no es sino uno de los temas por excelencia que promueve la Contrarreforma, con especial implicación en España.

Ítem 11: Alonso Cano, *Bustos de Adán y Eva*, 1666, Capilla Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹²⁷ (Fig. 11)

Tras rechazar el Cabildo Catedralicio el programa original de dos grandes bustos de los apóstoles Pedro y Pablo para los óculos de los machones de la Capilla Mayor, Alonso Cano acomete la realización de dos nuevos bustos de *Adán y Eva* para estos espacios que quedaron a falta de policromar al sobrevenirle la muerte, labor que acometería en 1676 su discípulo Juan Vélez de Ulloa. En estos bustos, los padres bíblicos de la humanidad son representados con una desnudez que llega hasta los hombros, carentes de ningún atributo, sino como meros representantes de la condición humana que espera la redención de sus pecados. Por su parte, la policromía no se presta a más juego que el de las carnaciones, presentando el eje compositivo una extrema torsión que busca la interacción con el fiel desde la difícil ubicación de los bustos. Ambos no constituyen sino una muestra más de la genialidad de Alonso Cano, evidenciada en la intención expresiva pese a lo limitado del formato, así como en la grandeza de su modelado, dado que el tamaño de estos bustos supera con creces el natural.

Ítem 12: Alonso Cano, *Virgen de Belén*, h. 1664, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹²⁸ (Fig. 12)

Huérfano el facistol de la Catedral de Granada de la sublime talla de la *Inmaculada*, por encargo del Cabildo, Cano vuelve a ejecutar otra pequeña talla para este espacio, en esta ocasión una *Virgen de Belén*, igualmente de pequeño formato y en la que transmite el mismo

¹²⁷ Domingo Sánchez-Mesa Martín, "Lo múltiple en Alonso Cano", *Archivo Español de Arte* 296 (2001): 372.

¹²⁸ *Ibidem*, 366.

ensimismamiento intimista que en la primera de las citadas. Vuelve a aparecer aquí esa belleza serena de la talla, circundada por el minucioso tratamiento de los ropajes de la Virgen, en claro contraste con la desnudez del Niño, encontrando una estrecha relación con las obras pictóricas que Cano Realizó sobre el mismo tema. Precisamente, esa gran formación pictórica que posee es la que le lleva a jugar en la talla con el cromatismo, las luces y las sombras, como si de un lienzo se tratase, apareciendo el Niño como irrupción de luz y claridad entre los tonos oscuros del manto de la Virgen.

Ítem 13: Alonso Cano, *Busto de San Pablo*, 1665, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹²⁹ (Fig. 13)

Como prototipo para los tondos ya referidos de la Capilla Mayor de la Catedral, Cano llega tan sólo a realizar el busto de san Pablo, que es ligeramente mayor que el natural y cuya representación abarca hasta el torso. Nunca llegó a presentarse al Cabildo al variar el programa iconográfico hacia el discurso redentor que se inicia con Adán y Eva, aunque esta misma corporación eclesiástica lo adquiriría en 1775. Se trata de un busto sobrio y de gran realismo, en el que se retrata la rudeza de un rostro avejentado y común, caracterizado por esa torsión completa y enérgica, por la que la imagen busca al espectador y que se inspira directamente en el *Moisés* que Miguel Ángel legara en la iglesia romana de San Pietro in Vincoli. El busto es absolutamente portentoso y se suma a los trabajos de mayor monumentalidad que Cano realizaría por las mismas fechas, con ayuda de Pedro de Mena, para el Convento del Santo Ángel Custodio, tanto en madera como en mármol.

Ítem 14: Pedro de Mena, *Virgen de Belén*, h. 1680, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.¹³⁰ (Fig. 14)

Derivada de los tipos instaurados por su padre en Granada y posteriormente desarrollados y perfeccionados por Alonso Cano, Pedro de Mena y Medrano (1628-1688) se erigía como uno de los más sobresalientes imagineros que recogían el testigo de una Escuela Granadina que ya no era la misma tras el legado y enseñanzas de Cano. A causa de la muerte de su padre en 1646, con tan sólo 18 años, Pedro se haría cargo del taller, lo que compaginaría con la asistencia al taller de Cano tras el regreso de éste en 1652, a cuya disposición llegaría a poner el taller familiar. Fue así cómo Mena hijo logró avanzar respecto a la técnica aprendida de su progenitor, hacia unas composiciones más elaboradas y un nuevo concepto estético más proclive al patetismo naturalista. Con el genial racionero de la Catedral trabajaría en obras tan significativas como el ciclo de santos franciscanos para el Convento del Ángel Custodio.

¹²⁹ *Ibid.*, 362-363.

¹³⁰ Domingo Sánchez-Mesa Martín, “Los Estilos de Pedro de Mena”, en *Pedro de Mena: III centenario de su muerte, 1688-1988*. (Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 1989), 43-44.

Dentro de estas premisas y por derivación de un trabajo que inicialmente había sido encomendado a Cano, realizó para la Iglesia de San Bartolomé de Granada un busto hasta la cadera de la *Virgen de Belén*, inspirada por completo en la realizada por Cano para el facistol de la Catedral, de manera que repite el lenguaje cromático y la dulce contención de los gestos. Se trata de una tipología que reproducirá posteriormente en respuesta a numerosos encargos, especialmente tras su traslado definitivo a Málaga a partir de 1658 para hacerse cargo de la sillería del coro de la Catedral. Además, introduce ya aquí esos rostros redondeados, suaves, despejados e inundados de claridad, en los que inserta unos rasgos faciales más afilados, por herencia de Cano, aspecto que será una constante en su ingente producción de bustos hasta la cadera, no sólo de la Virgen de Belén, sino también de eccehomos y dolorosas. Ello estará también presente, aunque algo más disimulado en sus esculturas de talla completa, como en la *Magdalena Penitente* o el *San Pedro de Alcántara*, ambas hoy en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid. Con todo, la herencia paterna se vislumbra aún en algunos trabajos de la etapa granadina, como en los ricos estofados que ornán las efigies de *San Pedro* y *San Pablo* del Convento de San Antón.

B.2. Iglesia de San José

Ítem 15: José de Mora, *Cristo de la Misericordia*, h. 1674, Capilla del Cristo de la Misericordia de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.¹⁸¹ (Fig. 15)

José de Mora (1642-1724) es el máximo exponente de la saga familiar por excelencia de la Escuela Granadina de Escultura, fundada por el mallorquín Bernardo de Mora, quien estableció su taller en Granada tras pasar por Baza, donde nacería José, su hijo mayor. Así, junto con su padre y Pedro de Mena, participaría activamente en el taller de Alonso Cano, por cuya recomendación y protección, pasó a Madrid para aprender con el polifacético Sebastián de Herrera. Su trayectoria y prestigio fueron tales, que en 1672 sería nombrado Escultor del Rey, regresando definitivamente a Granada en 1680 por motivos de salud. Pese a esta carrera fulgurante, José de Mora se comportó siempre como un artista enigmático y solitario, que jamás formó taller ni se dejó ver trabajar por sus contemporáneos, haciendo una defensa de la dignidad del oficio de artista muy próxima a las categorías de nobleza originadas en la Escuela Veneciana del Renacimiento.

En su trayectoria, al igual que Pedro de Mena, se somete inicialmente a una intensa demanda de parejas de eccehomos y dolorosas, siendo lo que más abunda en su producción. Con todo, mostrará igualmente una gran destreza en las tallas completas de mayor formato, apoyadas en los tipos aprendidos de Cano, aunque afila los rasgos y se recrea en la anatomía con una mayor morbidez y torsión, recabando toda esa intensidad patética de que había

¹⁸¹ Lázaro Gila Medina y Manuel García Luque, "El Crucificado en la escultura granadina: del Gótico al Barroco", en *Iusta Cruxem: arte e iconografía de la Pasión de Cristo en la Granada Moderna (siglos XVI-XVIII)*, coord. Lázaro Gila Medina (Granada: Diputación Provincial, 2015), 75-78.

prescindido el Racionero, aunque la expresividad de los rostros seguirá siendo intimista, casi contemplativa. Precisamente, de él y de algunas de sus pinturas será desde donde Mora importe tipologías tan novedosas en la escultura granadina, como es el caso de la *Soledad* de la Iglesia de Santa Ana, que macará un antes y un después en la producción posterior de dolorosas en la Escuela. Es así como fue capaz de gestar una imaginería de profundo sentimiento religioso, riqueza de matices en la policromía y una exquisita sensibilidad, especialmente latentes en las figuras de santos, cargadas de una intensa vivencia mística interior, como se trasluce en el *San Pantaleón* también de Santa Ana, en el *Cristo de la Sentencia* de la Parroquia de San Pedro y San Pablo, o en las dos efigies de *San Bruno* y la de *San José* que deja en la Cartuja de la Asunción.

Su obra está, por supuesto, presente en otros lugares como Madrid, Sevilla, Córdoba o Jaén, siendo el mayor compendio y muestra de toda su trayectoria el *Cristo de la Misericordia* de la Parroquia de San José de Granada. Se trata de un crucificado que evoluciona sobre los modelos de Alonso Cano y Pedro de Mena, destinado originalmente a la Iglesia de San Gregorio Bético. No existe unanimidad sobre su datación, aunque los mayores estudiosos tienden a fecharlo hacia 1674, cuando Mora se encontraba en la cima de su prestigio. Y es que mora recrea aquí una perfección anatómica de incuantificable belleza, que reposa sobre una espléndida cruz de taracea. No hay alardes compositivos estridentes, sino que todo es belleza y quietud ante el rigor del cuerpo sin vida, con un potente juego de claroscuros potenciado por la morbidez de los rasgos. Prescinde de tallar la corona de espinas sobre la cabeza, siguiendo el modelo de Cano y Mena hijo. Sí que presenta algunas novedades con respecto a los esquemas tradicionales, como es la colocación de la pierna izquierda sobre la derecha, la fusión mediante el pincel de elementos como la cabellera sobre unas carnaciones de interesante efecto según la incidencia de la luz, o la reducción del perizoma a lo estrictamente necesario. Nuevamente, en este trabajo de Mora, idealismo y naturalismo se encuentran con el acusado contraste que se produce entre la potente anatomía idealizada, apenas manchada por un reguero de sangre y agua que mana del costado, y el sobrecogedor patetismo que inunda el rictus mortecino del rostro.

Ítem 16: Diego de Mora, *Inmaculada*, h. 1700, Capilla Mayor de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.¹⁸² (Fig. 16)

Por su parte, Diego de Mora (1656-1729) se presenta como el hijo menor de la saga de los Mora y el único que perpetuó la evolución del círculo paterno en su propio y prolífico taller, por el que pasaría casi la totalidad de la generación subsiguiente de la Escuela Granadina de Escultura. Sin llegar a los desbordantes resultados de su hermano José, sus obras también comportarán el sello del talento de los Mora matizado por la genialidad de Alonso Cano,

¹⁸² José Antonio Peinado Guzmán, “La obra inmaculista de los Mora y su círculo en el arzobispado de Granada”, *Quintana* 13 (2014): 257.

aunque con una mayor dulcificación de facciones e idealización de los tipos respecto de José, a quien trata de imitar en numerosas ocasiones. Así lo transmiten los rostros ovalados y los graciosos gestos, casi como de paso de baile, del *San Juan de Dios* de la Diputación Provincial, la *Virgen de la Paz* de la Parroquia de San Cecilio, la *Gran Madre* del convento de carmelitas calzadas o la *Virgen de la Merced* de la Parroquia de San Ildefonso.

Así también se vislumbran estas connotaciones en la *Inmaculada Concepción* del gremio de zapateros, que hoy se custodia en la Parroquia de San José. Esta talla sigue los esquemas iconográficos tradicionales, acusando una verticalidad que no se disimula por el manto según lo establecido por Cano, sino que cae como en los modelos anteriores de Alonso de Mena, formando un esquema triangular. Se trata de una recreación algo primitiva del modelo immaculista en pleno siglo XVIII, ya que incluso se prescinde de la presencia de algunos elementos ya inherentes a esta iconografía, como la incorporación en talla de los ángeles, la media luna o la serpiente; quizás ello se deba a que esta imagen se realizó para sustituir a alguna anterior. No hay movimiento y sí una frontalidad impropia de un rostro idealizado y de gran belleza, que sí que queda algo descentrado con respecto a las manos. Además, de acuerdo con el nuevo gusto que se imponía en el siglo XVIII, la túnica queda inundada por un llamativo estofado floral, mientras que los cabellos ensortijados están trabajados con gran delicadeza, mechón por mechón, con lo que se genera una caída completamente natural del mismo, de modo que un esquema compositivo del pasado queda totalmente transformado por una técnica mucho más avanzada y depurada.

Ítem 17: Torcuato Ruiz del Peral, *San José con el Niño*, 1755, Capilla Mayor de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.¹⁸³ (Fig. 17)

Con ser el discípulo más aventajado de Diego de Mora, Torcuato Ruiz del Peral (1708-1773), conformará el mayor taller de la Escuela Granadina del siglo XVIII, suponiendo los últimos coletazos de un Barroco tardío, que comenzará a estar presionado por los postulados neoclasicistas e ilustrados de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, fundada en 1744. Sus obras se caracterizan por conducir hasta sus últimas posibilidades los tipos aprendidos de Diego de Mora, con una carga patética mucho más evidente, una afección por un amaneramiento personal que se agudiza en su etapa de madurez, y una recuperación absoluta de los estofados y la ornamentación floral en los paños. Su obra está presente no sólo en Granada, sino también en Cádiz, Valladolid, Guadix, Huéscar y numerosos municipios, destacando tallas como la *Virgen de las Angustias* de la Alhambra, la *Virgen de la Humildad* y el *San Antonio de Padua* de Guadix, la *Virgen de Gracia* de Valderrubio o el *San José con el Niño* de la iglesia granadina de San José.

¹⁸³ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, “Sueño Barroco del Divino Infante”, en *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coord. Lázaro Gila Medina (Granada: Diputación Provincial, 2013), 77-78.

Muchas de estas obras, como comenzaba a ocurrir en Diego de Mora, suponen una consagración de modelos iconográficos más amables, tal y como ocurre con la última escultura citada, en la que el Niño ya no aparece en brazos de san José, sino que va de la mano de éste. Es así como consigue disponer una de sus grandes creaciones, con una composición dinámica, veraz y muy humana, pero que no por ello deja de estar cargada de simbolismo, así como afectada por el gusto dieciochesco en aspectos como el ritmo danzante de las figuras, con una perfecta armonía entre las muescas de la gubia, y el contraste decorativo de la policromía y el estofado, de modo que los juegos de claroscuro predominan en el volumen de unos paños de gran dinamismo que caen hacia atrás y se ciñen al cuerpo, como empujados por el aire. Con este trabajo, se consolida el modelo plástico definitivo de san José con el Niño que predominará en los últimos coletazos barrocos de la Escuela Granadina de Escultura.

Ítem 18: Torcuato Ruiz del Peral y Diego Sánchez Sarabia, *San Cayetano*, h. 1770, Capilla Bautismal de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.¹⁸⁴ (Fig. 18)

En relación con lo antedicho, uno de los principales colaboradores que trabajarán activamente en el taller de Ruiz del Peral será Diego Sánchez Sarabia (1704-1779), del que se conserva una mayor obra pictórica que escultórica. Se contó entre la nómina de los primeros integrantes de la Academia de San Fernando, para la que realizó un completo estudio de las plantas, cortes y alzados de la Alhambra. Es así como Sarabia se familiariza con la iniciativa que pretendía erradicar el aprendizaje tradicional de los artistas en el taller, en favor de una enseñanza racionalizada y perfectamente estructurada, de acuerdo con los postulados academicistas, con lo que en 1777 él mismo fundó la Academia de Bellas Artes de Granada.

Sin embargo, en lo que respecta a su práctica de la escultura, Sarabia no dudó jamás en mostrarse deudor del legado tardobarroco de Ruiz del Peral, por el cual permaneció su gubia siempre afectada. Así lo atestiguan los encargos a que responde, satisfaciendo la necesidad de barroquismo dieciochesco de sus clientes granadinos, como sucede en las efigies de la *Inmaculada*, *San Joaquín* y *Santa Ana* que realiza entre 1744 y 1754 para el retablo mayor de la Basílica de San Juan de Dios, así como el *San Juan de Dios* del Hospital Real de Granada. Todas ellas son obras en las que se manifiesta su vocación menor como escultor, resultando unos modelos un tanto rígidos, con cabezas excesivamente bulbosas y algunos rasgos, como las orejas, excesivamente exagerados. Así también sucede en la talla del *San Cayetano* de la Parroquia de San José, en el que además los pliegues de los paños se disponen de un modo un tanto forzado y la expresividad es bastante parca, lo que contrasta con la viva naturalidad plástica del Niño que el santo tiene en los brazos, cuyo modelo estético responde con seguridad a la gubia de Ruiz del Peral. Por ello, esta efigie debe tratarse, bien de una obra de taller en la

¹⁸⁴ Ana María Gómez Román, “Torcuato Ruiz del Peral y el devenir de la escultura en Granada hasta mediados del siglo XIX”, *Boletín del Centro de Estudios Pedro Suárez* 21 (2008): 368.

que ambos trabajaron, o bien de una talla de Sarabia a la que a la que fue añadido posteriormente un Niño Jesús de Torcuato.

Ítem 19: Diego Sánchez Sarabia, *San Francisco Caracciolo*, 1762, Capilla del Cristo del Perdón de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.¹⁸⁵ (Fig. 19)

Si bien la imagen de *San Francisco Caracciolo* guarda las líneas estéticas ya descritas, en las que ya se aprecie el declive del barroquismo de la Escuela Granadina de Escultura, Sarabia consigue aquí un efecto plástico de mayor perfección y patetismo en la expresión del rostro. Ello posiblemente obedezca a que la hechura de esta talla tuvo lugar con motivo de la beatificación del personaje representado, en el año 1769, de manera que la recreación de las facciones responde indudablemente a un retrato facilitado expresamente del mismo, en lugar de una composición libre, como ocurre en el resto de su escaso corpus escultórico conocido, en el que se dilucida una cierta incapacidad para comprender el amaneramiento de las tallas de Ruiz del Peral, lo que imprime incoherencia a la exageración de rasgos en Sarabia.

Ítem 20: Jaime Folch, *Adoración de los magos y Adoración de los pastores*, 1790, Retablo Mayor de la Iglesia de San José, altorrelieve en madera, Neoclasicismo.¹⁸⁶ (Fig. 20)

Si bien el academicismo nunca llegaría a ser especialmente intenso en Granada, los nuevos cánones estéticos que apostaban por el neoclasicismo y renegaban del barroquismo previo, tratarían de imponerse durante las postrimerías del siglo XVIII. Si bien Sarabia se había mantenido por prudencia a medio camino entre ambas corrientes, será necesario que el barcelonés y académico Jaime Folch y Costa (1755 - 1821) se instale en Granada entre 1784 y 1805, para que comience a ejercerse en la ciudad un neoclasicismo escultórico efectivo. Es así como introducirá en el campo de la imaginería sacra unos tipos mucho más serenos y equilibrados que los asentados por el Barroco Granadino, como se aprecia en el quietismo del *ethos* y en la expresión absolutamente idealizada de las efigies de *San Pedro* y *San Pablo* que realiza para el nuevo tabernáculo neoclásico de la parroquia granadina de la que ambos santos son titulares. Así también sucede, aunque algo más matizados por un patetismo contenido al tratarse de imágenes de la Pasión, con el *Crucificado* de la Parroquia de San Matías o el *Jesús Nazareno* de la Iglesia de Restábal.

A finales del siglo XVIII, participa en la construcción del nuevo retablo mayor de la Parroquia de San José, recuperando para Granada el género del altorrelieve, en base a los dos grandes paneles que habrían de ocupar las dos calles laterales, con las escenas de *La Adoración de los magos* y *La adoración de los pastores*. Se trata de dos escenas en madera, con un

¹⁸⁵ *Ibidem*, 350.

¹⁸⁶ Isaac Palomino Ruiz, “Una obra inédita de Jaime Folch: el «Jesús Nazareno» de Restábal (Granada)”, *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada*, 39 (2008): 67-68.

acabado que pretende imitar la nobleza del mármol blanco y con muy puntuales aplicaciones sobredoradas. De lo que se trata no es sino de recuperar la dignidad del relieve conmemorativo de la Antigüedad romana, al modo del *Ara Pacis*, con arquetipos absolutamente idealizados que buscan la perfección ilusoria de la figura humana para representar a la divinidad y sus beneficios. Todo gesto y rasgo queda simétricamente equilibrado y suavizado, encerrando la composición en un esquema rectilíneo, con una profundidad de talla bastante homogénea que impide el juego de claroscuros, sin grandes alardes expresivos, aunque con unas indumentarias que sí están tomadas de la tradición precedente. Con estos trabajos se sientan las bases para que, a posteriori, otros artistas de la talla de Juan de Adán, Francisco Romero de Aragón o Manuel González Santos recuperen el ejercicio del relieve clasicista para la nueva retabística, como ocurrirá en la Capilla de San Miguel de la Catedral, así como para que la nueva imaginería religiosa, que poco a poco se va a ir viendo limitada en su producción, se realice en base a las nuevas premisas de equilibrio, simetría e idealización.

Ítem 21: Felipe González Santisteban, *San José con el Niño*, 1799, Capilla de Jesús, María y José de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco Tardío.¹⁸⁷ (Fig. 21)

Juan Felipe González Santisteban (1744-1810) puede ser estimado como el último gran discípulo de Torcuato Ruiz del Peral, el cual consiguió mantener con vida el barroquismo tardío de la escultura granadina hasta los primeros años del siglo XIX, en constante oposición al academicismo que se introducía, pese a lo cual conduciría a su segundo hijo, Manuel, por los caminos de la Academia de Bellas Artes de Granada. Para más inri, en su búsqueda de reconocimiento social, a Felipe González no le quedó más remedio que realizar algunas incursiones en temas mitológicos de estética neoclásica a la hora de presentar su trabajo a concursos de prestigio.

Con todo, continuaría los trabajos de su maestro tras la muerte de éste en el ciclo de santos para la sillería del coro de la Catedral de Guadix, al tiempo que seguiría atendiendo encargos con fin devocional, como lo son las tallas de *San José* y *San Miguel* de la Parroquia de Santiago en 1785, la *Virgen del Carmen* de Lucena en 1795 o la culminación del Cristo muerto del grupo de la *Virgen de las Angustias* de Guadix, comenzado por Ruiz del Peral. Así, en 1799 atiende la petición de la hermandad de los carpinteros de Granada, con sede en la Parroquia de San José, de realizar un *San José con el Niño* para unirlos a una talla mariana preexistente y conformar el grupo escultórico de la *Sagrada Familia*, para el que Francisco López Burgos realizó una nueva talla mariana en 1962. En este conjunto sigue muy de cerca la propuesta que Ruiz del Peral había legado para la Capilla Mayor del mismo templo, con la incorporación de un cierto amaneramiento en las poses danzantes de las figuras, cuyos paños, ornados con interesantes galones sobredorados, se adhieren a la anatomía cargados de

¹⁸⁷ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico* (Granada: Atrio, 2009), 434-436.

dinamismo. Como contrapunto y contrastando con el Niño, para la efigie josefina apuesta por un mayor equilibrio, dentro de una composición semiabierta, en la que el santo se recoge el manto con una mano, mientras que extiende el otro brazo hacia el Niño, el cual abre sus gestos en un grácil movimiento.

10.3.3. Tramo C - Barrio Realejo-San Matías: la escultura neoclásica y romántica

C.1. Plaza de Mariana Pineda

Ítem 22: Miguel Marín y Francisco Morales, *Monumento a Mariana Pineda*, 1873, Plaza de Mariana Pineda de Granada, mármol de Macael y piedra de Sierra Elvira, Romanticismo.¹⁸⁸ (Fig. 22)

La muerte de Felipe González en 1810 parece abrir un paréntesis en el que la producción escultórica granadina se reduce a su mínima expresión, dentro de una Escuela herida de muerte en su actividad tradicional. Así, la Invasión Francesa, los diferentes procesos de desamortización y la Revolución Gloriosa de 1868, tienen como consecuencia un radical cambio en las mentalidades y sensibilidades sociales, de modo que el cliente que consume escultura presenta un gusto y necesidades muy diferentes al de hace medio siglo. Además, los distintos procesos de lucha social y política se construyen desde cierta heroicidad forjada en un romanticismo que toma como modelo lo típico y costumbrista del hombre y la mujer comunes, así como las grandes gestas del pasado. Es por ello que, en la segunda mitad del siglo XIX, se va a consolidar un mercado que tiene predilección por la pequeña escultura en terracota de tema histórico o costumbrista, así como, a partir de la Restauración Borbónica de 1874, se asistirá a la resurrección de un catolicismo social que rescatará la imagerie sacra y apoyará la erección en espacios públicos de grandes monumentos conmemorativos de muy diversa temática.

Dentro de este contexto, el granadino Miguel Marín Torres (1816-1879) emerge en la segunda mitad del siglo XIX como un excelente barrista, procedente de una familia de igual oficio, a la que se suma su yerno, el también profesor de vaciado en la Escuela de Artes, Francisco Morales y González (1845-1908). De hecho, será en este último en quien mejor se materialice la evolución de la escultura decimonónica en Granada, al contar en su haber con la realización de numerosas piezas de imagerie religiosa, aunque con anterioridad a que esto ocurriese sería el más fiel colaborador de su suegro en la obtención de la victoria del concurso para la erección de un monumento en memoria de la heroína liberal Mariana Pineda, así como en su posterior ejecución.

¹⁸⁸ Ana María Gómez Román y José Manuel Rodríguez Domingo, “El monumento a Mariana Pineda o el culto civil a la revolución moderna”, *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 39 (2008): 93-112.

Si bien el pedestal se realiza con mármoles de acarreo, procedentes de altares desmembrados con las desamortizaciones, para la efigie de Mariana Pineda se prefiere la nobleza del mármol blanco de Macael, una materia algo atípica para un maestro barrista, pero en la que se desenvolvió con plena destreza. El modo de representar a la heroína se sitúa próximo al de una mártir del cristianismo primitivo, ataviada con una sencilla túnica bajo el sayón, al tiempo que una cruz pende del cuello y la cabeza se muestra virginalmente despejada, mientras lleva una mano al corazón inflamado que centra su pecho y con la otra ostenta plegada la bandera de la discordia que le valió la pena de muerte, la cual se apoya sobre una columna rota, símbolo de la fortaleza quebrada por una muerte prematura. Hay en el romanticismo que inunda esta escultura cierto recuerdo de la contención expresiva de las efigies femeninas de Alonso Cano, en el tratamiento del gesto cabizbajo y discretamente girado, así como de la cabellera suelta, aunque distando enormemente de los trabajos del genio barroco granadino.

C.2. Iglesia de Santo Domingo

Ítem 23: Manuel González Santos, *Virgen de la Soledad*, h. 1801, Capilla de la Soledad de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neoclasicismo.¹⁸⁹ (Fig. 23)

Volviendo un poco hacia atrás en el tiempo, a la stirpe artística de Felipe González Santisteban, pertenece igualmente su segundo hijo Manuel González Santos (1767-1848), educado a un mismo tiempo en la tradición del taller de su padre y en la innovación del academicismo granadino, lo que hace que acabe revelando unos perfiles artísticos mucho más interesantes y renovados que los de su progenitor. Así, su producción destaca precisamente por la búsqueda de una relativa expresión barroca en medio del equilibrio neoclásico, sin que extrañe, dada su doble formación, una mirada hacia los modelos de Ruiz del Peral y sobre todo de Alonso Cano, matizada por las propuestas de su contemporáneo Jaime Folch, para convertirse en uno de los mejores profesores de escultura del momento.

Como docente, destacó siempre por sus posiciones liberales y renovadoras, pero como escultor independiente quedaría atado al campo de la imaginería sacra y devocional, sometida a los tipos precedentes consagrados por los Mora. De la mano de su carácter controvertido, circuló el rumor de que para este tipo de trabajos utilizaba manos y otras partes originarias de esculturas procedentes de conventos desamortizados, aunque esto, de ser así, no resta un ápice de interés a su técnica como fiel continuador de la Escuela a la que pertenece. En su *Virgen de la Soledad*, originalmente destinada a la desaparecida Parroquia de Santa Escolástica y de la que existen numerosos bocetos en barro, conjuga la delicadeza anatómica de inspiración canesca con el uso polícromo y la recreación de los rasgos faciales propios de las dolorosas de José de Mora. Eso sí, todo ello inundado de un evidente equilibrio clasicista.

¹⁸⁹ Juan Jesús López-Guadalupe Muñoz, *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico* (Granada: Atrio, 2009), 445-450.

Con todo, el tema iconográfico de María sentada a los pies de la cruz, extendiendo un sudario vacío resulta innovador, aunque derivado de las dolorosas sedentes que se popularizan a partir de Ruiz del Peral y en las que la muerte de Cristo se vuelve un mero concepto insinuado; a sus pies, un bello ángel dotado por la misma contención y dulzura estética sostiene las tenazas. Hay en todo ello, además, una influencia muy directa de la *Virgen de las Angustias* que tallase José de Mora para la Catedral de Jaén, pero acusando un menor patetismo, plena de intimismo y preciosismo, asentando un nuevo modelo que posteriormente se repetirá en las dolorosas de Francisco Morales. Por consiguiente, cabe destacar la dominancia de este modelo en otras obras no pasionistas de Manuel González, como la *Divina Pastora* del Convento de Capuchinos, la primitiva *Virgen del Sacromonte* o el *Niño Jesús Nazareno* del Convento de los Ángeles.

Ítem 24: Eduardo Espinosa Cuadros, *Santa Cena*, 1928, Capilla de la Santa Cena de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neobarroco.¹⁴⁰ (Fig. 24)

Entrando ya en el siglo XX, la recuperación de la tradición escultórica barroca granadina es absoluta y, en medio de este clima, Eduardo Espinosa Cuadros (1884 - 1956) se convierte en el principal y más popular artífice que recoge todo este legado en una Escuela Granadina que era prácticamente inexistente, especialmente tras la Guerra Civil. Será, precisamente, para compensar los desmanes destructores del patrimonio que se desataron entre 1931 y 1939, por lo que surge una nueva demanda de imaginería sacra, especialmente por parte de las nuevas hermandades y cofradías que se asentaban en la España del nacionalcatolicismo. Así, ya desde comienzos de siglo, Espinosa hace frente a la realización de numerosas tallas, tales como las de *Jesús de la entrada en Jerusalén*, la *Virgen de la Victoria* o las figuras del misterio de la hermandad de la Cañilla en el ámbito granadino, y la *Virgen de Gádor* o el *Nazareno* de Berja en el almeriense.

Por ende, se trata de la recuperación de un Barroco que estudia, sintetiza y aúna las gubias de Rojas, Montañés, Cano, Mena, Mora, González y Morales. Será precisamente con este último con quien Espinosa aprenda el arte de la escultura, junto con otros memorables coetáneos, como Pablo Loyzaga, Navas Parejo, Prados López o Roldán de la Plata, con quienes aprende a imprimir en sus obras un lenguaje basado en volúmenes más frescos y menos patéticos, en sintonía con las exigencias de su convulso tiempo.

El grupo escultórico de *La Santa Cena*, que realiza entre 1926 y 1928 con la ayuda de su pupilo Domingo Sánchez Mesa, para la nueva hermandad que se había gestado en la Iglesia de Santo Domingo, no es sino su obra más significativa, con la que respondía al nuevo giro que experimentaba la Semana Santa granadina hacia unos misterios más monumentales y

¹⁴⁰ Francisco Benavides Vázquez, “Entre el arte y la religiosidad popular: Eduardo Espinosa Cuadros”, en *Actas de las I Jornadas de Religiosidad Popular: Almería, 1996*, coord. Valeriano Sánchez Ramos y José Ruiz Fernández (Almería: Diputación Provincial, 1997), 277-279.

próximos a los de ciudades como Sevilla o Málaga. Se trataba de la primera y única vez que el escultor afrontaba un encargo de esta envergadura, por lo que las previsiones de su taller se desbordaron y los problemas económicos fueron frecuentes. El modelo original estaba concebido según el esquema perpetuado desde el Renacimiento, mirando muy de cerca otros trabajos precedentes como los de Salzillo, con una mesa dispuesta en horizontal, centrada por Cristo y con todo el apostolado repartido en el mismo lado de la mesa; no era sino una concepción muy rígida y pictórica que en otros lugares ya había evolucionado. No obstante, todas estas figuras comportan gran dinamismo y fuerza en su expresión, dentro de la que se da un papel esencial a las manos, muy visibles en todas las tallas, además de la minuciosa individualización con que es tratado cada rostro, a lo que se suma un profuso trabajo en los plegados de las telas, así como un juego policromo apoyado en el legado de José de Mora.

Ítem 25: Aurelio López Azaustre, *San Martín de Porres*, 1955, Capilla del Cristo de la Expiración de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neobarroco.¹⁴¹ (Fig. 25)

En esa misma estela de Espinosa Cuadros se sitúa con algo más de posterioridad el imaginero Aurelio López Azaustre (1925-1988), formado en el taller de José Navas Parejo, de quien es evidente deudor, aunque su trayectoria posterior le llevó a tener más protagonismo fuera de Granada que dentro de ella. Para la Ciudad de la Alhambra realizó algunas notables dolorosas de vestir, como la *Virgen de los Dolores* o la *Virgen de la Concepción* siguiendo los modelos tradicionales de la Escuela. De ellos que parece querer desprenderse parcialmente en el *San Martín de Porres* realizado en 1955 con motivo de la beatificación del hoy santo, puesto que en la recreación de los volúmenes tiende hacia una acusada simplificación, de modo que el eje de la escultura dibuja una línea serpentinata limpia, que parece discriminar una mínima profusión de pliegues hacia las extremidades. A ello hay que sumar ese acabado de la policromía de pronunciado brillo, con el que parece querer compensar la oscuridad de la tez de la efigie, en un acusado contraste con la representación más sutil y secundaria del niño exhausto que el santo lleva de su mano.

C.3. Plaza de Santo Domingo

Ítem 26: Pablo de Loyzaga: *Monumento a Fray Luis de Granada*, 1907, Plaza de Santo Domingo, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Neorrenacentismo.¹⁴² (Fig. 26)

De nuevo, hay que dar un salto hacia atrás en el tiempo, para rescatar el talento de Pablo Loyzaga (1872-1951), formado al igual que Espinosa bajo el saber de Francisco Morales,

¹⁴¹ Fray Martín de Porres, “Iglesia de Santo Domingo (Granada). Una imagen de San Martín de Porres, obra de Aurelio López Azaustre”, Fray Martín de Porres, <https://fraymartindeporres.wordpress.com/2014/07/12/iglesia-de-santo-domingo-granada-imagen-de-san-martin-de-porres-de-aurelio-lopez-azaustre/>.

¹⁴² Juan Miguel Larios Larios, “Pablo Loyzaga Gutiérrez (1872 - 1951). Escultor Granadino”, *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 33 (2002): 127-144.

y tomando como principales ejemplos a seguir los modelos formales de los escultores granadinos del Renacimiento y del Barroco, a los que conduce hacia las nuevas propuestas del francés Auguste Rodin en la realización de sus magistrales fundiciones en bronce. Su obra pasa por ser actualmente una gran desconocida, con la salvedad de su trabajo más emblemático, el *Monumento a Fray Luis de Granada*, fruto del concurso público celebrado en 1906. Ello se produjo gracias a que supo conjugar con genialidad la recreación del rostro del escritor en base a los retratos conservados, junto con una composición formal tomada del *San Diego de Alcalá* que Alonso Cano realizase, con la ayuda de Pedro de Mena, para el Convento del Ángel Custodio. Inicialmente, fue pensado para presidir el espacio central de la Plaza de Bib-Rambla.

C.4. Calle Pavaneras

Ítem 27: Miguel Moreno, *Monumento a Ibn Tibón*, 1988, calle Pavaneras nº 1, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Neorromanticismo.¹⁴⁸ (Fig. 27)

La trayectoria del aún vivo Miguel Moreno (1935) es bien distinta, puesto que su formación inicial no es la de un escultor, sino la de un orfebre, y será este último el oficio que transmitirá a sus tres hijos, con quienes funda en 1989 en Granada uno de los más prestigiosos talleres de orfebrería. Por otra parte, Miguel Moreno es considerado como el último representante de toda una generación de escultores hierristas mediterráneos, con una trayectoria que goza de gran reconocimiento. Además, en sus incursiones en la escultura ha trabajado también otros materiales como la piedra, el marfil, la madera, el bronce y la chapa.

Precisamente, será el bronce el material del que se valga para recrear desnudos insólitos de exquisita depuración formal en una serie denominada como *Fragments*. Junto a este género y con este material, ha realizado numerosos monumentos públicos conmemorativos de personajes ilustres granadinos de tan honda memoria, como *San Juan de Dios* y *Fray Leopoldo de Alpendeire* en los Jardines del Triunfo, el *Gran Capitan* y *San Juan de la Cruz* en el Bulevar de la Constitución, o el bailar *Mario Maya* en el Paseo de los Tristes. Junto con ellos, se ocupa también de personajes menos conocidos de la historia local, como el literato, filósofo y médico judío del siglo XII *Yehuda Ibn Tibón*, ubicado a la entrada del antiguo barrio judío de la ciudad. Con este trabajo, Moreno suma en su escultura una visión neorromántica, con la que plasma una concepción idealizada de este personaje, en acto de realizar el Juramento Hipocrático. En orden a ello, ha sido tratado con un mayor empeño naturalista en su anatomía visible, especialmente en la recreación de los rasgos judaicos del rostro, pero que parece querer abstraerse en el trabajo de los pliegues, pronunciadamente rectos y cortantes, en lo que se aprecia la herencia previa en el trabajo del hierro.

¹⁴⁸ Javier Soto, “Monumento a Yehuda ben Saúl ibn Tibón”, Etnografía, <http://www.biodiversidadvirtual.org/etno/Monumento-a-Yehuda-ben-Saul-ibn-Tibon-img24667.html> (entrada del 22 de enero de 2014).

C.5. Plaza de Isabel la Católica

Ítem 28: Mariano Benlliure, *Monumento a las Capitulaciones*, 1892, Plaza de Isabel la Católica, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Romanticismo.¹⁴⁴ (Fig. 28)

Pese a no tener una vinculación permanente ni directa con la Escuela Granadina de Escultura, como tampoco la tenían algunos de los relevantes escultores que se han tratado con anterioridad, el valenciano Mariano Benlliure y Gil (1862 - 1947), debe ser tratado como epíteto de este itinerario, en tanto que último gran representante del realismo romántico y por haber legado a la ciudad de Granada uno de sus mayores exponentes escultóricos contemporáneos, como es el *Monumento a las Capitulaciones*, originalmente destinado a los jardines burgueses del Paseo del Salón.

Este brillante grupo escultórico fue fundido y ejecutado en Roma por el autor, con vista a su instalación en Granada con motivo de los actos conmemorativos del IV Centenario del Descubrimiento de América, por lo que decide representar a la reina Isabel la Católica haciendo entrega a Cristóbal Colón de las *Capitulaciones de Santa Fe*, por las que se sentaban las condiciones y garantías de la expedición colombina. El monumento queda revestido por la serenidad y belleza características de la obra de Benlliure, basándose en los tipos asentados por la pintura historicista para la representación de los personajes, con una composición que desborda el espacio reservado a la escena mediante esa gran alfombra que cae hacia el pedestal, donde es recogida por dos victorias antropomórficas. Además, para el pedestal retoma el género del relieve, con la disposición de dos paneles rectangulares en los que recrea con mayor preciosismo pictórico la *Presentación de Colón ante los Reyes Católicos* y una visión legendaria de *La Batalla de Granada*. Además, como rasgo característico del intenso simbolismo romántico, mezcla en la representación la presencia de diversos estilos artísticos, como el rigor del orden compuesto del neoclasicismo del podio, el gótico del trono real o la vocación modernista de las figuras de las victorias.

¹⁴⁴ Lucrecia Enseñat Benlliure, “El quehacer artístico de Mariano Benlliure”, en *Mariano Benlliure, el dominio de la materia* (Valencia: Dirección General de Patrimonio Histórico, 2013), 47-89.

10.4. Recursos didácticos

10.4.1. Cuaderno del alumno

El *Cuaderno del alumno*, que puede encontrarse dentro del *Anexo V*, no es sino una pequeña guía didáctica y metodológica, que pretende servir de base y referencia a los educandos para que, en cualquier momento puedan consultar los detalles del desarrollo de la actividad, las pautas de realización y presentación, y los recursos que en un primer momento les son facilitados. Además, conviene recordar, que el esquema de este itinerario no supone una directriz cerrada por el docente, sino que, como refleja también la concepción de este cuaderno, se deja margen para introducir aquellas modificaciones que, a sugerencia de los alumnos, puedan encajar y resultar beneficiosas dentro de la realización de este itinerario.

Así pues, el cuaderno se estructura en distintas partes, siendo la primera de ellas la presentación detallada del itinerario didáctico que se va a realizar. Seguidamente, aparecerá la descripción de la dinámica que se seguirá, junto con las características y modo de entrega del portfolio que va a reflejar el trabajo realizado por los educandos, el cual seguirá un formato íntegramente electrónico, que permita a los alumnos una mayor familiarización con los soportes digitales. Por tanto, este cuaderno será facilitado a los alumnos con antelación suficiente como para que puedan portarlo consigo desde la primera hasta la última de las sesiones relativas al itinerario.

10.4.2. Cuaderno del profesor

Del mismo modo, el *Cuaderno del profesor* supone un breve manual, igualmente presente en el *Anexo V* sobre el que se apoyará el docente para conocimiento y control, de cualquier dato y criterio relativo al itinerario didáctico. De este modo, contará con los mismos contenidos del *Cuaderno del alumno*, aunque con una información mucho más completa del recorrido y sus ítems, junto con los criterios de evaluación y los datos institucionales que puedan resultar necesarios durante la realización externa del itinerario. Además, se acompaña del correspondiente espacio para que el docente puede realizar las correspondientes anotaciones y una reflexión final que le pueda servir de guía en la futura elaboración de nuevas metodologías docentes al servicio de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte.

10.5. Aspectos logísticos

10.5.1. Autorizaciones y permisos

Dado que el curso al que está dirigido este itinerario no es sino, como queda dicho, 2º de Bachillerato, para hacer posible la participación de los alumnos en la realización práctica del itinerario fuera del centro, será preciso que éstos aporten la correspondiente autorización firmada por su responsable legal, salvo aquellos educandos que ya ostenten la mayoría de edad, que habrán de indicarlo asimismo en el mismo formulario de la autorización que figura en el *Anexo II*. Por otra parte, para la realización de este itinerario tan sólo será necesaria la petición de los dos permisos de los correspondientes Cabildos, ya señalados con anterioridad, que habrán de presentarse en la taquilla de la Catedral y la Capilla Real para poder acceder gratuitamente, cuya solicitud tipo se adjunta igualmente en el indicado anexo.

10.5.2. Cronograma

Tramo	Hora	Pauta	Lugar
A	10:00 - 10:15	Introducción general	C/ Oficios
	10:15 - 11:00	Dinámica A.1.	Capilla Real
	11:10 - 11:20	Dinámica A.2.	Portada de la Anunciación
B	11:30 - 12:15	Dinámica B.1.	Catedral
	12:35 - 13:20	Dinámica B.2.	Parroquia de San José
C	16:00 - 16:15	Dinámica C.1.	Monumento a Mariana Pineda
	16:30 - 16:45	Dinámica C.2.	Iglesia de Santo Domingo
	16:45 - 17:15	Dinámica C.3.	Monumento a Fray Luis de Granada
	17:45 - 18:00	Dinámica C.5.	Monumento a las Capitulaciones

10.5.3. Puntos de encuentro y de descanso

Tramo	Pauta	Hora	Lugar
A.1. - B.1.	Encuentro	10:00	Calle Oficios, junto a la entrada de la Lonja
B.2.	Encuentro	12:30	Calle San José Alta, junto a la entrada de la iglesia
—	Descanso	13:20	Plaza Nueva / Libre para los mayores de edad
C.1.	Encuentro	16:00	Plaza de Mariana Pineda, junto al monumento
C.2.	Encuentro	16:30	Plaza de Santo Domingo, junto al monumento
C.4.	Encuentro	17:25	Esquina de calle Colcha con calle Pavaneras
C.5.	Encuentro	17:45	Plaza de Isabel la Católica, junto al monumento
	Despedida	18:00	

10.5.4. Acceso a monumentos

Capilla Real

- **Dirección:** c/ Oficios, s.n. 18001 - Granada.
- **Contacto:** 958.227.848
- **Horario:** 10:15 - 13:30 / 16:00 - 19:30, de lunes a sábado. 11:00 - 18:30, domingos.
- **Ingreso:** ordinario por el edificio de la antigua Lonja; para discapacitados por la puerta del templo.
- **Entrada:** gratuita para grupos escolares, previa petición expresa por escrito dirigida al Capellán Mayor del Cabildo de la Capilla Real, por correo o personalmente en el horario habitual de la Curia Eclesiástica (10:30 a 13:30, plaza de Alonso Cano, s.n. 18001 - Granada), indicando el nombre de profesor responsable y centro educativo, número de alumnos, curso, fecha y datos de contacto.
- **Otras consideraciones:** para los grupos escolares, dispone de servicio de radioguía incluido en el precio de la entrada, aún si esta es gratuita, para facilitar la comunicación entre el docente y el grupo de alumnos.

S.A.I. Catedral Metropolitana

- **Dirección:** Gran Vía de Colón, nº5. 18001 - Granada.
- **Contacto:** 958.222.959 - info@catedraldegranada.com
- **Horario:** 10:45 - 18:45, de lunes a sábado. 15:00 - 18:00, domingos.
- **Ingreso:** ordinario y para discapacitados por la portada izquierda de la fachada principal, en la Plaza de las Pasiegas.
- **Entrada:** gratuita para grupos escolares, previa petición expresa por escrito dirigida al Presidente del Cabildo de la S.A.I. Catedral, por correo o personalmente en el horario habitual de la Curia Eclesiástica (10:30 a 13:30, plaza de Alonso Cano, s.n. 18001 - Granada), indicando el nombre de profesor responsable y centro educativo, número de alumnos, curso, fecha y datos de contacto.
- **Otras consideraciones:** para los grupos escolares, dispone de servicio de radioguía incluido en el precio de la entrada, aún si esta es gratuita, para facilitar la comunicación entre el docente y el grupo de alumnos.

Parroquia de San José

- **Dirección:** c/ Cementerio de San José, nº2. 18010 - Granada.
- **Contacto:** 958.227.671
- **Horario:** concertar previamente con el párroco.
- **Ingreso:** ordinario y para discapacitados por la puerta principal del templo.
- **Entrada:** gratuita.

Iglesia de Santo Domingo

- **Dirección:** plza. de Santo Domingo, nº1. 18009 - Granada.
- **Contacto:** 958.227.331
- **Horario:** concertar previamente con el párroco.
- **Ingreso:** ordinario y para discapacitados por la puerta principal del templo.
- **Entrada:** gratuita.

Monumentos en espacios públicos

- Todos los monumentos situados en espacios públicos que se van a visitar son públicos, gratuitos y completamente accesibles por todo tipo de visitantes, situándose en los siguientes enclaves:
 - **Monumento a Mariana Pineda:** plza. Mariana Pineda, s.n. 18009 - Granada.
 - **Monumento a Fray Luis de Granada:** plza. Santo Domingo, s.n. 18009 - Granada.
 - **Monumento a Ibn Tibón:** c/ Pavaneras, nº 1. 18009 - Granada.
 - **Monumento a las Capitulaciones:** plza. Isabel la Católica, s.n. 18009 - Granada.

10.5.5. Transporte

Como queda sobradamente indicado, para la realización de este itinerario didáctico, proyectado bajo el prisma de un centro educativo granadino, no se contempla la contratación de transporte escolar alguno, por lo que este punto no implica tampoco gasto extraordinario alguno para los alumnos ni para el centro. No obstante, para quienes así lo puedan desear, existe la posibilidad de llegar en transporte público hasta los monumentos señalados mediante las siguientes líneas de autobús:

- **Capilla Real y Catedral:** línea LAC, parada Gran Vía 1.
- **Parroquia de San José:** línea C1, parada San Miguel Bajo.
- **Iglesia de Santo Domingo y Monumento a Fray Luis de Granada:** línea C3, parada Plaza de Santo Domingo.
- **Monumento a Mariana Pineda:** línea C5, parada Plaza de Mariana Pineda.
- **Monumento a Ibn Tibón y Monumento a las Capitulaciones:** líneas C3, C4 y C5, parada Plaza Isabel la Católica.

10.5.6. Indumentaria y abastecimiento

Teniendo en cuenta que la realización del itinerario está pensada para tener lugar en torno al mes de abril, el cual cuenta en Granada con una temperatura media de 25°C, así como que en ciertos puntos del itinerario las empinadas cuestas harán que éste sea algo más complejo físicamente, se recomienda al alumnado vestir con ropa fresca y cómoda, y calzado deportivo, al tiempo que deberían llevar alguna prenda ligera de abrigo, ya que en el interior de los templos la temperatura disminuye considerablemente. Igualmente, es aconsejable llevar gafas

de sol y gorra para proteger la vista y la cabeza de la radiación solar en las primeras horas de la tarde, coincidentes con el almuerzo y el *Tramo C* del itinerario. Éste habrá de realizarse preferiblemente en una jornada para la que exista una previsión meteorológica favorable, aunque la inestabilidad propia de una estación como la primavera podría acarrear un cambio con precipitaciones a última hora, por lo que, de ser así, se recomienda igualmente portar un paraguas y anticipar la finalización de la visita en el punto indicado en la configuración del itinerario.

En cuanto atañe al abastecimiento y por las razones ya expuestas, se recomienda a los alumnos llevar una mochila con suficiente agua y/o refrescos con que hidratarse durante toda la jornada, tanto en los descansos como en el momento que lo precisen, salvo en el interior de los templos, por razones evidentes de respeto. No obstante y dado que el itinerario transcurre en las zonas de principal afluencia turística, se podrá encontrar numerosas tiendas de comestibles y quioscos por las calles que se atravesarán. A la hora del almuerzo y esparcimiento, se prevé que transcurran en el entorno de Plaza Nueva, donde hay posibilidad de resguardarse tanto del sol como de la lluvia. Asimismo, es preferible que en este largo tiempo de descanso la totalidad del grupo permanezca unido, aunque los alumnos que ya cuenten con la mayoría de edad podrán decidir dónde comer y solazarse, debiendo presentarse a las 16:00 horas en la plaza de Mariana Pineda. De este modo, los docentes que asistan deberán permanecer con el resto de los alumnos en Plaza Nueva, para después organizarlos y estar con ellos a la hora y en el lugar antedichos, bajando hasta allí por el itinerario más corto, que es el que desciende por las calles Colcha y San Matías. Ni qué decir tiene que cada alumno es completamente libre de llevar su propia comida o comprarla en los establecimientos cercanos.

10.5.7. Plan de emergencia-evacuación

Para garantizar la mayor seguridad durante todo el recorrido, los alumnos irán acompañados por un mínimo de dos profesores, de modo que, si algún incidente sucediese, uno de ellos pueda quedarse a solventarlo mientras el otro continúa con el desarrollo normal del itinerario. Así, si bien es cierto que el entorno de la Parroquia de San José constituye un enclave de más difícil acceso, ya que hay que dar un gran rodeo para acceder a él con vehículo, tanto éste como el resto de lugares que se propone visitar cuentan con posibilidad relativamente inmediata de acceso de vehículos para la atención sanitaria y/o la rápida evacuación. Por ello, los docentes deberán contar con un teléfono desde el que poder contactar con Emergencias y con las familias, así como éstas con los docentes, en caso de ser necesario. En el *Anexo I* se proporcionará, además, un listado de teléfonos de interés en caso de emergencia, que llevarán consigo los docentes durante el itinerario.

10.5.8. Accesibilidad

Como se ha especificado en los puntos de ingreso del apartado *Acceso a monumentos*, todos los lugares que se van a visitar son accesibles para personas con cualquier tipo de discapacidad, contando con las medidas pertinentes a tal efecto, como la presencia de rampas y la eliminación de obstáculos. Para las cuestiones de movilidad, el centro deberá asegurar la presencia de un docente, cuando no de un asistente o tutor, que se encargue de acompañar al alumno con discapacidad, así como de un vehículo adaptado que le permita moverse con facilidad entre los distintos tramos del itinerario. Por otra parte, la atención a los alumnos con necesidades específicas se tratará en el apartado de *Atención a la diversidad*.

11. Criterios de evaluación

Dentro de la responsabilidad que implica para el docente la evaluación de sus alumnos en base a los estándares de aprendizaje alcanzados y competencias trabajadas, se ha de procurar en todo momento que los criterios de evaluación sean lo más objetivos que se pueda. En orden a ello, se han confeccionado las dos rúbricas que figuran a continuación, las cuales tendrán una doble aplicación, ya que servirán indistintamente, para valorar tanto los progresos individuales como los grupales. Por tanto, la calificación final del portafolio digital, por un lado, y de las actividades prácticas del itinerario, por otro, será el resultado de la media aritmética entre la nota individual y la del grupo; así, tanto el portafolio como el desarrollo práctico supondrán cada uno un 40% de la calificación final. El 20% restante vendrá dado por el resultado de la autoevaluación, cuyo formulario se adjunta igualmente, en base al cual cada alumno tendrá la oportunidad de evaluar de manera confidencial al resto de sus compañeros de grupo. Por último, en lo que respecta a las especificidades de los contenidos, éstas se evaluarán en relación con el resto de las dinámicas, dado que individualmente ya quedan evaluadas en las correspondientes unidades didácticas. Por su puesto, estos porcentajes no están cerrados, sino que inicialmente serán puestos en común y estimados por los alumnos, sin que pueda disminuir jamás el peso de la autoevaluación, para fomentar la responsabilidad y consideración entre y para con los compañeros de grupo. Por lo que respecta a la atención a la diversidad, estos aspectos serán tratados en el siguiente apartado.

AUTOEVALUACIÓN (20%)	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos
Es responsable con la parte del trabajo asignada					
Participa en las discusiones del grupo aportando, ideas, propuestas, etc.					
Escucha activamente al resto del grupo					
Acepta las opiniones de los demás miembros del grupo					
Es respetuoso y no entorpece el trabajo del grupo					
Anima, apoya y motiva al resto de compañeros					
Baremo: 1 - 2=insuficiente. 3 - 4=mejorable. 5 - 6=aceptable. 7 - 8=bueno. 9 - 10=excelente.					

Rúbrica para evaluación de las actividades prácticas del itinerario (40%)					
Criterio	Valor (%)	1 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
Iniciativa y participación	10	No muestra interés por las dinámicas	Manifiesta inquietudes sólo por aquello que le resulta fácil, sin llegar a aportar su punto de vista	Muestra un alto interés y participa activamente, aunque sus aportaciones tienen una gran dependencia de las líneas generales	Asume la iniciativa del trabajo como algo inevitable y propio, aportando propuestas novedosas y muy originales
Trabajo en grupo y transversalidad	40	Presenta una actitud pasiva, cuando no negativa, con respecto al grupo, sin aportar otro tipo de conocimientos	Su contribución pasa demasiado desapercibida, cumpliendo con las tareas que le asigna el grupo, sin hacer valer su opinión	Innova en el trabajo compartiendo y usando otros conocimientos vinculables que maneja con seguridad	Asume un liderazgo compartido y responsable, así como se interesa en ampliar otros conocimientos que no controla en su totalidad, consciente de los beneficios que pueden aportar
Utilización de las fuentes y las TIC	20	El empleo de las fuentes y las TIC resulta ineficiente, con unos resultados demasiado simples, sin citar ni haberse parado a leer	La localización de recursos se limita a buscadores elementales de internet, y usa las TIC más convencionales y básicas, con resultados pobres. No cita correctamente	Selecciona y emplea con propiedad algunos artículos científicos, citando correctamente. Su uso de las TIC es original y adecuado	Hace un uso eficiente de fuentes digitales e impresas, con una citación cuidada. No usa las TIC de manera aislada, sino que las combina para explotar sus posibilidades
Expresión y control del contenido	30	No relaciona los contenidos por sí mismo y los presenta con un lenguaje coloquial y carente de vocabulario específico	La exposición no es del todo clara con algunos problemas de coherencia y relación de contenidos, utilizando un vocabulario técnico muy elemental	Conoce en buena medida el vocabulario específico y lo maneja correctamente, para exponer las ideas y contenidos de manera clara, precisa y fluida	Se preocupa por expresarse mediante un lenguaje culto y técnico. Las ideas y contenidos quedan expuestos e interrelacionados con originalidad y brillantez

Rúbrica para evaluación del e-portfolio (40%)					
Criterio	Valor (%)	1 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
Presentación	30	Mal presentada	Algunos problemas en la presentación	Presentada con bastante adecuación	Interesante y muy bien presentado
Creatividad	10	No muestra ningún interés creativo	Se preocupa de ser algo creativo, pero copia y pega del ordenador	Muestra inquietudes por ser ingenioso y original	Plasma la creatividad en un grado extraordinario, propio y brillante
Distribución del trabajo	20	No hay orden	La mayor parte del contenido está organizado con coherencia, pero la estructura manifiesta debilidad	Usa títulos y listas para organizar, pero le falta interrelacionar lo trabajado con el momento en que se trabaja	Contenido bien organizado, usando epígrafes para agrupar el material relacionado. Sigue todas las partes del trabajo
Contenido	40	El contenido es mínimo	Incluye información esencial sobre el tema, pero no está recogida la información de lo trabajado cada día	Aparecen desarrollados los trabajos diarios, pero le falta articular el diario con lo trabajado	Cubre los temas en profundidad y con detalles. El conocimiento del tema es excelente y desarrolla todos los contenidos adaptados al diario

12. Atención a la diversidad

En relación con este punto, el presente itinerario didáctico no sólo se propone como un método de enseñanza-aprendizaje que pretender ser activo, participativo, innovador y transversal, sino que, como se ha venido remarcando, se persigue promover entre el alumnado ciertos valores humanos, mediante la comprensión y la cooperación. Es por ello, que los casos de alumnos con necesidades específicas serán atendidos, por lo general, con criterios de igualdad que hagan que se sientan comprendidos, aceptados y tratados como un alumno más, que no es sino lo que en realidad son.

Si bien es cierto que estas circunstancias personales son llevadas por el equipo docente y las familias con la mayor discreción, es inevitable que el resto de sus compañeros se percaten y conozcan las necesidades que ese compañero concreto requiere. Por ello y para prevenir actitudes negativas y discriminatorias, se debe concienciar común de los alumnos del papel tan importante que juegan en la evolución y progreso del compañero con necesidades y ello debe hacerse desde la cooperación en el trabajo colectivo, ya que es donde mejor se puede percibir lo que ese compañero puede requerir de cada uno. Es por este motivo por el que la formación de grupos será arbitrada por el profesor competente y por lo que las explicaciones y materiales se proporcionarán en igual medida a todos los alumnos por igual, en un principio. Por supuesto, a ello habrá que sumar un seguimiento mucho más personalizado y cercano por parte del docente. Sólo cuando el educando no progrese con respecto a las dificultades que posea, o cuando esas necesidades presenten un grado severo, será cuando el profesor deberá intervenir de manera más decidida, adaptando y personalizando los materiales, recursos y explicaciones, acorte todo ello con las adaptaciones curriculares que haya requerido a priori.

Lo que sí se aplicará en todo momento en los casos de atención a la diversidad, sea cual sea su grado e índole, será la fijación de unos estándares mínimos, en base a los cuales se matizarán individualmente los criterios de evaluación anteriormente expuestos:

- Actúa con madurez y responsabilidad en el desarrollo de las dinámicas y trabajos tanto individuales como grupales.
- Transmite poseer hábitos de lectura, estudio y disciplina en el aprovechamiento diario de su aprendizaje.
- Se desenvuelve correctamente en la expresión oral y escrita en la lengua castellana y en la primera lengua extranjera.
- Utiliza las TIC y las aprovecha para progresar en y afianzar sus conocimientos e intereses vinculados al patrimonio histórico.
- Conoce y analiza con actitud crítica los hechos del pasado, los acontecimientos presentes y las expectativas de futuro, mostrando inquietudes respecto de su desarrollo y mejora.

- Controla los contenidos mínimos de las unidades didácticas que afectan a este itinerario y maneja fuentes para el conocimiento científico.
- Comprende los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conoce y valora de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, desde el respeto al medio ambiente y a la conservación del patrimonio.
- Muestra actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Da muestras de poseer sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Profundiza en el conocimiento y el aprecio de los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, siendo consciente del hecho que suponen estos hitos en medio del panorama cultural nacional, europeo y mundial.

En todo caso, cualquier intervención respecto a los alumnos con necesidades específicas, debe estar orientada a que el alumno se sienta lo menos diferente posible, si no completamente integrado. El estado anímico de este tipo de educandos, así como su motivación con respecto al itinerario y a la colaboración con su grupo de trabajo, constituye el único indicador fiable que dirá al docente si la adaptación de recursos es adecuada, insuficiente o excesiva, requiriéndose para ello una especial perspicacia observadora y un apoyo constante en el equipo de orientación del centro educativo.

13. Notas conclusivas

A lo largo de estas páginas se ha tratado de poner de manifiesto cómo un itinerario didáctico, que permita establecer al alumnado un contacto directo, contrastado y crítico con algunas de las principales obras de la Escuela Granadina de Escultura, puede constituirse en una herramienta altamente eficiente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato. Con todo, se ha evidenciado cómo su utilidad trasciende hacia los contenidos de otras materias de orientación artística y cultural, dado que en este itinerario se tratan también algunos de los más conspicuos artistas también a nivel nacional.

Así pues, se ha podido comprobar cómo la LOMCE vigente no sólo permite amparar la concepción y desarrollo de este itinerario didáctico, sino que, además, sus presupuestos de trabajo por competencias, cumplimiento de los estándares de aprendizaje y objetivos, y fomento de la cooperación y la transversalidad, le son beneficiosos, ampliando los planteamientos del itinerario de modo que a cada educando le pueda ser más útil en función de su visión e inquietudes. Por si fuera poco, el trabajo en equipo, unido a la dignidad del arte como la más honesta manifestación de la conciencia de las personas y las sociedades, por encima de todo, se convierte en un mecanismo por el cual los irrenunciables contenidos del currículo son empleados para fomentar los valores humanos y educar en la cultura de la paz, la tolerancia y la diversidad.

De acuerdo con lo hasta aquí expresado, se dio principio a este trabajo con un análisis minucioso de la legislación a la que se acoge la proyección del itinerario didáctico desarrollado, así como a la elaboración de una breve base teórica sobre la que apoyar la utilidad de la enseñanza de la Historia del Arte y del itinerario didáctico en tanto que instrumento puesto a su servicio, dentro de los criterios de innovación y aplicación de metodologías activas que se requieren para poner en marcha una docencia eficiente en los niveles de Educación Secundaria, en medio de una sociedad tan mediatizada y con tantos recursos accesibles como la actual.

Acto seguido se ha aplicado toda esta base legal y teórica al ir desgranando punto por punto la totalidad del itinerario, su justificación y objetivos, su metodología y temporalización, sus recursos y estructuración, sus contenidos y las competencias que se trabajan. Todo para hacer visible que esa propuesta de itinerario, lejos de ser una iniciativa ambiciosa y utópica, es un proyecto tan real y asumible como asequible y práctico, para el que sólo se necesita contar con el interés y la iniciativa necesarios y, si éstas no se diesen, con la capacidad de saber generarlas y fomentarlas. Todo ello bajo el marco de una aplicación metodológica en la que se apuesta decididamente por el uso del formato digital y el aprovechamiento de las TIC, tan cotidianas para el alumnado de hoy en día.

En definitiva, la puesta en práctica de este itinerario didáctico no tiene el compromiso último, más allá de todo lo expuesto, de fomentar entre las nuevas generaciones ligadas a las Humanidades y las Ciencias Sociales un espíritu sensible a las manifestaciones artísticas, que sabe leerlas, interpretarlas y valorarlas. Para ello, fomentar el uso habitual del método hipotético-deductivo de la investigación dotará a la Historia del Arte de la categoría de ciencia con la que debe emerger en las conciencias actuales y futuras, además de generar en ellas un sentimiento que estima el arte como algo propio, ya que sólo puede amarse aquello que se conoce en profundidad.

He ahí el gran potencial de la obra de arte como medio para generar civismo, a partir del conocimiento de los errores y aciertos del pasado, de las manifestaciones e intercambios de otras culturas, de la complejidad de la vida en unas sociedades tan diferentes como distantes, de la capacidad de la evolución humana que se manifiesta en sus connotaciones estéticas y estilísticas. Por supuesto, la Escuela Granadina de Escultura no es ajena a todos estos aspectos fundamentales, por lo que su estudio, conocimiento y transmisión a las generaciones futuras no conforman sino un pilar más en la garantía de la sociedad justa, igualitaria y democrática que queremos construir para el futuro.

14. Glosario¹⁴⁵

BARROCO: (acaso del port. *aljófire baroco* = perla irregular; acaso del florentino *barochio* = engaño). Estilo que se desarrolló durante el siglo XVII y primera mitad del XVIII. Sus características especiales hicieron que fuera menospreciado por la crítica neoclásica, por lo que la palabra ha pasado a tener un contenido peyorativo que va perdiendo poco a poco. Acaso las dos ideas matrices del Barroco sean la de movimiento, que imprime a todos sus elementos, y —en Arquitectura— la pérdida de papel constructivo de muchos de ellos, en favor de una mayor riqueza ornamental e ilusionista.

BRUÑIR: pulimentar un objeto metálico.

BULTO: el bulto redondo o completo es el que permite contemplar una escultura desde cualquier punto de vista a su alrededor. El medio bulto es ya un bajo o medio relieve. La escultura de bulto redondo se denomina, asimismo, exenta.

BURIL: instrumento de acero punzante, de corte fino y a bisel empleado para grabar sobre el metal.

BUSTO: representación de una figura humana que comprende la cabeza, el cuello, los hombros y el nacimiento de brazos y pecho.

CANON: regla de proporciones humanas, conforme al tipo ideal.

CARNACIÓN: dicese del tratamiento pictórico de las carnes en la representación de la figura humana.

CENOTAFIO: construcción funeraria conmemorativa que no guarda los despojos del difunto.

CINCEL: instrumento de hierro, acero, etc., empleado para esculpir y grabar, cuyo extremo es cortante y hecho a bisel.

CONTRAPOSTO: italianismo que significa la oposición armónica de las diversas partes del cuerpo humano, especialmente cuando algunas de ellas se hallan en movimiento o tensión estando sus simétricas en reposo. Este tema fue ya estudiado con rigor por los escultores griegos que se liberaron definitivamente de la llamada ley de frontalidad. El contraposto fue muy empleado de nuevo a partir del Renacimiento. También: Diartrosis.

DESBASTAR: (de *basto*). Disminuir el grosor de una pieza al modelarla, tallarla, etc.

EMBÓN: núcleo de una escultura que forma un bloque sobre el que se añaden las demás piezas que se tallan.

¹⁴⁵ Las siguientes definiciones están tomadas de: Guillermo Fatás y Gonzalo M. Borrás, *Diccionario de términos de Arte y elementos de Arqueología, Heráldica y Numismática* (Madrid: Alianza, 2008).

ESCUELA: serie de artistas que trabajan de acuerdo con un conjunto de normas semejantes, lo que hace que su obra presente numerosos rasgos comunes con los de otros artistas. Se refiere, sobre todo, a los conceptos generales y al modo técnico de trabajar o representar.

ESCULTURA: arte de modelar, de tallar y esculpir en barro, piedra, madera, metal u otra materia conveniente, representando de bulto un objeto, real o imaginario, una figura, etc.

ESTATUA: obra de escultura en bulto redondo representando la figura humana.

ESTOFAR: raspar el color aplicado sobre la superficie dorada, haciendo dibujos, de modo que aparezca el oro. Es una especie de esgrafiado sobre oro.

ETHOS: concepto griego que expresa la intención de representar el estado normal, habitual o medio de un ser, por oposición al pathos, que designa la expresión de emociones, pasiones o alteraciones extremas.

FRONTALIDAD: se interpreta del modo que sigue: la línea que pasa por entre las cejas, por la nariz y el obliquo, debe dividir el cuerpo en dos partes iguales y exactamente contrapesadas. Normalmente comporta isocefalia y, en relieve y pintura, suele mostrar la cabeza de perfil y el cuerpo de frente. Responde usualmente a un estadio poco desarrollado de las técnicas de representación en perspectiva.

FUNDICIÓN: procedimiento para obtener esculturas en bronce.

GRIFO: animal fantástico con cabeza y alas de águila y cuerpo y orejas de león.

GUBIA: formón de media caña, delgado, usado para labrar en carpintería superficies curvas.

HIERATISMO: se aplica a la tendencia en la que predomina un concepto monumental, majestuoso, rígido y contenido, y más especialmente al arte egipcio. No debe confundirse con inexpresividad.

ICONOGRAFÍA: ciencia que estudia el origen, formación y desarrollo de los temas figurados y de los atributos con que pueden identificarse y de los que usualmente van acompañados.

IDEALISMO: tendencia de los artistas que desean acercarse todo lo posible a la representación perfecta de los temas de sus obras, buscando siempre el arquetipo y la superación de las taras o defectos que todo modelo individual presenta.

IMAGINERÍA: (de *imagen*). Arte de la talla o pintura de imágenes sagradas.

MANIERISMO: (del it. *Manierismo*). Estilo de transición entre el Renacimiento y el Barroco, cuya denominación ha sido recientemente creada, y que se caracteriza, sobre todo en pintura, por su exceso de refinamiento, su morbidez y sensualidad reflejadas, contenida y veladamente, en el estudio de desnudos, la elección de colores, el leve alargamiento de las figuras, etc., y la llamada **LÍNEA SERPENTINATA**, que forman las espaldas y caderas de las figuras, levemente torcidas, contrabalanceadas, dando impresión de suave movimiento. No debe nunca emplearse como sinónimo de amaneramiento.

MISTERIO: cualquier paso o misterio de la vida, pasión y muerte de Jesucristo o de la Sagrada Escritura, cuando se representa con imágenes.

MODELADO: ejecución en barro o cera del modelo que se propone el artista reproducir en una sustancia consistente.

NATURALISMO: tendencia artística que trata de seguir y representar lo más fielmente posible a la naturaleza, huyendo del idealismo.

NEOCLASICISMO: estilo artístico inspirado en las formas del arte clásico que se desarrolló a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Reproducía las formas solemnes y graves del arte grecorromano, aunque nunca se desprendió de una cierta frialdad impasible y de un academicismo muy peculiar. No obstante, sus realizaciones fueron notables por su grandiosidad y elegancia.

PARALELEPÍPEDO: figura sólida limitada por seis paralelogramos, cuyas caras opuestas son iguales y paralelas.

PATHOS: ver *ethos*.

PÁTINA: especie de barniz o tono suave que adquieren los objetos con el paso del tiempo, o artificialmente, y que altera levemente su aspecto superficial. La más característica es la del cobre y bronce, con colores pardos y verdes.

PEANA: basa o apoyo para colocar encima una figura.

PERIZOMA: paño de pureza que cubre el abdomen de Cristo en las representaciones de desnudo.

POLICROMÍA: revestimiento con colores diversos.

RELIEVE: escultura no exenta. Puede ser alto, bajo o medio.

RENACIMIENTO: movimiento cultural con el que se pone fin a la llamada Baja Edad Media, y que, en general, supone una recreación de los valores humanísticos, estéticos y de pensamiento de la Antigüedad clásica. Comienza en Italia con el siglo XV, aunque es evidente que las raíces del Renacimiento se hallan en la propia civilización medieval, creadora del primer humanismo.

RETABLO: obra de arte que cubre el muro tras el altar, hecha sobre madera, piedra o metal, con pinturas, escultura u obras de ambos tipos, y cuya forma varió durante las diferentes épocas.

REVIVAL: resurrección y revalorización de estilos y modas de otra época.

ROCOCÓ: deformación jocosa del término *rocaille* (rocalla) con la que se designaba al estilo recargado propio de la época de Luis XV de Francia. Es más propio hablar de Barroco tardío, refiriendo preferentemente este término a lo ornamental.

ROMANTICISMO: movimiento cultural que en la primera mitad del siglo XIX reaccionó vivamente contra el academicismo reinante, y sobre todo contra el neoclásico, dirigiendo su atención a otro tipo de temas, especialmente los relativos a la Edad Media y al pasado nacional, tratándolos en arte de manera apasionada e idealizada, y, a veces, revolucionaria y detonante.

SOPORTE: material principal de que está hecha una escultura.

TALLA: escultura en madera.

TALUD: aquel paramento cuya base es más ancha que su remate por disminuir el grosor por uno o ambos lados, creando una pendiente.

TARACEA: decoración a base de entalles en la madera que se rellenan más tarde con trocitos de diversos materiales que ajustan perfectamente en los entalles, creando así policromía. Los colores son siempre los naturales de las piezas insertadas o embutidas.

TERRACOTA: figurita hecha en barro cocido.

VACIADO: procedimiento para la reproducción de esculturas o relieves. Se consigue aplicando al modelo yeso líquido, gelatina, etc., y esperando a que endurezca. Cuando lo ha hecho, se separa de él y sobre este molde obtenido se trabaja para conseguir tantas copias como se desee vertiendo una colada en su interior. Se llama vaciado tanto a este sistema como a la copia obtenida por él.

YACENTE: persona representada muerta y tenida, generalmente esculpida sobre un sarcófago.

15. Bibliografía y recursos

Para el presente trabajo y dado que en su mayor parte se ocupa de materias humanísticas, más allá del campo de las Ciencias Sociales, se ha seguido para la citación el estilo Chicago para Humanidades. De acuerdo con el mismo, los textos normativos, aunque se hayan incluido en notas al pie para proporcionar una referenciación más precisa, no se observarán para el subsiguiente listado general de bibliografía y recursos:

- Armas Ramírez, Nerelys de, Perdomo Vázquez, José Manuel y Lorence González, Josefa. *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Villa Clara: Universidad Pedagógica “Félix Varela”, 2004.
- Azanza López, José Javier. “El papel regulador de la Real Academia de San Fernando en la implantación del neoclasicismo en Navarra”. *Ondare, cuadernos de artes plásticas y monumentales* 21 (2002): 149-165.
- Barrios Rozúa, Juan Manuel. *Reforma urbana y destrucción del Patrimonio Histórico en Granada*. Granada: Universidad - Junta de Andalucía, 1998.
- Benavides Vázquez, Francisco. “Entre el arte y la religiosidad popular: Eduardo Espinosa Cuadros”. En *Actas de las I Jornadas de Religiosidad Popular: Almería, 1996*, coordinado por Valeriano Sánchez Ramos y José Ruiz Fernández, 277-279. Almería: Diputación Provincial, 1997.
- Bruner, Jerome:
 - *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa, 1981.
 - *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.
- Caballero Carrillo, María Rosario. “La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro”. *Imafronte* 8-9 (1992-1993): 51-60.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Cruz-Guzmán Alcalá, Marta. “Diseño práctico de una unidad didáctica en el área de las ciencias experimentales enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y constructivista”. *Campo Abierto* 30 (2011): 141-163.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill, 2002.
- Díaz Gómez, José Antonio. “El legado indirecto: dos nuevas obras de Francisco Morales en el haber de los Padres Redentoristas de Granada”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 46 (2015): 105-118.
- Diego-Rasilla, Francisco Javier. “El método científico como recurso pedagógico en el bachillerato: haciendo ciencia en clase de biología”. *Pulso* 27 (2004): 111-118.
- Educación Artística en España, <http://educacionartisticaenespania.blogspot.com.es> (entrada publicada el 18 de diciembre de 2010).

- Enseñat Benlliure, Lucrecia. “El quehacer artístico de Mariano Benlliure”. En *Mariano Benlliure, el dominio de la materia*, 47-89. Valencia: Dirección General de Patrimonio Histórico, 2013.
- Fatás, Guillermo y Borrás, Gonzalo M. *Diccionario de términos de Arte y elementos de Arqueología, Heráldica y Numismática*. Madrid: Alianza, 2008.
- Fray Martín de Porres. “Iglesia de Santo Domingo (Granada). Una imagen de San Martín de Porres, obra de Aurelio López Azaustre” Fray Martín de Porres, <https://fraymartindeporres.wordpress.com/2014/07/12/iglesia-de-santo-domingo-granada-imagen-de-san-martin-de-porres-de-aurelio-lopez-azaustre/> (Consultado el 8 de julio de 2017)
- Fuente Martínez, Ángel de la. “Los itinerarios educativos en el proyecto educativo de centro como instrumento para trabajar las competencias y fomentar la práctica del trabajo cooperativo en los equipos docentes y con el alumnado”. *Avances en supervisión educativa* 23 (2015): 1-16.
- Galera Mendoza, Esther. *Arquitectos y Maestros de Obras en la Alhambra (siglos XVI-XVIII). Artífices de cantería, albañilería, yesería y forja*. Granada: Comares, 2014.
- Gallego y Burín, Antonio. *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Comares, 1996.
- García Luque, Manuel:
 - “José Risueño, un artista versátil al servicio de la Catedral de Granada”. *Laboratorio de Arte* 25 (2013): 433-454.
 - “En papel y en metal: iconografías de la Pasión importadas de Europa”. En *Iusta Crucem: arte e iconografía de la Pasión de Cristo en la Granada Moderna (siglos XVI-XVIII)*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 119-153. Granada: Diputación Provincial, 2015.
- Gila Medina, Lázaro. “Bernabé de Gaviria: continuación y ruptura de los ideales de Rojas”. En *La escultura del primer Naturalismo en Andalucía e Hispanoamérica (1580-1625)*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 175-206. Madrid: Arco Libros, 2010.
- Gila Medina, Lázaro y García Luque, Manuel. “El Crucificado en la escultura granadina: del Gótico al Barroco”. En *Iusta Crucem: arte e iconografía de la Pasión de Cristo en la Granada Moderna (siglos XVI-XVIII)*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 39-81. Granada: Diputación Provincial, 2015.
- Gómez Moreno, Manuel. “Diego de Pesquera escultor”. *Archivo Español de Arte* 112 (1955): 289-304.
- Gómez Román, Ana María. “Torcuato Ruiz del Peral y el devenir de la escultura en Granada hasta mediados del siglo XIX”. *Boletín del Centro de Estudios Pedro Suárez* 21 (2008): 327-398.
- Gómez Román, Ana María y Rodríguez Domingo, José Manuel. “El monumento a Mariana Pineda o el culto civil a la revolución moderna”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 39 (2008): 93-112.

- Granheim, Marit K. y Lundgren, Ulf P. “La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega”. *Revista de Educación* 299 (1992): 7-42.
- Hernando Carrasco, Javier. *Las Bellas Artes y la Revolución de 1868*. Oviedo: Universidad, 1987.
- Klein, Fernando. “La representación de Mahoma: lo prohibido y lo permitido”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 20 (2008): 127-142.
- Larios Larios, Juan Miguel. “Pablo Loyzaga Gutiérrez (1872 - 1951). Escultor Granadino”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 33 (2002): 127-144.
- León, Aníbal. “Qué es la educación”. *Educere* 39 (2007): 595 - 604.
- León Coloma, Miguel Ángel. “Dos versiones de «Santiago matamoros» del escultor Ruiz del Peral”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 40 (2009): 447-456.
- López Martín, Juan Antonio. “Las salidas de campo: mucho más que una excursión”. *Educación en el 2000* 11 (2007): 100-103.
- López-Guadalupe Muñoz, Juan Jesús:
 - *José de Mora*. Granada: Comares, 2000.
 - *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico*. Granada: Atrio, 2009.
 - “Sueño Barroco del Divino Infante”. En *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 52-81. Granada: Diputación Provincial, 2013.
- Olave Farías, Dídima. “El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local”, *Geoenseñanza* 10 (2005): 197-208.
- Palomino Ruiz, Isaac. “Una obra inédita de Jaime Folch: el «Jesús Nazareno» de Restábal (Granada)”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada*, 39 (2008): 65-78.
- Peinado Guzmán, José Antonio:
 - “Virgen del Carmen. «La Gran Madre»”, en *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 162-167. Granada: Diputación Provincial, 2013.
 - “La obra inmaculista de los Mora y su círculo en el arzobispado de Granada”, *Quintana* 13 (2014): 255-265.
 - “Las otras iconografías inmaculistas en Granada”. En *Nuevas perspectivas sobre el Barroco Andaluz. Arte, tradición, ornato y símbolo*, coordinado por María del Amor Rodríguez Miranda, 784-798. Córdoba: Asociación “Hurtado Izquierdo”, 2015.
- Pérez Gómez, Ángel. “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”. En *Comprender y transformar la enseñanza*, editado por Ángel Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán, 63-77. Madrid: Morata, 2000.
- Redondo Cantera, María José. “La intervención de Felipe Bigarny en el sepulcro de los Reyes Católicos”. En *Pulchrum: scripta varia in honorem M^a Concepción García Gainza*,

- coordinado por Ricardo Fernández Gracia, 684-689. Pamplona: Universidad de Navarra - Gobierno de Navarra, 2011.
- Rico, Belén. “Paseo de Ilustres por el Bulevar”. *Granada Hoy*, marzo 27, 2010.
 - Roda Peña, José. *Pedro Roldán, escultor (1624-1699)*. (Madrid: Arco Libros, 2012).
 - Rodríguez Palmero, María Luz. “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual”. *Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa* 3 (2011): 29-50.
 - Romero Varea, Gustavo Adolfo. “La utilización de estrategias didácticas en clase”, *Innovación y experiencias educativas* 23 (2009): 1-8.
 - Ruiz García, Alfonso y Ruiz Pérez, Ricardo. *El Patrimonio Histórico a través de los itinerarios*. Sevilla: Consejería de Cultura, 2002.
 - Ruiz Ruiz, Manuel y Barbosa García, María Vicenta. *Gabinete Pedagógico de Bellas Artes*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia - Consejería de Cultura, 2001.
 - Sánchez-Mesa Martín, Domingo:
 - “Los Estilos de Pedro de Mena”. En *Pedro de Mena: III centenario de su muerte, 1688-1988*, 43-64. Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 1989.
 - “Una obra poco conocida: el Cristo de S. Agustín de Jacobo Florentino”. En *Estudios de Arte. Homenaje al profesor Martín González*, coordinado por José Javier Rivera Blanco, 439-446. Valladolid: Universidad, 1995.
 - “Lo múltiple en Alonso Cano”, *Archivo Español de Arte* 296 (2001): 345-374.
 - Sanz Díaz, Federico. *La Segunda Enseñanza Oficial en el siglo XIX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
 - Seco de Lucena, Luis. *Guía breve de Granada*. Granada: Vázquez y Prieto, 1917.
 - Sobrino López, D. “La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato”. En *Congreso Internacional “Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía*, 1-18. Santiago de Compostela: Universidad, 2011.
 - Etnografía. <http://www.biodiversidadvirtual.org/etno/Monumento-a-Yehuda-ben-Saul-ibn-Tibon-img24667.html> (Entrada del 22 de enero de 2014).
 - Tejera Pinilla, Carmen. “Historias con Arte: una experiencia didáctica de enseñanza-aprendizaje de los fenómenos histórico-artísticos en el Bachillerato de Artes”. *Clío* 38 (2012): 1-13.
 - Torres Salas, María Isabel. “La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas”. *Educare* 14 (2010): 131-142.
 - Valiñas López, Francisco Manuel. “San Antonio de Padua”. En *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 196-200. Granada: Diputación Provincial, 2013.
 - Viñao Frago, Antonio. *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI, 1982.

16. Anexos



Anexo I. Información de interés

TELÉFONOS DE INTERÉS

Emergencias	112
Bomberos	080
Guardia Civil	062
Policía Nacional	091
Policía Local	092
Ayuntamiento de Granada	010
Autobuses Urbanos de Granada	900 710 900
Oficina de Información y Turismo	958 248 280 / 958 248 272
Capilla Real	958 227 848
Catedral de Granada	958 222 959
Parroquia de San José	958 074 355
Iglesia de Santo Domingo	958 227 331

WEBS Y BLOGS DE INTERÉS

Oficina de Información y turismo	www.granadatur.com
Visitar Granada	www.visitargranada.com/blog
Capilla Real	www.capillarealgranada.com
Catedral de Granada	catedraldegranada.com
La Hornacina	www.lahornacina.com
ArteHistoria	www.artehistoria.com
Cuadernos de arte de la UGR	revistaseug.ugr.es/index.php/caug
Asociación Hurtado Izquierdo	hurtadoizquierdocg.wordpress.com
Etnografía	www.biodiversidadvirtual.org
Ayuntamiento de Granada - Patrimonio	www.granada.es/inet/patrimonio.nsf
Revista de Patrimonio Histórico	www.revistadepatrimonio.es
Casa Taller Miguel Moreno	www.casataller.es

* Para información más detallada sobre los horarios, localización y acceso de los monumentos que se van a visitar, consultar el apartado *10.5.4 Acceso a monumentos*.

Anexo II. Documentación burocrática

Datos del Centro

AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN ACTIVIDADES FUERA DEL CENTRO

Don/Doña _____
con D.N.I. nº _____ como padre, madre, tutor o tutora del alumno/a
_____ del grupo _____

AUTORIZO a mi hijo/a o tutorado/a, bajo mi responsabilidad, a participar en la siguiente actividad que se va a desarrollar fuera del Centro:

ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA ESCUELA GRANADINA DE ESCULTURA
y que se realizará los días _____ del presente curso escolar.

Esta autorización supone, de manera expresa:

1. La aceptación por mi parte de las normas que regulan este tipo de actividades (ver el dorso del presente documento¹⁴⁶) y de las consecuencias que, de incurrir en conductas contrarias a las normas de convivencia, se deriven, tanto en lo que se refiere a medidas sancionadoras, como a la reparación de los daños ocasionados por mi hijo/a o tutorado/a.
2. La autonomía del profesorado responsable de la actividad para adoptar las decisiones sobre medidas de atención médica que en caso de accidente o en otras situaciones de emergencia fueran necesarias.
3. La exigencia de mi hijo/a o tutorado/a de comprometerse a cumplirlas.

En sustitución de lo anterior si corresponde:

Yo _____
con D.N.I. nº _____, alumno del grupo _____,
declaro tener la mayoría de edad en el momento de realizar la actividad arriba expresada.

En Granada, a _____ de _____ de 20 ____

Fdo.: _____

¹⁴⁶ Incorporar al dorso los artículos fundamentales de la normativa propia del centro que regula las actividades fuera del mismo, en base al reglamento de orden y funcionamiento en vigor.

Datos del Centro

A/A del Ilmo. Sr. Capellán Mayor de la Capilla Real de Granada,

_____, con D.N.I. _____
profesor del Instituto de Educación Secundaria _____,
con C.I.F. _____, por medio de la presente, tengo a bien dirigirme a usted para

SOLICITAR

la correspondiente autorización de gratuidad de entrada a la Capilla Real, con motivo de la visita escolar que los alumnos del grupo _____ de este Centro, realizarán el próximo día _____, entre las horas _____, estando el grupo integrado por el número de ____ alumnos y ____ profesores, quienes precisarán del uso del servicio de radioguía que se ofrece en dicho templo, con el fin de no interferir en el discurrir de los demás visitantes.

Por tanto, quedo a la espera de su confirmación, agradeciendo de antemano la atención prestada y facilitándole los correspondientes datos de contacto directo:

Teléfono:

Correo electrónico:

En Granada, a _____ de _____ de 20 ____

Fdo.: _____

Datos del Centro

A/A del Ilmo. Sr. Presidente del Cabildo de la Catedral Granada,

_____, con D.N.I. _____
profesor del Instituto de Educación Secundaria _____,
con C.I.F. _____, por medio de la presente, tengo a bien dirigirme a usted para

SOLICITAR

la correspondiente autorización de gratuidad de entrada a la Catedral, con motivo de la visita escolar que los alumnos del grupo _____ de este Centro, realizarán el próximo día _____, entre las horas _____, estando el grupo integrado por el número de ____ alumnos y ____ profesores, quienes precisarán del uso del servicio de radioguía que se ofrece en dicho templo, con el fin de no interferir en el discurrir de los demás visitantes.

Por tanto, quedo a la espera de su confirmación, agradeciendo de antemano la atención prestada y facilitándole los correspondientes datos de contacto directo:

Teléfono:

Correo electrónico:

En Granada, a _____ de _____ de 20 ____

Fdo.: _____

Anexo III. Documentación gráfica



Fig. 1. Domenico Fancelli, *Sepulcro de los Reyes Católicos*, 1514 - 1517, Capilla Real de Granada, mármol de carrara, Renacimiento.



Fig. 2. Bartolomé Ordóñez, *Sepulcro de don Felipe y doña Juana*, 1518 - 1519, Capilla Real de Granada, mármol de carrara, Renacimiento. Fuente: particular.



Fig. 3. Felipe Bigarny, *Retablo Mayor*, 1519 - 1522, Capilla Real de Granada, madera sobredorada y policromada, Renacimiento. Fuente: particular.



Fig. 4. (Arriba) Diego de Siloe, *Reyes Católicos orantes*, h. 1528; (abajo) Felipe Bigarny, *Reyes Católicos Orantes*, h. 1522, Capilla Real de Granada, madera policromada, Renacimiento. Fuente: particular.



Fig. 5. Jacobo Florentino, *Anunciación*, h. 1520, Capilla Real - Catedral de Granada, piedra policromada, Renacimiento. Fuente: particular.

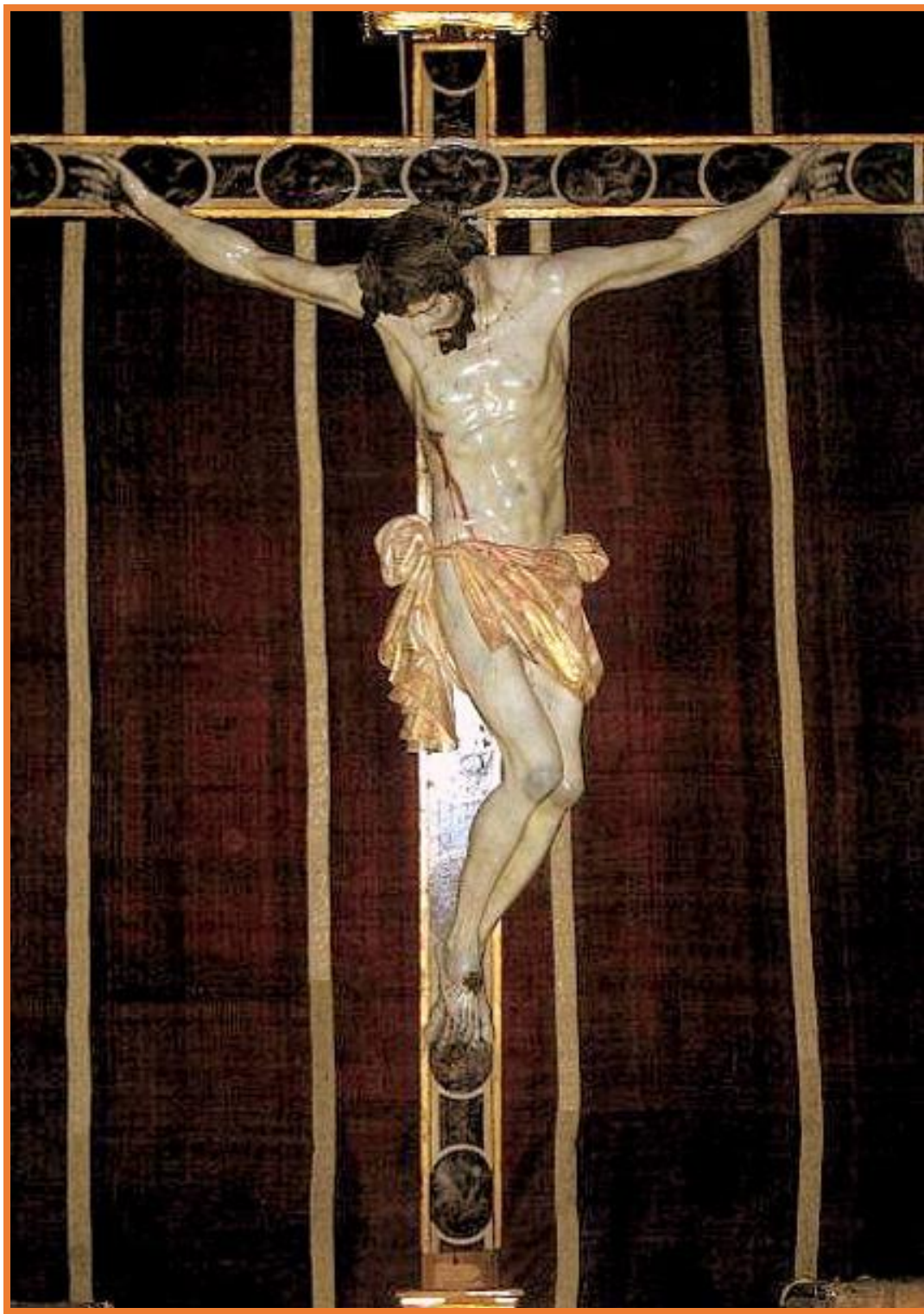


Fig. 6. Pablo de Rojas, *Cristo de la Esperanza*, 1592, Sacristía de Beneficiados de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 7. Bernabé de Gaviria, *San Judas Tadeo*, 1614, Capilla Mayor de la Catedral de Granada, madera sobredorada, Barroco. Fuente: Archivo de la Alhambra.

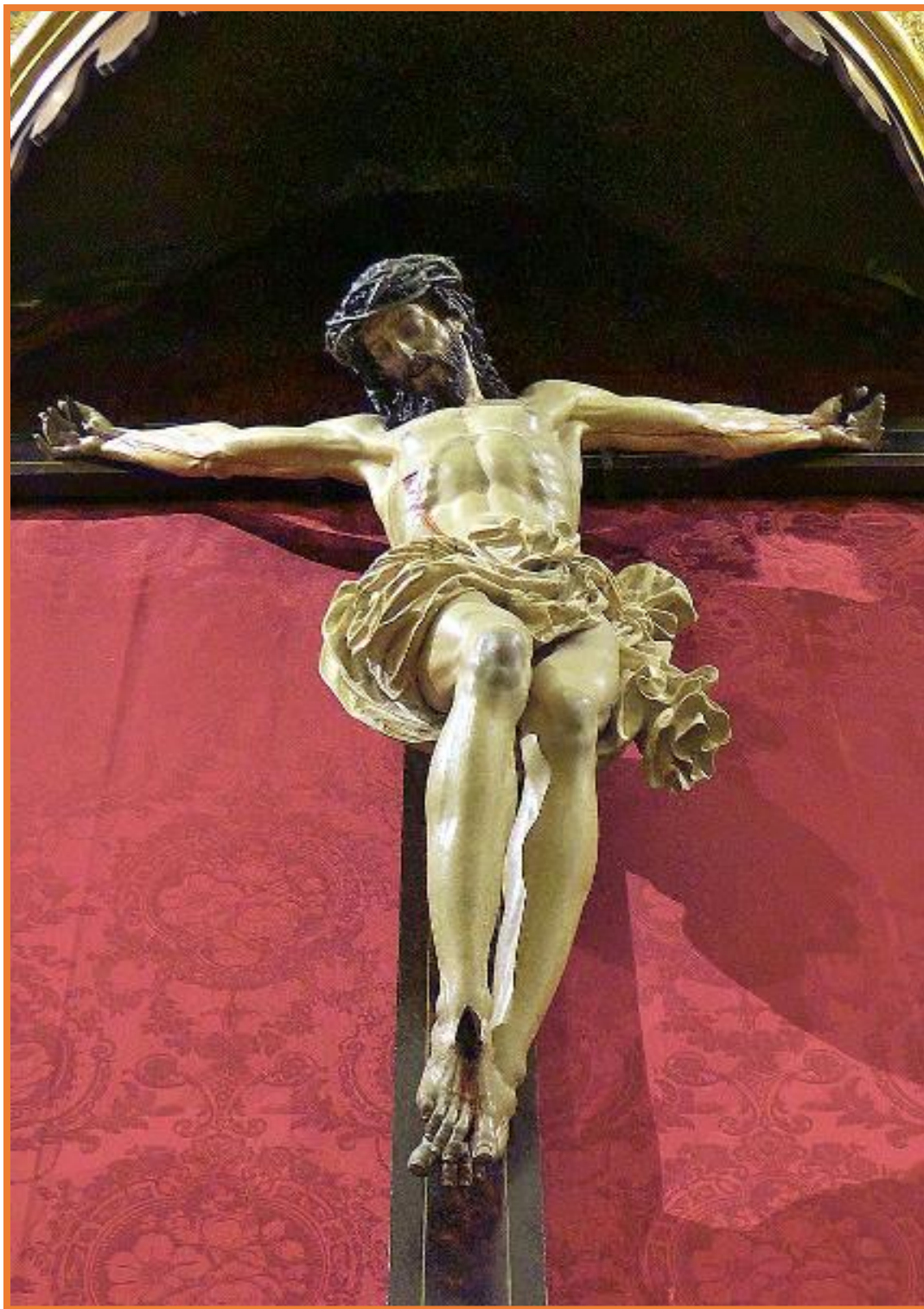


Fig. 8. Miguel Jerónimo y Jerónimo Francisco García, *Crucificado*, 1623, Sacristía Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 9. Alonso de Mena, *Santiago Matamoros*, 1640, Capilla de Santiago Matamoros de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 10. Alonso Cano, *Inmaculada Concepción*, 1656, Sacristía Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 11. Alonso Cano, *Bustos de Adán y Eva*, 1666, Capilla Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: IAPH.



Fig. 12. Alonso Cano, *Virgen de Belén*, h. 1664, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: IAPH.



Fig. 13. Alonso Cano, *Busto de San Pablo*, 1665, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: IAPH.



Fig. 14. Pedro de Mena, *Virgen de Belén*, h. 1680, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.

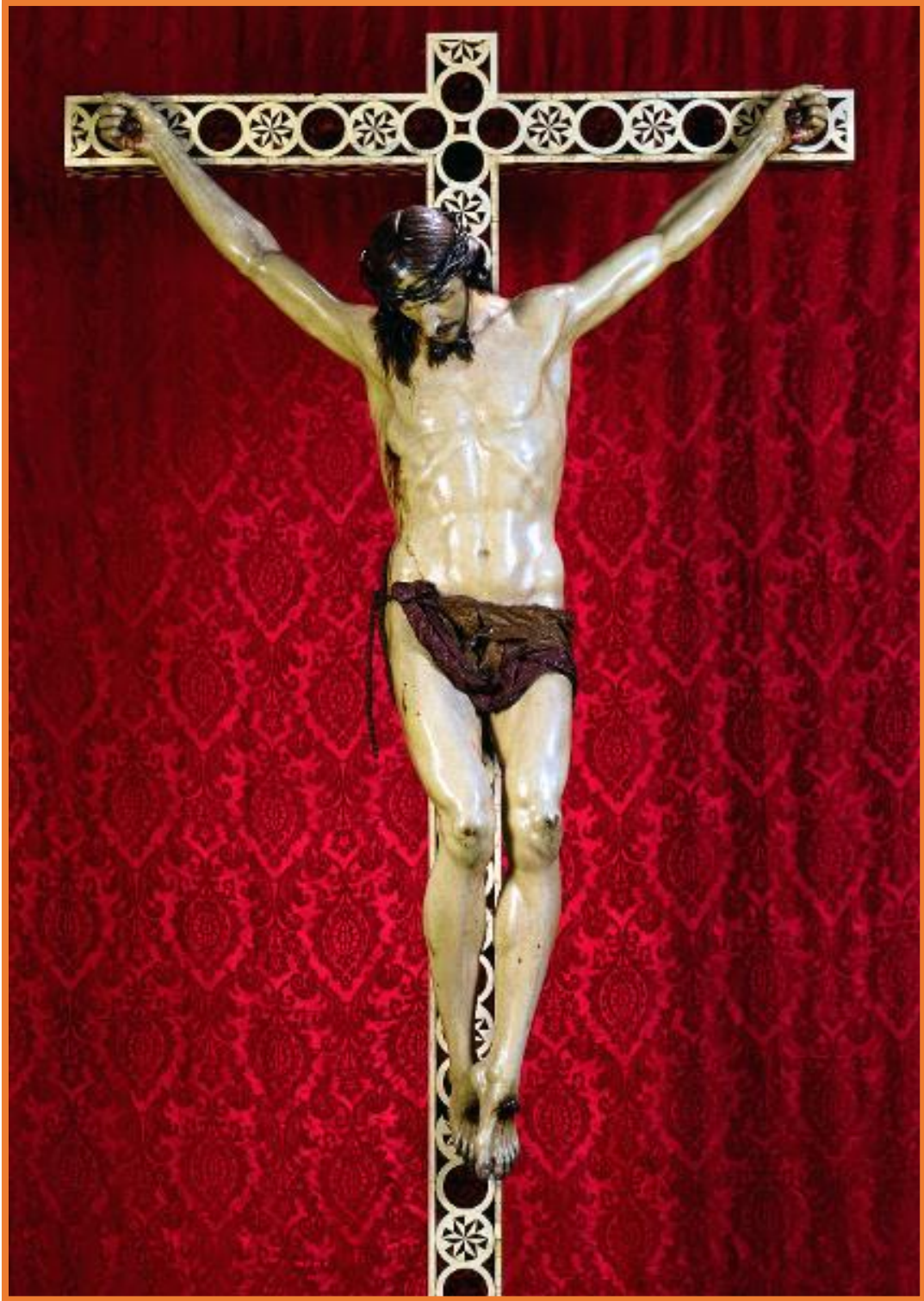


Fig. 15. José de Mora, *Cristo de la Misericordia*, h. 1674, Capilla del Cristo de la Misericordia de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 16. Diego de Mora, *Inmaculada*, h. 1700, Capilla Mayor de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 17. Torcuato Ruiz del Peral, *San José con el Niño*, 1755, Capilla Mayor de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 18. Torcuato Ruiz del Peral y Diego Sánchez Sarabia, *San Cayetano*, h. 1770, Capilla Bautismal de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 19. Diego Sánchez Sarabia, *San Francisco Caracciolo*, 1762, Capilla del Cristo del Perdón de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco. Fuente: particular.



Fig. 20. Jaime Folch, *Adoración de los Magos*, 1790, Retablo Mayor de la Iglesia de San José, altorrelieve en madera, Neoclasicismo. Fuente: particular.



Fig. 21. Felipe González Santisteban, *San José con el Niño*, 1799, Capilla de Jesús, María y José de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco Tardío. Fuente: particular.



Fig. 22. Miguel Marín y Francisco Morales, *Monumento a Mariana Pineda*, 1873, Plaza de Mariana Pineda de Granada, mármol de Macael y piedra de Sierra Elvira, Romanticismo. Fuente: particular.



Fig. 23. Manuel González Santos, *Virgen de la Soledad*, h. 1801, Capilla de la Soledad de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neoclasicismo. Fuente: particular.



Fig. 24. Eduardo Espinosa Cuadros, *Santa Cena*, 1928, Capilla de la Santa Cena de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neobarroco. Fuente: particular.



Fig. 25. Aurelio López Azaustre, *San Martín de Porres*, 1955, Capilla del Cristo de la Expiración de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neobarroco. Fuente: particular.



Fig. 26. Pablo de Loyzaga: *Monumento a Fray Luis de Granada*, 1907, Plaza de Santo Domingo, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Neorrenacentismo. Fuente: particular.



Fig. 27. Miguel Moreno, *Monumento a Ibn Tibón*, 1988, calle Pavaneras nº 1, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Neorromanticismo. Fuente: particular.



Fig. 28. Mariano Benlliure, *Monumento a las Capitulaciones*, 1892, Plaza de Isabel la Católica, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Romanticismo. Fuente: particular.

Anexo IV. Documentación planimétrica

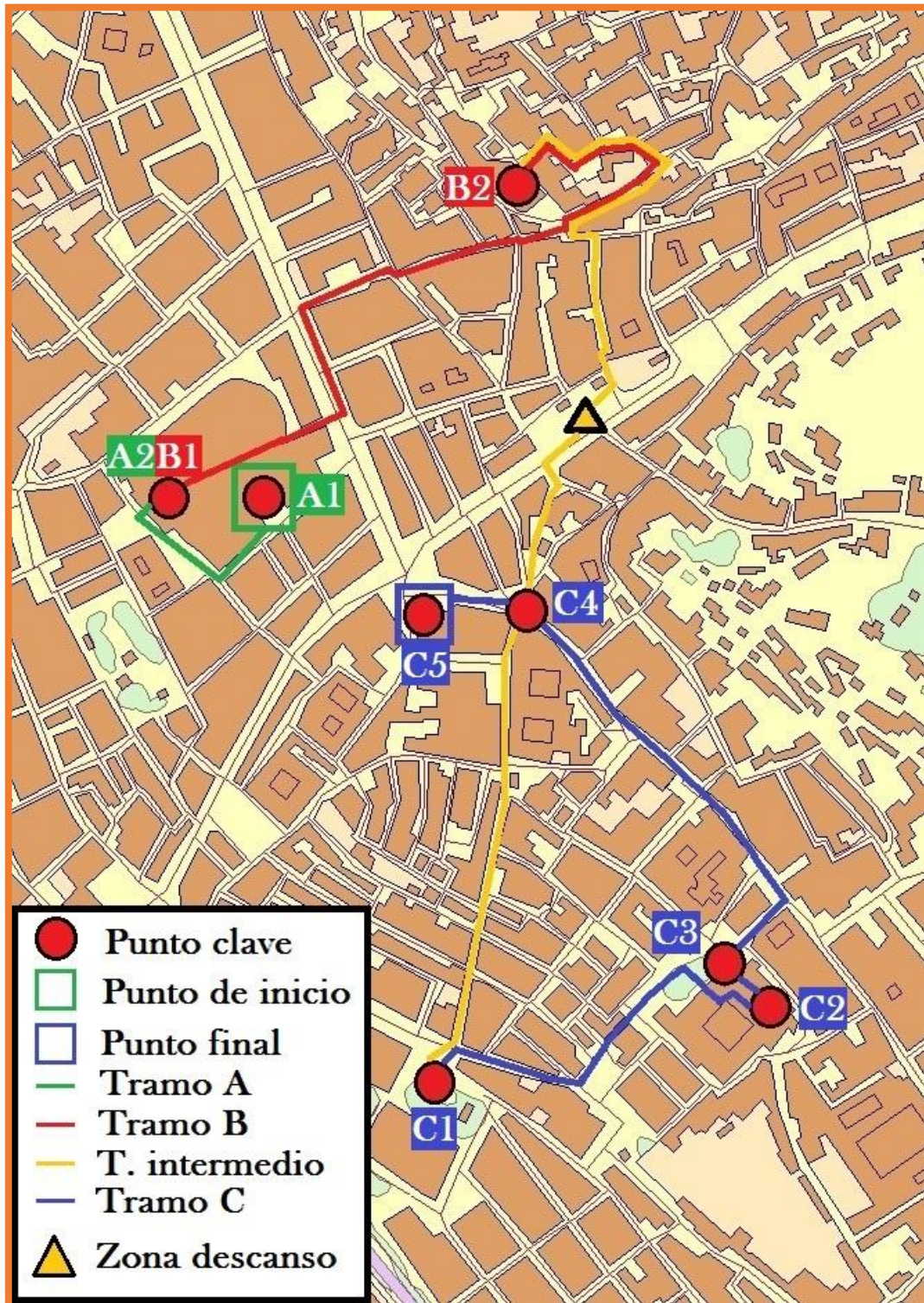


Fig. 29. Plano del itinerario didáctico

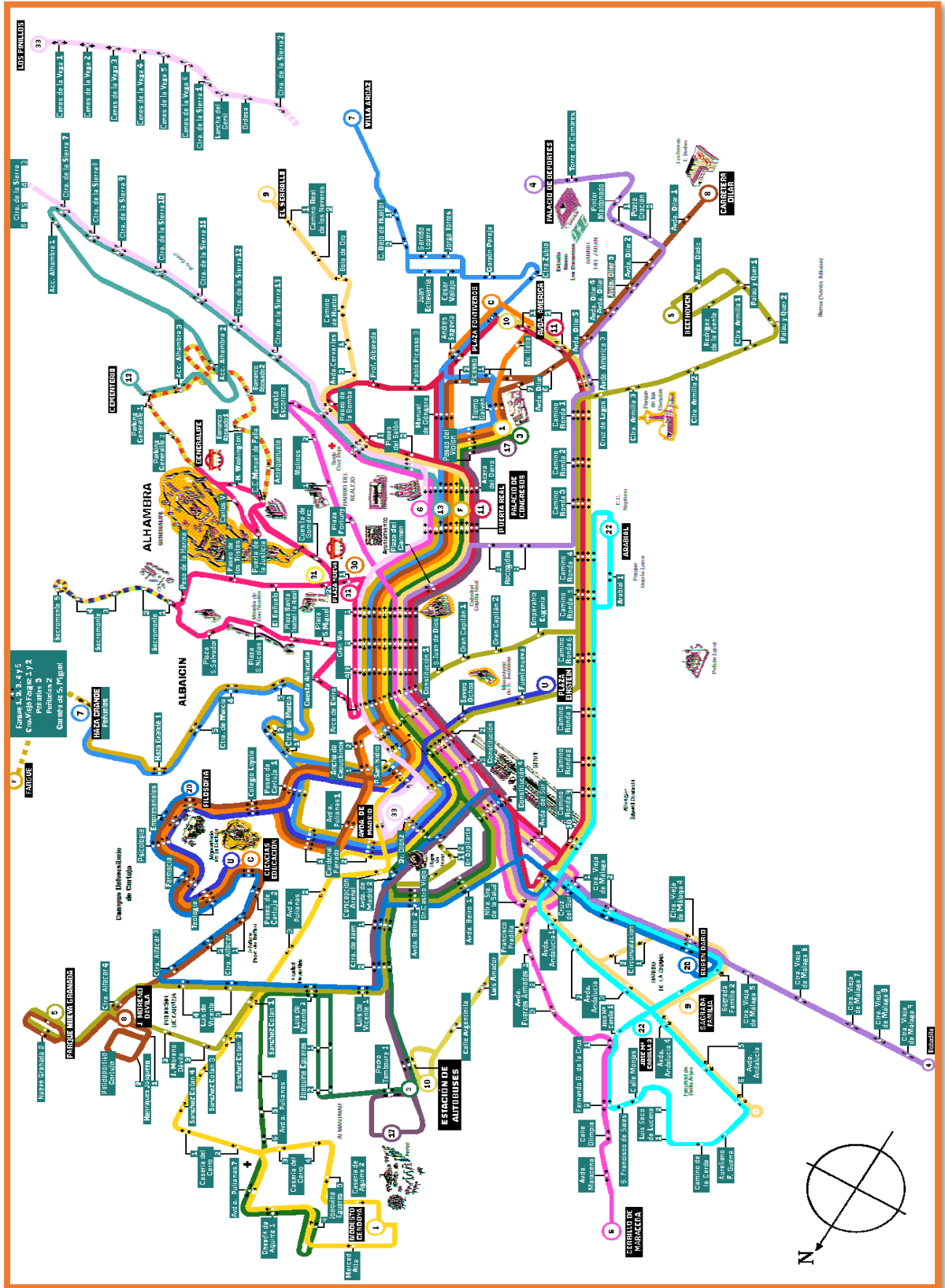


Fig. 31. Plano del transporte público de Granada

Anexo V. Cuadernos didácticos

ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA ESCUELA GRANADINA DE ESCULTURA



CUADERNO DEL ALUMNO

HISTORIA DEL ARTE – 2º DE BACHILLERATO



Itinerario didáctico por la Escuela Granadina de Escultura

Autor: José Antonio Díaz Gómez

Índice

Presentación	3
¿Qué es un Itinerario Didáctico?	4
Nuestro Itinerario Didáctico.....	5
e-Portfolio.....	15
Glosario.....	20
Bibliografía y recursos.....	23
Recomendaciones.....	25
Encuesta de satisfacción	25
Anexos.....	27



Presentación

En las siguientes páginas, podrás encontrar toda la información que necesitas sobre la actividad que vamos a realizar. Como bien indica el título del cuaderno, se trata de un Itinerario Didáctico por la Escuela de Escultura Granadina, sobre el cual se trabajaremos individualmente y en grupo, aprovechando los conocimientos que ya tenemos en base a las Unidades Didácticas del Renacimiento, el Barroco, el Neoclasicismo y el Romanticismo.

Dentro de todos estos estilos, la ciudad de Granada y los talleres de escultura que en ella se establecieron destacan con un peso e influencia decisivas, especialmente durante los siglos XVI y XVII. Ello se debe a que, inicialmente, pasaron por ella algunos de los más importantes introductores del Renacimiento en los reinos de Castilla y Aragón, y a que con ellos se formó toda una nueva generación de artistas, de la que aprendería y sobre la que evolucionaría la siguiente generación. Así ocurrió sucesivamente, hasta que los cambios políticos y sociales que se produjeron en España durante el siglo XIX, hicieron entrar en decadencia una producción escultórica que se ocupaba mayoritariamente de la imaginería sacra.

Fancelli, Ordóñez, Siloe, Mena, Cano, Mora, Ruiz del Peral, Sarabia, Folch... Son apellidos de célebres escultores que trabajaron en Granada y su entorno, conocidos y estudiados por todos dentro de las dinámicas de clase. Con este Itinerario Didáctico, podremos aproximarnos de una forma mucho más concreta a algunas de sus obras, las cuales podremos contemplar directamente e indagar todas sus connotaciones y entresijos. Para ello nos valdremos de la eficacia y múltiples posibilidades que caracterizan al método hipotético-deductivo, que no es sino aquel sobre el que se apoya todo proceso de conocimiento científico.

Además, esta dinámica pretende tener un máximo aprovechamiento y utilidad en tu vida y proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que, durante las sesiones dedicadas a este Itinerario Didáctico, tendremos que elaborar un porfolio electrónico en el que se reflejará nuestro trabajo, el cual partirá de un problema que nos conducirá hacia la elaboración de una serie de soluciones (Producto Final), fusionándolo así con la eficiente metodología del PBL (*Problem based learning*). En definitiva, la intención de este trabajo no es otra que descubrir la importancia y trascendencia para nuestras vidas y las generaciones futuras de las manifestaciones artísticas de nuestro pasado y presente.



¿Qué es un Itinerario Didáctico?

Un Itinerario Didáctico, no es una mera excursión o clase práctica, sino que es una herramienta y metodología de enseñanza-aprendizaje, que puede realizarse de forma pasiva, como si se tratase de una mera visita guiada, o convertirlo en una metodología activa, lo que en nuestro caso vamos a hacer mediante la incorporación al mismo de parte de la metodología propia del *Problem based learning* (PBL) o *Aprendizaje basado en problemas*. Con ello, conseguiremos crear un proyecto de aprendizaje en el que se potencia, no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la mejora de nuestras habilidades y aptitudes.

Así, al fusionar la dinámica del ID con la metodología del PBL, estamos incorporando a la realización de aquel, un método que cada vez cuenta con más aceptación en las aulas, dada la calidad de los éxitos obtenidos, ya que son los mismos alumnos los que toman la responsabilidad de aprender de manera autónoma, viéndose potenciados el pensamiento científico-crítico y la iniciativa investigadora.

Se trata, por ende, de una metodología que, ante todo, comporta una dimensión cooperativa, ya que el trabajo ha de abordarse principalmente en grupo y con un sentido compartido de la responsabilidad. De esta manera, los grupos de trabajo tendrán que enfrentarse a la resolución tutorizada de un problema real. Para alcanzar esta meta, previamente habremos tenido que proceder a la búsqueda de información, su puesta en común y discusión con los demás compañeros, para finalmente entender, integrar y aplicar los conceptos básicos de la problemática propuesta.

Por consiguiente, la finalidad última la capacidad última que tiene este instrumento de enseñanza-aprendizaje no es otra que la de vernos capacitados para elaborar un diagnóstico de nuestras necesidades de aprendizaje, construir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias. Así pues, tendremos que enfrentarnos a la tarea de descubrir qué necesitamos para avanzar en la resolución del problema (diagnóstico), analizar cada una de las situaciones que lo generan (conflicto cognitivo) y, finalmente, planificar y desarrollar intervenciones que aporten una posible solución, también denominada Producto Final (construcción del conocimiento). A ello, se sumará la aplicación práctica de otras dinámicas y medios tecnológicos, que hagan posible que llevemos a cabo una amplia profundización transversal del máximo número de competencias posible.



Nuestro Itinerario Didáctico

A continuación, podrás conocer cuáles serán los puntos clave y los ítems que trabajaremos en nuestro itinerario, junto con el correspondiente reparto de los mismos en cinco grupos de trabajo, que no se decidirán de forma voluntaria, sino que serán asignados por el profesor en la primera sesión de clase, en base los siguientes esquemas organizativos:

Distribución

Grupo 1	Ítems 1 al 5
Grupo 2	Ítems 6 al 9
Grupo 3	Ítems 10 al 14
Grupo 4	Ítems 15 al 18
Grupo 5	Ítems al 19 al 21
Grupo 6	Ítems 22 al 28

Cronograma

Tramo	Hora	Pauta	Lugar
A	10:00 – 10:15	Introducción	C/ Oficios
	10:15 – 11:00	Dinámica A.1.	Capilla Real
	11:10 – 11:20	Dinámica A.2.	Portada de la Anunciación
B	11:30 – 12:15	Dinámica B.1.	Catedral
	12:35 – 13:20	Dinámica B.2.	Parroquia de San José
C	16:00 – 16:15	Dinámica C.1.	Monumento a Mariana Pineda
	16:30 – 16:45	Dinámica C.2.	Iglesia de Santo Domingo
	16:45 – 17:15	Dinámica C.3.	Monumento a Fray Luis de Granada
	17:45 – 18:00	Dinámica C.5.	Monumento a las Capitulaciones



Puntos de encuentro y descanso

Tramo	Pauta	Hora	Lugar
A.1. - B.1.	Encuentro	10:00	Calle Oficios, junto a la entrada de la Lonja
B.2.	Encuentro	12:30	Calle San José Alta, junto a la entrada de la iglesia
—	Descanso	13:20	Plaza Nueva / Libre para los mayores de edad
C.1.	Encuentro	16:00	Plaza de Mariana Pineda, junto al monumento
C.2.	Encuentro	16:30	Plaza de Santo Domingo, junto al monumento
C.4.	Encuentro	17:25	Esquina de calle Colcha con calle Pavaneras
C.5.	Encuentro	17:45	Plaza de Isabel la Católica, junto al monumento
	Despedida	18:00	

Objetivos

- Explorar la enorme riqueza cultural y patrimonial que la historia ha legado en los espacios más simples y hasta insospechados de Andalucía.
- Definir, acotar y conocer el alcance de la Escuela Granadina de Escultura, sus orígenes, conformación, auge y declive, sus principales artistas y sus obras más destacadas.
- Desarrollar y poner en práctica el método investigador y el aparato crítico que permite analizar y contrastar una escultura desde sus dimensiones técnica, formal, histórico-artística, iconográfica, filosófica, cultural, sociológica, antropológica y psicológica.
- Discriminar los rasgos y particularidades que diferencian a las diversas esculturas, reconociendo su estilo, cronología y autoría, ya sean ciertas o aproximadas.
- Insertar la producción de la Escuela Granadina de Escultura dentro de la generalidad de los estilos renacentista, barroco, neoclásico, romántico y neobarroco. Reconocer las influencias existentes entre estilos y artistas.
- Adquirir una sólida sensibilidad hacia el patrimonio histórico que se custodia tanto en templos como en espacios públicos de Granada, con una conciencia plena en cuanto al papel activo que debe ejercerse en pro de su protección y conservación.
- Fomentar valores de democracia, igualdad, respeto y tolerancia desde la conformación del juicio crítico con respecto al pasado, así como mediante el trabajo en equipo, la celebración de debates y el ejercicio de la interdisciplinariedad.
- Aplicar de manera responsable y eficiente el uso de las nuevas tecnologías para el conocimiento del patrimonio escultórico de la Escuela Granadina, así como de los medios tradicionales, partiendo desde criterios de accesibilidad y el empleo de un vocabulario técnico y culto aplicado al manejo de la lengua castellana y otras lenguas extranjeras, principalmente la inglesa.
- Ejercer un papel activo, motivado y emprendedor en el diseño definitivo de la actividad, así como en su desarrollo y aprovechamiento final.



Organización del Itinerario Didáctico

Tramo A – Barrio Centro-Sagrario: la escultura de transición y renacentista

A.1. Capilla Real.

- ítem 1. Domenico Fancelli: *Sepulcro de los Reyes Católicos* (1517).
- ítem 2. Bartolomé Ordóñez: *Sepulcro de D. Felipe y D^a Juana* (1519).
- ítem 3. Felipe Bigarny: *Retablo Mayor* (1519-1522).
- ítem 4. Diego de Siloe: *Reyes Católicos orantes* (h. 1528).

A.2. Catedral Metropolitana.

- ítem 5. Jacobo Florentino: *Anunciación* (h. 1520).

Para valorar el origen de la Escuela Granadina de Escultura, es preciso remontarse al regreso de Granada a la Cristiandad. El 2 de enero de 1492 se cierra, al menos oficialmente, el proceso cristiano de conquista de la totalidad de los territorios de la Península Ibérica con la toma de la ciudad de Granada. Con la culminación de este proceso, urge la cristianización de los espacios conquistados, así como de las costumbres de sus gentes. Granada se promete inicialmente como otro gran centro de la cristiandad, de cuyo suelo brotan viejas y nuevas leyendas sobre el pasado cristiano dormido con la dominación musulmana. Su paisaje se llena de iglesias, capillas, ermitas, monasterios y conventos que requieren de un patrimonio escultórico para engrandecer su presencia y la acción propagandística de la doctrina cristiana. Sin embargo, en aquella Granada recién conquistada no había artistas versados en esta materia e iconografía, por lo que habían de ser traídos de fuera, y más aún en un momento en que los ecos del Renacimiento italiano comenzaban a irrumpir con fuerza en Castilla y Aragón, pese a que los Reyes Católicos aún sostenían la estética gótica ligada a la grandeza de su dinastía.

Poca presencia y calado podían tener ya, por tanto, las imágenes góticas llegadas a Granada en los primeros años, como la *Virgen de la Antigua* de la Catedral, aunque habría que esperar hasta el ascenso al trono castellano del emperador Carlos V en 1516 para que los postulados renacentistas irrumpiesen de lleno en la ciudad. Por esas fechas, el gran estratega y humanista que fue el II Conde de Tendilla, realizó el encargo del



Sepulcro de los Reyes Católicos al italiano Domenico Fancelli (1469-1519). Así, desde la Capilla Real, materializada en la nobleza del mármol y en los albores del siglo XVI arrancaba tímidamente la tradición escultórica granadina. Este panteón vería la consolidación de este arte en los años sucesivos, con la creación del *Sepulcro de Don Felipe y Doña Juana* por el burgalés Bartolomé Ordóñez (1490-1520) y el levantamiento del imponente retablo mayor bajo la traza y diseño del borgoñón Felipe Bigarny (1475-1542), a lo que hay que sumar también los primeros trabajos, tanto en la *Capilla Real* como en el *Monasterio de San Jerónimo* de otro prestigioso italiano como era Jacobo Florentino

(1476-1526). Por su parte, en el *Palacio de Carlos V* el italianismo escultórico se asentaba bajo martillo y cincel en el género del relieve, de manos Nicolao de Carte, Antonio de Leval y Juan de Orea.

Con estos trabajos, nace en Granada un naturalismo escultórico de marcada idealización, el cual se asentaba en Castilla con un muy considerable distanciamiento temporal con respecto a cómo lo había hecho en Italia. Por tanto, el Renacimiento granadino gozará de gran brevedad, aunque con conspicuos exponentes, los cuales comenzaban a mostrarse afectados por ese amaneramiento que mira hacia el barroco y que ha venido distinguiéndose estilísticamente bajo la denominación de Manierismo.



Empero, si ha de ser confiada a una única personalidad la paternidad de la Escuela Granadina de Escultura, si hay que buscar un cierto origen en la conformación de los primeros talleres y círculos escultóricos consolidados, ello no puede sino recaer en la polifacética figura de Diego de Siloe (1495-1563). De origen burgalés y formación italiana, hijo del también escultor Gil de Siloe, Diego supondrá el primer gran artista asentado en la ciudad, gracias a la jugosa ocasión que suponía la dirección de las obras de la Catedral de Granada, donde consolidará un estilo de extrema sensibilidad y gran potencial expresivo, como se pone de manifiesto en los relieves de la sillería del

coro para el Convento de Santa Cruz la Real. Desde fuera, traerá a aventajados discípulos de no menor formación, para dotar de seguridad y continuidad a su taller, entre los que descuellan Diego de Aranda, Baltasar de Arce (+1564) y Diego de Pesquera (+ h. 1580).

⇒ Puntos para el debate y la profundización:

- ✓ ¿Es correcto considerar que la tradición escultórica granadina comienza con el Renacimiento?
- ✓ ¿Se produce un salto evolutivo entre los dos sepulcros de la Capilla Real? ¿Crees que es importante el papel de la iconografía?
- ✓ ¿Realmente es posible hablar de naturalismo escultórico en este periodo que estamos tratando?
- ✓ Detén tu atención sobre las proporciones y materiales, ¿realmente existe una vinculación entre estas obras y el arte de la Antigüedad Clásica?
- ✓ Si las fechas son más o menos aproximadas y ambas son de Siloe, ¿por qué existe esta diferencia entre los *Reyes Católicos orantes* y el *Cristo del Perdón* que veremos en la Iglesia de San José?

Tramo B – Barrios Centro y Albaicín: la escultura barroca en su origen, auge y declive

B.1. Catedral Metropolitana.

- ítem 6. Pablo de Rojas: *Cristo de la Esperanza* (1592).
- ítem 7. Bernabé de Gaviria: *Apostolado* (1614).
- ítem 8. Alonso de Mena: *Santiago Matamoros* (1640).
- ítem 9. Hermanos García: *Crucificado* (1623).
- ítem 10. Alonso Cano: *Inmaculada* (1656)
- ítem 11. Alonso Cano: *Bustos de Adán y Eva* (1666).
- ítem 12. Alonso Cano: *Virgen de Belén* (h. 1664)
- ítem 13. Alonso Cano: *Bustos de San Pablo* (h. 1665).
- ítem 14. Pedro de Mena: *Virgen de Belén* (h. 1680)

B.2. Iglesia de San José.

- ítem 15. José de Mora: *Cristo de la Misericordia* (h. 1674).
- ítem 16. Diego de Mora: *Inmaculada* (h. 1700).
- ítem 17. Torcuato Ruiz del Peral: *San José* (1755).
- ítem 18. Ruiz del Peral y Sarabia: *San Cayetano* (h. 1770).
- ítem 19. Diego Sánchez Sarabia: *San Francisco Caracciolo* (1762).
- ítem 20. Jaime Folch: *Natividad y Adoración de los pastores* (1790).
- ítem 21. Felipe González: *San José* (1799).

Todos los artistas mencionados en el *Tramo A*, aunque asentados durante una parte considerable de sus vidas en Granada, poseen una proyección que apunta hacia ámbitos más alejados, existiendo contactos fluidos con los círculos escultóricos sevillanos. Desde la capital hispalense llegaría hasta



Granada Juan Bautista Vázquez el Mozo (+ h. 1610), para tallar el primer cuerpo del retablo mayor del *Monasterio de San Jerónimo*,

posiblemente por la mediación del granadino Melchor de Turín, quien se había formado en el taller de su padre, Juan Bautista Vázquez el Viejo. Aquí, la claridad compositiva de los tipos y actitudes apunta ya innegablemente hacia un cambio de estilo, que en Granada acabará consolidado y definitivamente asimilado por Rodrigo Moreno y, sobre todo, por sus pupilos Juan Martínez Montañés (1568-1549) en el ámbito sevillano y Pablo de Rojas (1549-1611) en el granadino. Sus obras de madurez ponen ya de manifiesto las contundentes directrices marcadas por una Contrarreforma católica, gestada en el seno canónico del Concilio de Trento, que había sido clausurado en 1563, y cuyas nuevas formas de piedad y extensión de la doctrina católica afectarían por completo a la praxis escultórica del sur de Europa durante dos largas centurias. Paulatinamente, la escultura irá pasando de ser un distante objeto devocional que funciona ante todo como soporte



didáctico visual, a responder a la más afectiva y cercana necesidad de los fieles de establecer un contacto directo con la divinidad.

Será precisamente Rojas quien conforme la siguiente gran generación de escultores granadinos, tras asumir la ampliación y culminación del aludido retablo mayor del cenobio jerónimo, el cual ejecuta con la asistencia de su taller, integrado por las sobresalientes gubias de Martín de Aranda y Bernabé de Gaviria (1577-1622), que ya buscan un dinamismo barroco en sus composiciones, aunque aún algo afectadas por la planitud tipos manieristas, tal y como se materializa en el *Apostolado* que el último citado talla para la capilla mayor de la Catedral de Granada en 1614. Con todo, el paso definitivo hacia una plena adopción del *pathos* barroco vino de la mano de los eclesiásticos y hermanos Miguel Jerónimo y Jerónimo Francisco García, quienes, desprovistos de taller, popularizaron como soporte el modelado en barro con que el que harían realidad la hechura de sus *Ecce-Homo*, a los que hay que suma el *Crucificado* de la sacristía mayor catedralicia. Estas esculturas se revisten ya de una refinada técnica y profunda expresividad, buscando una cierta voluptuosidad anatómica y decidido dinamismo, en aras de un realismo que suscite la más honda interpelación devocional. Además, en sus obras se divisa ya la adopción de tonalidades monocromáticas en los paños, abandonando por completo la práctica precedente del estofado, que ya no será recuperada sino por el barroquismo dieciochesco, salvo en trabajos muy puntuales.



Este mismo proceso de mutación definitiva que se sucede entre la escultura de los dos grandes primeros talleres citados y la propia de los Hermanos García, es la que puede distinguirse en el tercer gran círculo, protagonizado por las dos generaciones de los Mena. La primera de ellas se concretiza en Alonso de Mena (1587-1646), fuertemente afectado por la herencia estilística de Pablo de Rojas, hasta el punto de presentar unas creaciones plenamente inundadas por la búsqueda de un naturalismo aún muy idealizado, estático e impasible, con una policromía que aún se vale del estofado en las telas; de ello dan fiel muestra los tempranos modelos inmaculistas por él gestados, o la *Virgen de Belén* que hoy se conserva en la Parroquia de San Cecilio. Con él se forman en un primer momento su hijo Pedro de Mena, Bernardo de Mora y Pedro Roldán.

Mientras que en 1647 Pedro Roldán (1624-1699) regresa a Sevilla, sus otros dos compañeros permanecen en Granada para asistir en 1652 al regreso definitivo del polifacético y genial Alonso Cano (1601-1667), quien había recibido desde su juventud una intensa formación que pasaba por los talleres hispalenses y una larga estancia en la Corte, siendo quien consolida y conduce a su auge a la Escuela Granadina de Escultura. Versado también en la arquitectura y la pintura, en el campo escultórico asimismo dejaría una profunda huella, con delicadas y exquisitas obras de pequeño formato en su mayoría, cargadas de preciosismo y perfección, así como de una idealización que en nada anula el realismo, como lo demuestra, entre otras piezas, con el *San Diego de Alcalá* de

la Fundación Rodríguez Acosta. Con ello, introduce una serie de tipos y composiciones que ya difícilmente serían superables en las subsiguientes generaciones de artistas granadinos. En todo caso, los modelos canescos servirían para experimentar en la búsqueda de nuevas posibilidades, pero, a decir verdad, todo el elenco posterior de la imaginería granadina es deudor directo e inevitable de Alonso Cano. Tanto es así, que Bernardo de Mora (1614-1674) y un joven Pedro de Mena (1628-1688) verían la revolución de sus gubias al tratar de incorporar a sus creaciones esas notas de intenso realismo que transmitían las obras de Cano.

No obstante, ambos escultores siguieron caminos bien distintos. Mientras que Mena se alejó de Granada para asentarse en Málaga y evolucionar en unos tipos de gran suavidad y claridad emotiva, Mora permanecería en Granada como iniciador de la saga familiar por excelencia de escultores granadinos, virando en sus propuestas hacia tipos algo más severos y afilados, que conviven con algunos ápices de dulcificación canesca, sobre todo en los modelos femeninos y en los andróginos de sus arcángeles. En los años posteriores a la muerte de Cano y con el distanciamiento de Mena, el taller de los Mora se configuraría como el gran núcleo productor de escultura en la ciudad. Tres de sus hijos, José, Bernardo y Diego darían continuidad al oficio paterno, aunque con diferente calado. Posiblemente, una muerte prematura, así como la confusión su padre, haga que Bernardo de Mora el Joven siga siendo un gran desconocido por el momento.

Entre tanto, José de Mora (1642-1724) seguía muy de cerca la trayectoria de su gran maestro, Alonso Cano, por cuya recomendación fue enviado a la Corte para perfeccionar su técnica y conocimientos,



llegando a ostentar el nombramiento de Escultor del Rey. Sería con él con quien los tipos canescos encuentren nuevas posibilidades de estilización, mediante un gusto por la contundencia expresiva, una morbidez causante de interesantes juegos de claroscuros y una policromía preciosista de matices infinitos; sirva como una muestra anticipada de ello la efigie de *Jesús de la Sentencia* de la Parroquia de San Pedro y San Pablo. José hizo de su vida una defensa de la dignidad del escultor en tanto que artista, muy próxima a las ideas que venían asentándose en las Cortes europeas desde la iniciativa de la Escuela Veneciana del siglo XVI, con una radical adopción que le movió a prescindir de un

taller. No obstante, su arte era seguido muy de cerca por otros artistas locales, como José Risueño (1665-1721), quien mantendrá en gran medida esta estética naturalista y sobria derivada desde Cano, pese al cambio de gusto estilístico que se estaba produciendo en los albores del siglo XVIII, por influencia de aquel Rococó francés, más proclive a la ornamentación superficial y prolija. A esta tendencia en auge sí que sucumbiría Diego de Mora (1656-1729), aunque manteniendo los tipos granadinos, como se distingue en la *Gran Madre* de las carmelitas calzadas, a pesar de la pujanza del tardío barroquismo que imperaba en Italia y, especialmente, en Francia.

Desde el taller de este último, se cerraba la etapa de auge de la Escuela Granadina de Escultura, con un elenco de interesantes personalidades artísticas, como Agustín de Vera Moreno (1699-1760), Diego Sánchez Saravia (1704-1779) o Torcuato Ruiz del Peral (1707-1773). Todos ellos eran ya artífices de menor calado, que denotaban una cierta monotonía en la producción escultórica, todos excepto el último citado, pues Ruiz del Peral será capaz de llevar hasta sus últimas posibilidades esos tipos granadinos, ya muy afectados por un amaneramiento sumamente teatral, que se aleja por momentos del equilibrio del naturalismo precedente, para ocuparse en la búsqueda de ricos e interesantes efectos, mediante ademanes imposibles, el violento ímpetu en el dinamismo y el rico ornato de los paños, características que predominan en la *Virgen de las Angustias* de la Alhambra o en sus numerosos ciclos angélicos. Tras él, la pervivencia del exceso barroco entraría en una lenta agonía, ante las nuevas directrices que emanaban desde la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, creada en 1752 bajo los postulados reformistas de la Ilustración promovida por Carlos III, y que apostaban decididamente por retornar la mirada a la Antigüedad desde el Neoclasicismo, abominando del Barroco.



Con todo, sería imposible desligar totalmente de este estilo la práctica de la imagería religiosa, tras más de dos centurias sentándose cánones de estética y de piedad en torno a ello. Tanto es así, que escultores académicos de la significación de Juan José de Salazar Palomino (1718-1790), mantendrían, aunque matizada, la producción escultórica tradicional.

Hasta Granada llegaría por esas fechas el escultor neoclásico Jaime Folch y Costa (1755-1821), para hacerse cargo de la Escuela de Bellas Artes, recientemente creada, bajo la nueva formación estética que se imponía. Con cuya presencia y obras se abriría una honda herida en el barroquismo de la escultura granadina, con muestras tan evidentes de la persistencia en este proceso de abandono de los tipos tradicionales nunca culminado, como las gestadas por su colaborador Felipe González Santisteban (1744-1810) y los sucesores de éste, entre los que se contaban su hijo Manuel González Santos (1766-1848), con quien se produce un regreso a los modelos de Cano.

⇒ Puntos para el debate y la profundización:

- ✓ En los distintos puntos de este segundo tramo hemos tenido la oportunidad de estudiar los ítems compartiendo espacio con esculturas de otros estilos y periodos. ¿Puede considerarse el Barroco como una evolución progresiva?
- ✓ La escultura barroca granadina comparte rasgos de forma muy evidente pero, ¿cómo puede distinguirse en ellas su autor aproximado y su periodo?
- ✓ A finales del siglo XVIII y bien entrado el XIX, ¿qué explica la pervivencia de una escultura tradicional, cuando el academicismo pretendía desterrarla?



Tramo C – Barrio Realejo-San Matías: la escultura neoclásica y romántica, y los *revivals*

C.1. Plaza de Mariana Pineda.

ítem 22. M. Marín y Fco. Morales: *Monumento a Mariana Pineda* (1873).

C.2. Iglesia de Santo Domingo.

ítem 23. Manuel González Santos: *Virgen de la Soledad* (h. 1801).

ítem 24. Eduardo Espinosa Cuadros: *Santa Cena* (1928).

ítem 25. Aurelio López Azaustre: *San Martín de Porres* (1955).

C.3. Plaza de Santo Domingo.

ítem 26. Pablo de Loyzaga: *Mon. a Fray Luis de Granada* (1907).

C.4. Calle de la Colcha.

ítem 27. Miguel Moreno: *Estatua de Ibn Tibón* (1988).

C.5. Plaza de Isabel la Católica.

ítem 28. Mariano Benlliure: *Monumento a las Capitulaciones* (1892).

Los esquemas tradicionales se mantendrían en las exiguas generaciones posteriores de escultores-barristas, en cuya producción se recuperaba ya plenamente la temática profana, destacando los hermanos Antonio y Miguel Marín y, sobre todo, Francisco Morales y González (1845-1908) como principal imaginero granadino en la etapa de retorno a un orden social católico, a partir de la Restauración Borbónica. A ello contribuyó, además, a la pronta irrupción del Romanticismo, que permitía contemplar la historia pasada con cierta melancolía e idealización, e incorporar a la escultura tipos costumbristas amenazados por una sociedad granadina en proceso de industrialización, hasta la que llegaban las primeras grandes propuestas en bronce del valenciano Mariano Benlliure (1862-1947). A esta nueva y atractiva corriente estética, materializada en el metal fundido, se suma rápidamente la técnica de artistas locales, por supuesto salidos de la Escuela de Bellas Artes, como Pablo de Loyzaga (1872-1951). Mientras tanto, José Navas Parejo (1883-1953) se afanaba de conducir la



escultura romántica granadina por el subgénero del *revival* neobarroco, mirándose en todo momento en el legado de los Mora, con lo que enriqueció notablemente el panorama de la imaginería procesional en toda Andalucía Oriental, tan dañado por los procesos de expolio y desamortización del siglo XIX.



Así, la producción de una decadente Escuela Granadina se debatía entre las premisas líneas y barroquizantes para la escultura devocional, permaneciendo de este modo bajo la gubia de otros imagineros locales como Eduardo Espinosa Cuadros (1884-1956) y sus alumnos Domingo Sánchez Mesa (1903-1989) o Aurelio López Azaustre (1925-1988), y los consolidados cánones bronceos de los



revivals románticos para la escultura conmemorativa, con elocuentes exponentes como los fundidos por Miguel Moreno, nacido en 1935 y que aún vive, habiendo realizado los más recientes ejemplos de escultura monumental dedicada a espacios urbanos granadinos, como el nuevo bulevar de la Constitución del año 2010.

⇒ **Puntos para el debate y la profundización:**

- ✓ Catalogar una obra de arte de la Edad Contemporánea es una tarea complicada, porque puede integrar elementos y técnicas de diferentes estilos sin que estén relacionados. Por ello, se suele encuadrar dentro de la corriente en la que mayoritariamente ha trabajado su autor. ¿Crees que todas las obras de arte que hemos visto en este último tramo se corresponden plenamente con su catalogación?
- ✓ ¿Has podido reconocer elementos novedosos? ¿Se puede hablar de vanguardia en algún caso?
- ✓ ¿Crees que para un escultor contemporáneo es posible renunciar a la herencia legada por los artistas anteriores?
- ✓ ¿En qué estado consideras que se encuentra actualmente la escultura granadina?

¿Cuál es el PROBLEMA del que partimos?

La sociedad actual, lejos de mostrar un interés y preocupación por detenerse a conocer su patrimonio, tan sólo se ocupa de consumirlo de forma masiva mediante el turismo. Esto hace que el individuo actual sea un mero espectador y no el interlocutor que toda obra de arte necesita, lo que además desencadena en una actitud de pasividad ante la destrucción del patrimonio histórico, tanto a nivel mundial como local, por abandono, expolio, comercio ilegal e incluso atentados. Mientras tanto, a la formación de las nuevas generaciones en materias relacionadas con el arte ocupan un lugar cada vez menor en los currículos.

¿Hacia dónde debemos orientar la SOLUCIÓN?

Nuestro Producto Final debe estructurarse de forma crítica y razonada en torno a la noción de la obra de arte, escultórica en este caso, como fuente de información y testimonio del pensamiento, cultura, costumbres, formas de vida, conocimientos, técnicas, evolución, etc., de las sociedades y periodos del pasado, de todo lo que la sociedad actual es heredera. Por ello, se debe elaborar una solución argumentada e innovadora que arroje luz sobre la necesidad de conocimiento y conservación del patrimonio histórico en el siglo XXI.



e-Portfolio

Este documento no es otra cosa que un portfolio en formato electrónico, consistente en una carpeta digital, que habréis de crear en la nube de *Google Drive*, nombrándola **ID_Grupo_X** y que deberá contener los siguientes documentos diferenciados en formato pdf, titulados como sigue:

- **1_Portada:** pese a ser el primer punto, deberá ser el último en completarse, ya que la portada debe ser un trabajo de creatividad artística que permita visualizar en una primera impresión las ideas principales del contenido. En ese sentido, se da total libertad creativa y se pide que se añada también un título original y creativo, que no deberá tener más de 80 caracteres (espacios incluidos).
- **2_Índice:** deberá constar de una sola página, en la que figurará de nuevo el título en negrita y mayúscula. Debajo, aparecerá el nombre del grupo y, en lista, los nombres de los componentes del mismo. Acto seguido, se colocará el índice, donde aparecerán los contenidos, el documento pdf/carpeta correspondiente y la página; por ejemplo:

Índice	Doc.	Pág.
Introducción.....	6	3

- **3_Introducción:** la introducción es otro punto que es conveniente dejar para el final. Se trata de una breve presentación de los contenidos, donde también es necesario hablar brevemente del proceso de realización del trabajo y de las fuentes de información que se han revisado antes de empezar a trabajar. No debe ocupar más de una página.
- **4_Objetivos:** de nuevo con una extensión máxima de una página, tras realizar una primera aproximación al tema asignado, el grupo deberá establecer de manera esquemática los objetivos particulares que pretende alcanzar.
- **5_Ficha:** se trata de un documento en que habrá que completar la información relativa a los ítems asignados al grupo, en base a los siguientes puntos:



- Denominación
- Cronología
- Material
- Autor(es)
- Localización
- Comentario

- **6_Evidencias:** este archivo se destina para realizar un diario de las evidencias; es decir, de todos aquellos procesos, interrogantes, dificultades y logros alcanzados. Cada evidencia ocupará una página, como máximo, y deberá tener un título, una fecha y una breve reflexión en la que podrán intervenir uno o varios miembros del grupo, que firmarán el documento. Para la búsqueda de información, recomiendo consultar el catálogo de las bibliotecas a las que tengáis acceso, así como repositorios como *Dialnet*, *Digibug*, *Google Scholar*, *Biblioteca Virtual de Andalucía*, *Biblioteca Digital Hispánica*.
- **7_Conclusiones:** este documento es el más importante y su extensión es libre. Se trata de realizar una síntesis final en base a los siguientes aspectos:
 - Reflexión sobre el problema propuesto y aquellos problemas que se deriven de él.
 - Definición del Producto Final y desarrollo de las soluciones a las que se ha llegado.
 - Valoración de las consecuencias del problema en la actualidad.
- **8_Referencias:** en este espacio se deben incluir todos los recursos que se han consultado. Nadie recibe los conocimientos mediante ciencia infusa y un verdadero conocimiento científico siempre cita las fuentes de información manejadas. Para saber cómo se cita correctamente un libro, un artículo o una página web, se debe entrar en el siguiente enlace y ver el apartado titulado “Bibliografías”:
<http://portaleducativo10.com/normas-apa-2017/>
- **9_Autoevaluación:** Cada alumno hará una evaluación del resto de sus compañeros de grupo, que será remitida de forma privada al e-mail que se adjunta más abajo para la entrega del trabajo. Las evaluaciones serán anónimas y se harán en base a la siguiente tabla:



AUTOEVALUACIÓN	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos
Es responsable con la parte del trabajo asignada					
Participa en las discusiones del grupo aportando, ideas, propuestas, etc.					
Escucha activamente al resto del grupo					
Acepta las opiniones de los demás miembros del grupo					
Es respetuoso y no entorpece el trabajo del grupo					
Anima, apoya y motiva al resto de compañeros					
Baremo: 1 - 2=insuficiente. 3 - 4=mejorable. 5 - 6=aceptable. 7 - 8=bueno. 9 - 10=excelente.					

- **10_Anexo:** se trata de otra subcarpeta en la que, con toda libertad, se podrán presentar aquellos otros documentos realizados por el equipo para trabajar y que se consideren importantes a la hora de valorarlos para su evaluación.

Nota importante: todos los documentos deberán presentarse en letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1,5, párrafo justificado, página A4 vertical, márgenes predefinidos (superior e inferior de 2,5 cm.; izquierdo y derecho de 3cm). Los textos serán trabajos con procesador Microsoft Word o similar. No se admitirán páginas escaneadas ni fotografiadas. **El plazo de entrega será hasta las 21:00 horas del día anterior a la realización del Itinerario Didáctico.** El medio de entrega se especifica a continuación.

Recomendación: para poder trabajar en un documento común, pero de forma individual y cómodamente desde casa, existe la posibilidad de crear una carpeta compartida en *Google Drive* que contenga documentos de *Google Doc*, de manera que todos los miembros del grupo puedan modificarlos. Estas plataformas permiten también que los miembros del grupo puedan comunicarse mediante un chat interno mientras trabajan. Una vez tengáis el e-portfolio listo, tan sólo tenéis que añadir la siguiente dirección de correo electrónico como miembro del trabajo: xxxxxx@gmail.com y se considerará efectuada su entrega. En ese momento, descargaré el trabajo existente para su evaluación y, posteriormente, volverá a ser compartido con las correcciones realizadas.

¡No olvidéis realizar copias de seguridad en todo momento!



Explicaciones y audioguías

La mayor parte del peso de la realización del ID recaerá en vuestro trabajo de investigación y con las TIC. Cada grupo es totalmente libre a la hora de repartir y distribuir las tareas entre sus miembros, siendo la una condición obligatoria en este apartado que todos los integrantes tienen que intervenir las partes orales, estructurándose este punto como sigue:

- 1. Introducción general:** será una aproximación genérica del contenido que se desarrollará en el siguiente punto. Su duración será de entre 8 y 10 minutos, tratando sobre el periodo, el estilo y algunas pinceladas sobre los artistas más relevantes. El modo de hacerlo será a la manera de una breve exposición oral en inglés, previa al acceso al punto clave correspondiente.
- 2. Audioguías:** en este punto, toda la clase visitará los ítems correspondientes, que cada grupo haya elaborado. El contenido de las audioguías se realizará en base a las fichas del portfolio, con una duración de 15-20 minutos por grupo. Su finalidad es evitar las distracciones personales y que cada cual pueda contemplar la escultura correspondiente al tiempo que escucha la explicación sin ningún tipo de obstáculo visual.

En este punto tenemos que ser enormemente originales y encontrar el modo más idóneo e innovador para que las grabaciones resulten amenas y didácticas. Se puede incorporar música, sonidos, etc. Todas las grabaciones se subirán a una carpeta de *Google Drive*, que se creará al efecto, para su corrección y evaluación. De este modo, para el día del ID, todos los alumnos las tendrán que tener previamente descargadas en sus dispositivos móviles para evitar el uso innecesario de datos. Es imprescindible llevar auriculares.

- 3. Debate:** tras la intervención de cada grupo, terminada la audición de las grabaciones y en el espacio que el enclave permita, se celebrará una pequeña puesta en común, bajo el formato del debate, que será dirigido por el grupo responsable y moderado por los docentes. Se trata de exponer unas conclusiones que inciten al resto de compañeros a manifestar sus puntos de vista, de modo que se puedan corregir errores y resolver interrogantes. No se alargará por más de 10-15 minutos.



Ensayo

Este punto conllevará toda la carga de la calificación individual, ya que el portfolio y el desarrollo del ID suponen una calificación grupal. Este último trabajo debe someterse a la estructura del género literario del ensayo y tendrá una extensión libre. La presentación es igualmente libre y se entregará en soporte papel, preferiblemente escrito a mano. En estas líneas, cada alumno aportará de forma totalmente personal y en relación con la Escuela Granadina de Escultura, sus reflexiones, pensamientos, opiniones, inquietudes... No se trata de hacer un resumen de lo trabajado, sino en estructurar nuestra visión sobre todo ello de forma crítica y argumentada, apoyándonos en la bibliografía y los recursos facilitados.

Criterios de evaluación

e-Portfolio	40%
Itinerario Didáctico	40%
Autoevaluación	20%

Calendario de trabajo

Semana del 27 al 31 de marzo	Presentación del ID y trabajo en clase (4 sesiones)
Semana del 3 al 7 de abril	Realización del Itinerario Didáctico (1 sesión)
Semana del 17 al 21 de abril	Entrega de ensayos y debate final (1 sesión)

Consejos

- Desde el momento en que recibas este documento, procura ir recabando información para la primera sesión de trabajo. El grupo no puede quedarse parado.
- Es importante hacer puestas en común con tus compañeros de aquello que vais averiguando sobre el problema. Debéis trabajar cooperativamente, repartiendo tareas y decidiendo dónde buscar información.
- Trabajar en cada parte asignada implica: buscar, organizar, analizar e interpretar toda la información posible y pensar la mejor manera para presentarla al resto de los miembros del grupo.
- Poned en común los resultados de la búsqueda o las ideas que tengáis, aportando lo nuevo que hayáis aprendido para incorporarlo al proyecto. Con toda la información y las ideas claras, desarrollad el Producto Final.

NOTA: NO OLVIDES LLEVAR ESTE DOCUMENTO A TODAS LAS SESIONES DE TRABAJO



Glosario

BARROCO: (acaso del port. aljofre baroco = perla irregular; acaso del florentino barochio = engaño). Estilo que se desarrolló durante el siglo XVII y primera mitad del XVIII. Sus características especiales hicieron que fuera menospreciado por la crítica neoclásica, por lo que la palabra ha pasado a tener un contenido peyorativo que va perdiendo poco a poco. Acaso las dos ideas matrices del Barroco sean la de movimiento, que imprime a todos sus elementos, y —en Arquitectura— la pérdida de papel constructivo de muchos de ellos, en favor de una mayor riqueza ornamental e ilusionista.

BRUÑIR: pulimentar un objeto metálico.

BULTO: el bulto redondo o completo es el que permite contemplar una escultura desde cualquier punto de vista a su alrededor. El medio bulto es ya un bajo o medio relieve. La escultura de bulto redondo se denomina, asimismo, exenta.

BURIL: instrumento de acero punzante, de corte fino y a bisel empleado para grabar sobre el metal.

BUSTO: representación de una figura humana que comprende la cabeza, el cuello, los hombros y el nacimiento de brazos y pecho.

CANON: regla de proporciones humanas, conforme al tipo ideal.

CARNACIÓN: dicese del tratamiento pictórico de las carnes en la representación de la figura humana.

CENOTAFIO: construcción funeraria conmemorativa que no guarda los despojos del difunto.

CINCEL: instrumento de hierro, acero, etc., empleado para esculpir y grabar, cuyo extremo es cortante y hecho a bisel.

CONTRAPOSTO: italianismo que significa la oposición armónica de las diversas partes del cuerpo humano, especialmente cuando algunas de ellas se hallan en movimiento o tensión estando sus simétricas en reposo. Este tema fue ya estudiado con rigor por los escultores griegos que se liberaron definitivamente de la llamada ley de frontalidad. El contraposto fue muy empleado de nuevo a partir del Renacimiento. También: Diartrosis.

DESBASTAR: (de basto). Disminuir el grosor de una pieza al modelarla, tallarla, etc.

EMBÓN: núcleo de una escultura que forma un bloque sobre el que se añaden las demás piezas que se tallan.

ESCUELA: serie de artistas que trabajan de acuerdo con un conjunto de normas semejantes, lo que hace que su obra presente numerosos rasgos comunes con los de otros artistas. Se refiere, sobre todo, a los conceptos generales y al modo técnico de trabajar o representar.

ESCULTURA: arte de modelar, de tallar y esculpir en barro, piedra, madera, metal u otra materia conveniente, representando de bulto un objeto, real o imaginario, una figura, etc.

ESTATUA: obra de escultura en bulto redondo representando la figura humana.

ESTOFAR: raspar el color aplicado sobre la superficie dorada, haciendo dibujos, de modo que aparezca el oro. Es una especie de esgrafiado sobre oro.

ETHOS: concepto griego que expresa la intención de representar el estado normal, habitual o medio de un ser, por oposición al pathos, que designa la expresión de emociones, pasiones o alteraciones extremas.



FRONTALIDAD: se interpreta del modo que sigue: la línea que pasa por entre las cejas, por la nariz y el obliquo, debe dividir el cuerpo en dos partes iguales y exactamente contrapesadas. Normalmente comporta isocefalia y, en relieve y pintura, suele mostrar la cabeza de perfil y el cuerpo de frente. Responde usualmente a un estadio poco desarrollado de las técnicas de representación en perspectiva.

FUNDICIÓN: procedimiento para obtener esculturas en bronce.

GRIFO: animal fantástico con cabeza y alas de águila y cuerpo y orejas de león.

GUBIA: formón de media caña, delgado, usado para labrar en carpintería superficies curvas.

HIERATISMO: se aplica a la tendencia en la que predomina un concepto monumental, majestuoso, rígido y contenido, y más especialmente al arte egipcio. No debe confundirse con inexpresividad.

ICONOGRAFÍA: ciencia que estudia el origen, formación y desarrollo de los temas figurados y de los atributos con que pueden identificarse y de los que usualmente van acompañados.

IDEALISMO: tendencia de los artistas que desean acercarse todo lo posible a la representación perfecta de los temas de sus obras, buscando siempre el arquetipo y la superación de las taras o defectos que todo modelo individual presenta.

IMAGINERÍA: (de imagen). Arte de la talla o pintura de imágenes sagradas.

MANIERISMO: (del it. Manierismo). Estilo de transición entre el Renacimiento y el Barroco, cuya denominación ha sido recientemente creada, y que se caracteriza, sobre todo en pintura, por su exceso de refinamiento, su morbidez y sensualidad reflejadas, contenida y veladamente, en el estudio de desnudos, la elección de colores, el leve alargamiento de las figuras, etc., y la llamada **LÍNEA SERPENTINATA**, que forman las espaldas y caderas de las figuras, levemente torcidas, contrabalanceadas, dando impresión de suave movimiento. No debe nunca emplearse como sinónimo de amaneramiento.

MISTERIO: cualquier paso o misterio de la vida, pasión y muerte de Jesucristo o de la Sagrada Escritura, cuando se representa con imágenes.

MODELADO: ejecución en barro o cera del modelo que se propone el artista reproducir en una substancia consistente.

NATURALISMO: tendencia artística que trata de seguir y representar lo más fielmente posible a la naturaleza, huyendo del idealismo.

NEOCLASICISMO: estilo artístico inspirado en las formas del arte clásico que se desarrolló a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Reproducía las formas solemnes y graves del arte grecorromano, aunque nunca se desprendió de una cierta frialdad impasible y de un academicismo muy peculiar. No obstante, sus realizaciones fueron notables por su grandiosidad y elegancia.

PARALELEPÍPEDO: figura sólida limitada por seis paralelogramos, cuyas caras opuestas son iguales y paralelas.

PATHOS: ver ethos.

PÁTINA: especie de barniz o tono suave que adquieren los objetos con el paso del tiempo, o artificialmente, y que altera levemente su aspecto superficial. La más característica es la del cobre y bronce, con colores pardos y verdes.

PEANA: basa o apoyo para colocar encima una figura.

PERIZOMA: paño de pureza que cubre el abdomen de Cristo en las representaciones de desnudo.

POLICROMÍA: revestimiento con colores diversos.



RELIEVE: escultura no exenta. Puede ser alto, bajo o medio.

RENACIMIENTO: movimiento cultural con el que se pone fin a la llamada Baja Edad Media, y que, en general, supone una recreación de los valores humanísticos, estéticos y de pensamiento de la Antigüedad clásica. Comienza en Italia con el siglo XV, aunque es evidente que las raíces del Renacimiento se hallan en la propia civilización medieval, creadora del primer humanismo.

RETABLO: obra de arte que cubre el muro tras el altar, hecha sobre madera, piedra o metal, con pinturas, escultura u obras de ambos tipos, y cuya forma varió durante las diferentes épocas.

REVIVAL: resurrección y revalorización de estilos y modas de otra época.

ROCOCÓ: deformación jocosa del término rocaille (rocalla) con la que se designaba al estilo recargado propio de la época de Luis XV de Francia. Es más propio hablar de Barroco tardío, refiriendo preferentemente este término a lo ornamental.

ROMANTICISMO: movimiento cultural que en la primera mitad del siglo XIX reaccionó vivamente contra el academicismo reinante, y sobre todo contra el neoclásico, dirigiendo su atención a otro tipo de temas, especialmente los relativos a la Edad Media y al pasado nacional, tratándolos en arte de manera apasionada e idealizada, y, a veces, revolucionaria y detonante.

SOPORTE: material principal de que está hecha una escultura.

TALLA: escultura en madera.

TALUD: aquel paramento cuya base es más ancha que su remate por disminuir el grosor por uno o ambos lados, creando una pendiente.

TARACEA: decoración a base de entalles en la madera que se rellenan más tarde con trocitos de diversos materiales que ajustan perfectamente en los entalles, creando así policromía. Los colores son siempre los naturales de las piezas insertadas o embutidas.

TERRACOTA: figurita hecha en barro cocido.

VACIADO: procedimiento para la reproducción de esculturas o relieves. Se consigue aplicando al modelo yeso líquido, gelatina, etc., y esperando a que endurezca. Cuando lo ha hecho, se separa de él y sobre este molde obtenido se trabaja para conseguir tantas copias como se desee vertiendo una colada en su interior. Se llama vaciado tanto a este sistema como a la copia obtenida por él.

YACENTE: persona representada muerta y tenida, generalmente esculpida sobre un sarcófago.



Bibliografía y recursos

- Benavides Vázquez, Francisco. “Entre el arte y la religiosidad popular: Eduardo Espinosa Cuadros”. En *Actas de las I Jornadas de Religiosidad Popular: Almería, 1996*, coordinado por Valeriano Sánchez Ramos y José Ruiz Fernández, 277-279. Almería: Diputación Provincial, 1997.
- Díaz Gómez, José Antonio. “El legado indirecto: dos nuevas obras de Francisco Morales en el haber de los Padres Redentoristas de Granada”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 46 (2015): 105-118.
- Enseñat Benlliure, Lucrecia. “El quehacer artístico de Mariano Benlliure”. En *Mariano Benlliure, el dominio de la materia*, 47-89. Valencia: Dirección General de Patrimonio Histórico, 2013.
- Gallego y Burín, Antonio. *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Comares, 1996.
- Gila Medina, Lázaro. “Bernabé de Gaviria: continuación y ruptura de los ideales de Rojas”. En *La escultura del primer Naturalismo en Andalucía e Hispanoamérica (1580-1625)*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 175-206. Madrid: Arco Libros, 2010.
- Gila Medina, Lázaro y García Luque, Manuel. “El Crucificado en la escultura granadina: del Gótico al Barroco”. En *Iusta Crucem: arte e iconografía de la Pasión de Cristo en la Granada Moderna (siglos XVI-XVIII)*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 39-81. Granada: Diputación Provincial, 2015.
- Gómez Moreno, Manuel. “Diego de Pesquera escultor”. *Archivo Español de Arte* 112 (1955): 289-304.
- Gómez Román, Ana María. “Torcuato Ruiz del Peral y el devenir de la escultura en Granada hasta mediados del siglo XIX”. *Boletín del Centro de Estudios Pedro Suárez* 21 (2008): 327-398.
- Gómez Román, Ana María y Rodríguez Domingo, José Manuel. “El monumento a Mariana Pineda o el culto civil a la revolución moderna”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 39 (2008): 93-112.
- Larios Larios, Juan Miguel. “Pablo Loyzaga Gutiérrez (1872 – 1951). Escultor Granadino”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 33 (2002): 127-144.
- León Coloma, Miguel Ángel. “Dos versiones de «Santiago matamoros» del escultor Ruiz del Peral”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 40 (2009): 447-456.
 - José de Mora. Granada: Comares, 2000.
 - *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico*. Granada: Atrio, 2009.
 - “Sueño Barroco del Divino Infante”. En *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 52-81. Granada: Diputación Provincial, 2013.
- Palomino Ruiz, Isaac. “Una obra inédita de Jaime Folch: el «Jesús Nazareno» de Restábal (Granada)”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada*, 39 (2008): 65-78.
- Peinado Guzmán, José Antonio:
 - “Virgen del Carmen. «La Gran Madre»”, en *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 162-167. Granada: Diputación Provincial, 2013.



- “La obra inmaculista de los Mora y su círculo en el arzobispado de Granada”, *Quintana* 13 (2014): 255-265.
- “Las otras iconografías inmaculistas en Granada”. En *Nuevas perspectivas sobre el Barroco Andaluz. Arte, tradición, ornato y símbolo*, coordinado por María del Amor Rodríguez Miranda, 784-798. Córdoba: Asociación “Hurtado Izquierdo”, 2015.
- Redondo Cantera, María José. “La intervención de Felipe Bigarny en el sepulcro de los Reyes Católicos”. En *Pulchrum: scripta varia in honorem M^a Concepción García Gainza*, coordinado por Ricardo Fernández Gracia, 684-689. Pamplona: Universidad de Navarra – Gobierno de Navarra, 2011.
- Rico, Belén. “Paseo de Ilustres por el Bulevar”. *Granada Hoy*, marzo 27, 2010.
- Roda Peña, José. *Pedro Roldán, escultor (1624-1699)*. (Madrid: Arco Libros, 2012).
- Sánchez-Mesa Martín, Domingo:
 - “Los Estilos de Pedro de Mena”. En *Pedro de Mena: III centenario de su muerte, 1688-1988*, 43-64. Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 1989.
 - “Una obra poco conocida: el Cristo de S. Agustín de Jacobo Florentino”. En *Estudios de Arte. Homenaje al profesor Martín González*, coordinado por José Javier Rivera Blanco, 439-446. Valladolid: Universidad, 1995.
 - “Lo múltiple en Alonso Cano”, *Archivo Español de Arte* 296 (2001): 345-374.
- Seco de Lucena, Luis. *Guía breve de Granada*. Granada: Vázquez y Prieto, 1917.
- Valiñas López, Francisco Manuel. “San Antonio de Padua”. En *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 196-200. Granada: Diputación Provincial, 2013.

Recursos web

<i>Oficina de Información y turismo</i>	www.granadatur.com
<i>Visitar Granada</i>	www.visitargranada.com/blog
<i>Capilla Real</i>	www.capillarealgranada.com
<i>Catedral de Granada</i>	catedraldegranada.com
<i>La Hornacina</i>	www.lahornacina.com
<i>ArteHistoria</i>	www.artehistoria.com
<i>Cuadernos de arte de la UGR</i>	revistaseug.ugr.es/index.php/caug
<i>Asociación Hurtado Izquierdo</i>	hurtadoizquierdocg.wordpress.com
<i>Etnografía</i>	www.biodiversidadvirtual.org
<i>Ayuntamiento de Granada - Patrimonio</i>	www.granada.es/inet/patrimonio.nsf
<i>Revista de Patrimonio Histórico</i>	www.revistadepatrimonio.es
<i>Casa Taller Miguel Moreno</i>	www.casataller.es



Recomendaciones

- Procura no agobiarte por el trabajo del Itinerario Didáctico; hay tiempo suficiente para desarrollarlo en clase.
- El día de realización del ID procura llevar contigo todo aquello que creas que puedas necesitar. Será una jornada intensa, por lo que viste ropa y calzado cómodo, lleva contigo protección solar o frente a la lluvia (dependiendo de la meteorología), así como agua, refrescos y comida.
- Recuerda que es obligatorio llevar contigo este cuaderno, un bolígrafo, un dispositivo móvil y unos auriculares. Si no puedes disponer de alguno de estos elementos, no dudes en consulto con tu profesor.



Encuesta de satisfacción

	1	2	3	4	5
El tiempo de trabajo en clase me ha parecido adecuado					
He contado con los recursos y materiales necesarios					
La bibliografía y los recursos me han sido de utilidad					
Me ha resultado fácil buscar y seleccionar documentación en los repositorios					
Considero que he aprendido a localizar recursos para la investigación					
He logrado profundizar en nuevos conocimientos					
He conseguido resolver interrogantes con las herramientas de investigación					
Trabajar en equipo me ha resultado útil y enriquecedor					
En todo momento me he sentido respetado y libre de aportar mi opinión					
He logrado vincular estos contenidos con los de otras materias					
En general, este itinerario me resulta de interés y utilidad					
En general, la realización de esta dinámica me há resultado asequible					
Tras su realización, mi interés por la Escuela Granadina de Escultura es					

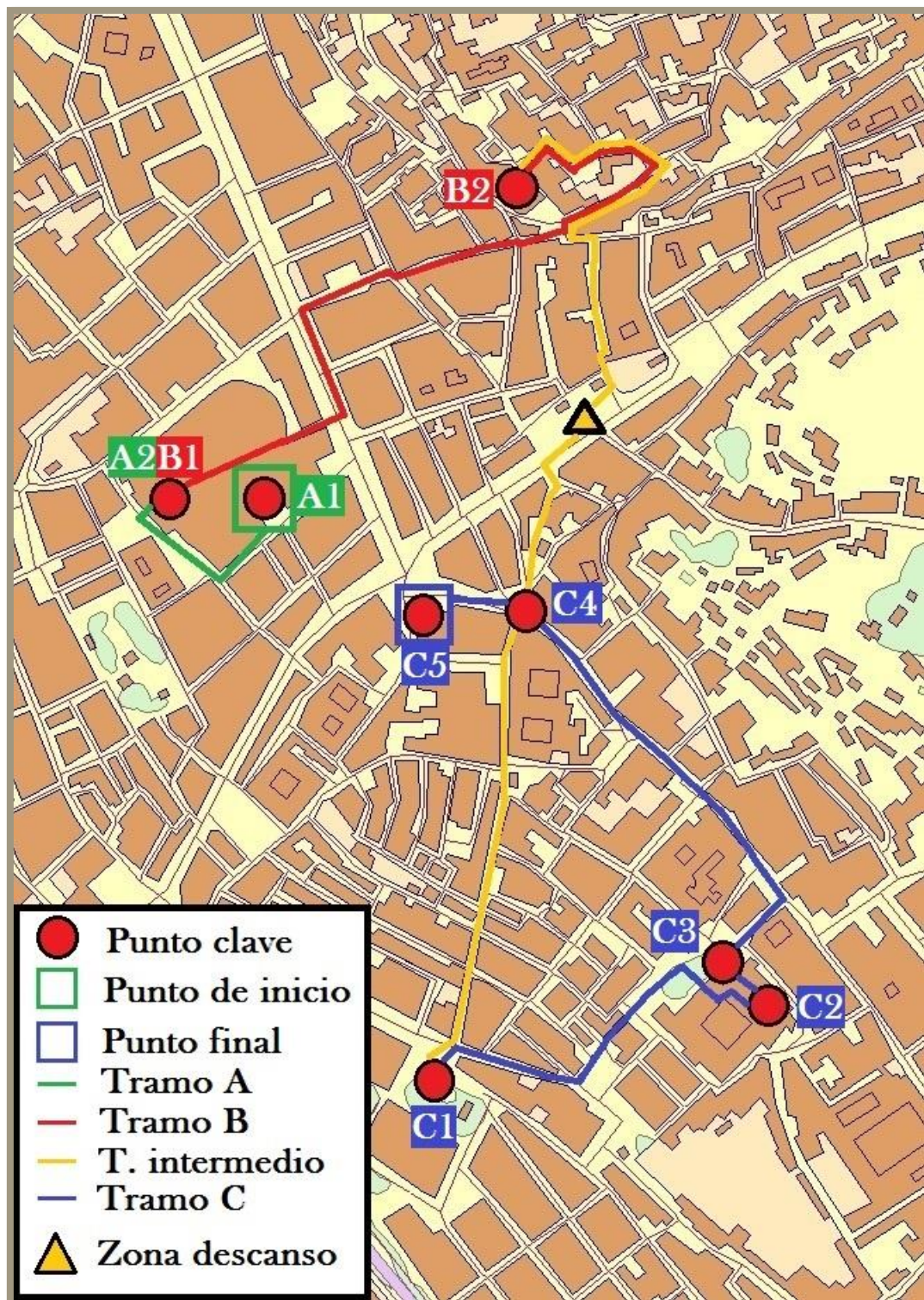
Baremo: 1 = Nada. 2 = Muy poco. 3 = A veces. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

Califica con una nota numérica esta actividad: _____

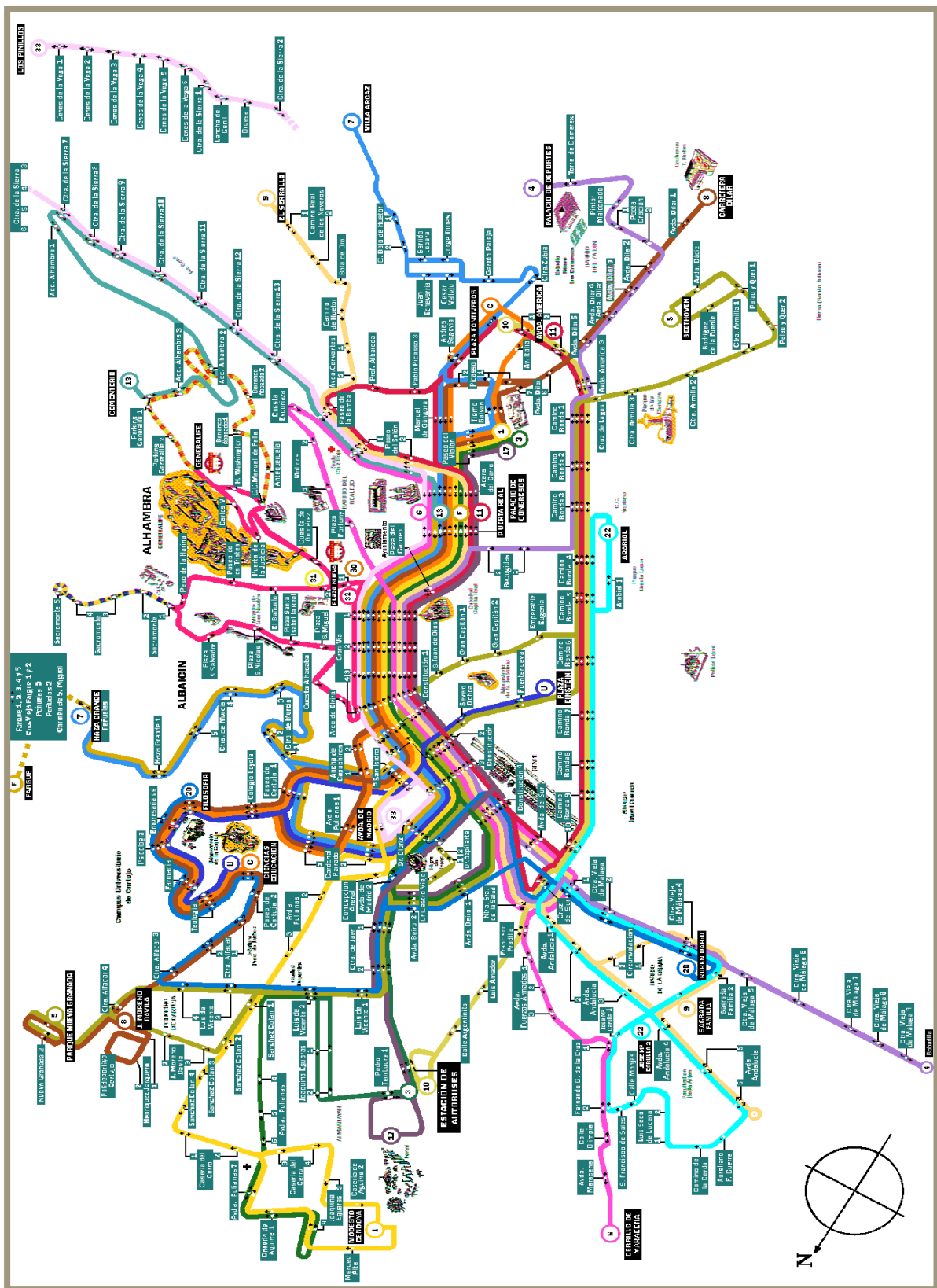
*Esta encuesta es anónima. Recórtala y entrégala en la última sesión. Gracias por tu opinión.



Anexos



Plano del itinerario didáctico



Plano del transporte público de Granada

ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA ESCUELA GRANADINA DE ESCULTURA



CUADERNO DEL PROFESOR

HISTORIA DEL ARTE – 2º DE BACHILLERATO



Itinerario didáctico por la Escuela Granadina de Escultura

Autor: José Antonio Díaz Gómez

Índice

Presentación	3
¿Qué es un Itinerario Didáctico?	4
Nuestro Itinerario Didáctico.....	5
e-Portfolio.....	29
Rúbricas de evaluación.....	34
Bibliografía y recursos.....	35
Recomendaciones para el alumnado.....	37
Encuesta de satisfacción para el alumnado	38
Anexos.....	39
Valoración final del Itinerario Didáctico.....	43



Presentación

En las siguientes páginas, se podrá encontrar toda la información que se precisa sobre la actividad que vamos a realizar. Como bien indica el título del cuaderno, se trata de un Itinerario Didáctico por la Escuela de Granadina de Escultura, sobre el cual se trabajaremos individualmente y en grupo, aprovechando los conocimientos que ya tenemos en base a las Unidades Didácticas del Renacimiento, el Barroco, el Neoclasicismo y el Romanticismo.

Dentro de todos estos estilos, la ciudad de Granada y los talleres de escultura que en ella se establecieron destacan con un peso e influencia decisivas, especialmente durante los siglos XVI y XVII. Ello se debe a que, inicialmente, pasaron por ella algunos de los más importantes introductores del Renacimiento en los reinos de Castilla y Aragón, y a que con ellos se formó toda una nueva generación de artistas, de la que aprendería y sobre la que evolucionaría la siguiente generación. Así ocurrió sucesivamente, hasta que los cambios políticos y sociales que se produjeron en España durante el siglo XIX, hicieron entrar en decadencia una producción escultórica que se ocupaba mayoritariamente de la imaginería sacra.

Fancelli, Ordóñez, Siloe, Mena, Cano, Mora, Ruiz del Peral, Sarabia, Folch... Son apellidos de célebres escultores que trabajaron en Granada y su entorno, conocidos y estudiados por todos dentro de las dinámicas de clase. Con este Itinerario Didáctico, podremos aproximarnos de una forma mucho más concreta a algunas de sus obras, las cuales podremos contemplar directamente e indagar todas sus connotaciones y entresijos. Para ello nos valdremos de la eficacia y múltiples posibilidades que caracterizan al método hipotético-deductivo, que no es sino aquel sobre el que se apoya todo proceso de conocimiento científico.

Además, esta dinámica pretende tener un máximo aprovechamiento y utilidad en tu vida y proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que, durante las sesiones dedicadas a este Itinerario Didáctico, tendremos que elaborar un porfolio electrónico en el que se reflejará nuestro trabajo, el cual partirá de un problema que nos conducirá hacia la elaboración de una serie de soluciones (Producto Final), fusionándolo así con la eficiente metodología del PBL (*Problem based learning*). En definitiva, la intención de este trabajo no es otra que descubrir la importancia y trascendencia para nuestras vidas y las generaciones futuras de las manifestaciones artísticas de nuestro pasado y presente.



¿Qué es un Itinerario Didáctico?

Un Itinerario Didáctico, no es una mera excursión o clase práctica, sino que es una herramienta y metodología de enseñanza-aprendizaje, que puede realizarse de forma pasiva, como si se tratase de una mera visita guiada, o convertirlo en una metodología activa, lo que en nuestro caso vamos a hacer mediante la incorporación al mismo de parte de la metodología propia del *Problem based learning* (PBL) o *Aprendizaje basado en problemas*. Con ello, conseguiremos crear un proyecto de aprendizaje en el que se potencia, no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la mejora de nuestras habilidades y aptitudes.

Así, al fusionar la dinámica del ID con la metodología del PBL, estamos incorporando a la realización de aquel, un método que cada vez cuenta con más aceptación en las aulas, dada la calidad de los éxitos obtenidos, ya que son los mismos alumnos los que toman la responsabilidad de aprender de manera autónoma, viéndose potenciados el pensamiento científico-crítico y la iniciativa investigadora.

Se trata, por ende, de una metodología que, ante todo, comporta una dimensión cooperativa, ya que el trabajo ha de abordarse principalmente en grupo y con un sentido compartido de la responsabilidad. De esta manera, los grupos de trabajo tendrán que enfrentarse a la resolución tutorizada de un problema real. Para alcanzar esta meta, previamente habremos tenido que proceder a la búsqueda de información, su puesta en común y discusión con los demás compañeros, para finalmente entender, integrar y aplicar los conceptos básicos de la problemática propuesta.

Por consiguiente, la finalidad última la capacidad última que tiene este instrumento de enseñanza-aprendizaje no es otra que la de vernos capacitados para elaborar un diagnóstico de nuestras necesidades de aprendizaje, construir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias. Así pues, tendremos que enfrentarnos a la tarea de descubrir qué necesitamos para avanzar en la resolución del problema (diagnóstico), analizar cada una de las situaciones que lo generan (conflicto cognitivo) y, finalmente, planificar y desarrollar intervenciones que aporten una posible solución, también denominada Producto Final (construcción del conocimiento). A ello, se sumará la aplicación práctica de otras dinámicas y medios tecnológicos, que hagan posible que llevemos a cabo una amplia profundización transversal del máximo número de competencias posible.



Nuestro Itinerario Didáctico

A continuación, se detallan los puntos clave y los ítems que trabajaremos en nuestro itinerario, junto con el correspondiente reparto de los mismos en cinco grupos de trabajo, que no se decidirán de forma voluntaria, sino que serán asignados por el profesor en la primera sesión de clase, en base los siguientes esquemas organizativos:

Distribución

Grupo 1	Ítems 1 al 5
Grupo 2	Ítems 6 al 9
Grupo 3	Ítems 10 al 14
Grupo 4	Ítems 15 al 18
Grupo 5	Ítems al 19 al 21
Grupo 6	Ítems 22 al 28

Cronograma

Tramo	Hora	Pauta	Lugar
A	10:00 - 10:15	Introducción	C/ Oficios
	10:15 - 11:00	Dinámica A.1.	Capilla Real
	11:10 - 11:20	Dinámica A.2.	Portada de la Anunciación
B	11:30 - 12:15	Dinámica B.1.	Catedral
	12:35 - 13:20	Dinámica B.2.	Parroquia de San José
C	16:00 - 16:15	Dinámica C.1.	Monumento a Mariana Pineda
	16:30 - 16:45	Dinámica C.2.	Iglesia de Santo Domingo
	16:45 - 17:15	Dinámica C.3.	Monumento a Fray Luis de Granada
	17:45 - 18:00	Dinámica C.5.	Monumento a las Capitulaciones



Puntos de encuentro y descanso

Tramo	Pauta	Hora	Lugar
A.1. - B.1.	Encuentro	10:00	Calle Oficios, junto a la entrada de la Lonja
B.2.	Encuentro	12:30	Calle San José Alta, junto a la entrada de la iglesia
—	Descanso	13:20	Plaza Nueva / Libre para los mayores de edad
C.1.	Encuentro	16:00	Plaza de Mariana Pineda, junto al monumento
C.2.	Encuentro	16:30	Plaza de Santo Domingo, junto al monumento
C.4.	Encuentro	17:25	Esquina de calle Colcha con calle Pavaneras
C.5.	Encuentro	17:45	Plaza de Isabel la Católica, junto al monumento
	Despedida	18:00	

Objetivos

- a. Explorar la enorme riqueza cultural y patrimonial que la historia ha legado en los espacios más simples y hasta insospechados de Andalucía.
- b. Definir, acotar y conocer el alcance de la Escuela Granadina de Escultura, sus orígenes, conformación, auge y declive, sus principales artistas y sus obras más destacadas.
- c. Desarrollar y poner en práctica el método investigador y el aparato crítico que permite analizar y contrastar una escultura desde sus dimensiones técnica, formal, histórico-artística, iconográfica, filosófica, cultural, sociológica, antropológica y psicológica.
- d. Discriminar los rasgos y particularidades que diferencian a las diversas esculturas, reconociendo su estilo, cronología y autoría, ya sean ciertas o aproximadas.
- e. Insertar la producción de la Escuela Granadina de Escultura dentro de la generalidad de los estilos renacentista, barroco, neoclásico, romántico y neobarroco. Reconocer las influencias existentes entre estilos y artistas.
- f. Adquirir una sólida sensibilidad hacia el patrimonio histórico que se custodia tanto en templos como en espacios públicos de Granada, con una conciencia plena en cuanto al papel activo que debe ejercerse en pro de su protección y conservación.
- g. Fomentar valores de democracia, igualdad, respeto y tolerancia desde la conformación del juicio crítico con respecto al pasado, así como mediante el trabajo en equipo, la celebración de debates y el ejercicio de la interdisciplinariedad.
- h. Aplicar de manera responsable y eficiente el uso de las nuevas tecnologías para el conocimiento del patrimonio escultórico de la Escuela Granadina, así como de los medios tradicionales, partiendo desde criterios de accesibilidad y el empleo de un vocabulario técnico y culto aplicado al manejo de la lengua castellana y otras lenguas extranjeras, principalmente la inglesa.
- i. Ejercer un papel activo, motivado y emprendedor en el diseño definitivo de la actividad, así como en su desarrollo y aprovechamiento final.



Organización del Itinerario Didáctico

Tramo A – Barrio Centro-Sagrario: la escultura de transición y renacentista

A.1. Capilla Real.

- ítem 1. Domenico Fancelli: *Sepulcro de los Reyes Católicos* (1517).
- ítem 2. Bartolomé Ordóñez: *Sepulcro de D. Felipe y D^a Juana* (1519).
- ítem 3. Felipe Bigarny: *Retablo Mayor* (1519-1522).
- ítem 4. Diego de Siloe: *Reyes Católicos orantes* (h. 1528).

A.2. Catedral Metropolitana.

- ítem 5. Jacobo Florentino: *Anunciación* (h. 1520).

Ítem 1: Domenico Fancelli, *Sepulcro de los Reyes Católicos*, 1514 - 1517, Capilla Real de Granada, mármol de carrara, Renacimiento.

Domenico Fancelli (1469–1519) fue un escultor nacido en Settignano, cerca de Florencia, el cual trabajó la mayor parte de su vida en España, donde se convirtió en uno de los principales introductores del Renacimiento. Se encontraba en Génova en 1509, cuando el Gran Tendilla le encargó la realización del sepulcro del cardenal Diego Hurtado de Mendoza para la Catedral de Sevilla, recibiendo en 1510 la encomienda de un nuevo conjunto funerario, en esta ocasión en el Monasterio de Santo Tomás de Ávila, para el príncipe don Juan de Castilla, cuya muerte prematura frustró las esperanzas de los Reyes Católicos de poseer un heredero varón. Con estas obras su fama y prestigio al servicio del Gran Tendilla se consolidarían, de modo que éste noble le encomendaría hacia 1514 la realización del cenotafio para los Reyes Católicos en la Capilla Real de Granada.

La Capilla Real, dedicada a los santos Juan Bautista y Juan Evangelista, fue fundada por los Reyes Católicos en 1504 como nuevo panteón real de Castilla y Aragón. Por ello, dos años antes del fallecimiento del rey, el Conde de Tendilla realizó a Fancelli el encargo de un gran sepulcro doble, realizado en mármol de carrara, con los bultos yacentes de los dos monarcas. Fancelli acometió el grueso de la obra en Génova, para rematar los detalles en 1517 ya en la ciudad de Granada. Sin embargo, el sepulcro no pudo ser instalado en la Capilla Real hasta que finalizaron las obras de la misma y se trasladaron los restos de los monarcas en 1521.

El conjunto inicialmente estaba pensado para presidir el centro del pequeño crucero del templo, sobre el espacio de la cripta inmediatamente anterior a la Capilla Mayor. Supone una evolución a mayor escala del modelo empleado por Fancelli para el cenotafio del príncipe don Juan, modulado con un solo cuerpo rectangular de cuatro paños en talud. Así, mantiene el recurso iconográfico de ubicar cuatro grifos con los que matiza el rigor de las esquinas en el plano ataludado inferior, mientras que en el superior horizontal se yerguen los Santos Padres de la Iglesia Occidental: san Ambrosio, san Agustín, san Jerónimo y san Gregorio. La decoración de los paños se completa con medallones y nichos avenerados que contienen un pequeño apostolado, junto con la presidencia de los blasones reales circundados por coronas y guirnaldas frutales, ángeles tenantes y un friso corrido con los emblemas del castillo, el león, el yugo y las flechas. Además, en los medallones centrales se



disponen con exquisito primor altorrelieves con pasajes evangélicos ligados al nacimiento a una nueva vida, como el *Bautismo de Cristo* y la *Resurrección*.

En lo que respecta a las dos figuras yacentes, suponen dos retratos idealizados de los monarcas, en edad joven y revestidos de todos sus atributos de poder, entre los que se incluyen, por supuesto, las coronas de ambos, la armadura del rey, los leones recostados a los pies, o los medallones alusivos a *Santiago Apóstol* y *San Jorge*, protectores de los reinos de Castilla y Aragón respectivamente y símbolos del triunfo sobre el islam.

Ítem 2: Bartolomé Ordóñez, *Sepulcro de don Felipe y doña Juana, 1518 - 1519, Capilla Real de Granada, mármol de carrara, Renacimiento.*

Natural de Burgos, Bartolomé Ordóñez (h. 1480–1520) presentó una amplia formación en talleres napolitanos, territorio perteneciente a la Corona de Aragón, donde gozó de gran prestigio y por lo que instala su taller en Barcelona en 1515, ciudad en la que deja la mayor parte de su producción, como el trascoro que realiza para la Catedral con exquisitos relieves en mármol de Carrara. Se le puede considerar como otro de los grandes introductores del Renacimiento en España y en su taller trabajaron fundamentalmente artistas venidos desde Italia. A partir de 1517, ya en la etapa final de su vida, realiza una segunda estancia en Nápoles, donde trabaja con Diego de Siloe en la Capilla Caracciolo di Vico de la Iglesia de San Giovanni a Carbonara, dentro de los trabajos de levantamiento del retablo y revestimiento mural marmóreos de la capilla.

Sin duda, toda esta trayectoria previa es la responsable de que, tras la muerte de Fancelli se haga cargo de la realización de un cenotafio para los reyes Juana de Castilla y Felipe el Hermoso, igualmente destinado a la Capilla Real de Granada. Para este trabajo se inspira, con total seguridad en los diseños previos de Domenico Fancelli, aunque lo dota de un sello personal mucho más monumental, lo que viene acusado por la verticalidad de los cuatro paños laterales del paralelepípedo que supone el túmulo, sobre el que se levanta un sarcófago tronco-piramidal invertido en el que se recuestan las dos efigies yacentes, con lo que se dota a este sepulcro de mayor altura. Las dos figuras se encuentran igualmente idealizadas, inundadas de serena belleza y perfecto equilibrio, respetando los atuendos el gusto por la moda borgoñona importado por el rey Felipe.

El encargo responde al deseo expreso del emperador Carlos V de dignificar el enterramiento de sus padres, el cual se verifica por el contrato realizado por Antonio de Fonseca, contador mayor de Castilla. Sin embargo, el sepulcro no se realizó en suelo castellano, sino que se materializó en el taller que abrió el artista en Carrara durante su segunda estancia. Además, la decoración del sepulcro presenta una caracterización mucho más acorde con el pleno ideario renacentista, al rodear el primer cuerpo del cenotafio con hornacinas contenedoras de figuras alegóricas, como las virtudes teologales y cardinales, y las ciencias filosófica, aritmética, lógica y gramática. Junto a ello, siguiendo el esquema de Fancelli, adhiere cuatro grifos femeninos en las esquinas inferiores, mientras que las efigies de los patronos de Castilla, Aragón y Flandes (San Juan Bautista, San Juan Evangelista, San Miguel y San Andrés) se yerguen plenas de simétrico equilibrio sobre los cuatro ángulos



superiores del sarcófago, el cual se decora, a su vez, con medallones con escenas de la vida de Cristo.

La muerte sobrevino a Ordóñez en plena realización del tercer cuerpo, que hubo de culminar su taller. Así, las piezas del sepulcro fueron llegando progresivamente a Granada, donde fueron guardadas en el Hospital Real hasta que en 1602 se decidió la instalación definitiva del cenotafio junto al de los Reyes Católicos en la Capilla Real.

Ítem 3: Felipe Bigarny, *Retablo Mayor*, 1519 – 1522, Capilla Real de Granada, madera sobredorada y policromada, Renacimiento.

Apodado “el Borgoñón” a causa de su origen, Felipe Bigarny (1475–1543) fue uno de los más relevantes escultores y tallistas del Renacimiento español, al cual incorporó rasgos de su formación flamenca. Llegó a ostentar el título de Maestro de Escultura y Talla de la Catedral de Burgos y su renombre fue tal que llegó a tener abiertos varios talleres de manera simultánea por toda la Corona de Castilla. En todos sus proyectos resulta decisiva su temprana formación en Roma, donde se desprendió de los esquemas de la escultura gótica. Aprovechó la coyuntura cultural del Camino de Santiago para recibir sus primeros encargos castellanos a partir de 1498, con los relieves del trasaltar mayor de la Catedral burgalesa, a la que sucedieron los retablos mayores de la Catedral de Toledo en 1499, el de la Universidad de Salamanca hacia 1504 o el de la Catedral de Palencia entre 1506 y 1509. Pero no sólo destacó en el campo del retablo lígneo, sino que también realizó sillerías de coro, como nuevamente las de las catedrales de Burgos y Toledo, portadas como la de la Iglesia de Santo Tomás en Haro (La Rioja), o sepulcros como el del cardenal Selvagio en la Seo de Zaragoza, donde colabora con Alonso Berruguete. Asimismo, en 1523 colaboró con Diego de Siloe en el retablo de la capilla burgalesa del Condestale, tras haber asumido pocos años antes la realización del Retablo Mayor de la Capilla Real de Granada, que comenzó hacia 1519 y remató en 1522. Aquí, el resultado fue el de uno de los mayores exponentes de la talla y la retablística renacentista española, una obra verdaderamente excepcional en la que se encuentran plenamente incorporados ya, como fruto de su evolución en sus obras anteriores, la monumentalidad y el refinamiento propios de la estética italiana del Renacimiento.

Así, en lo arquitectónico se desarrolla una modulación de los pisos y calles netamente clásica con inclusión del orden corintio, mientras que las figuras son tratadas con la idealización de unos arquetipos humanos dulcificados e idealizados, incorporando puntuales estudios del desnudo y hasta presentando algunos grutescos que se miran ya en la mayor profusión decorativa de un Renacimiento cada vez más pleno y menos depurado. En las tallas de bulto se puede hablar ya de incorporación de la sinuosidad equilibrada del contraposto, mientras que los rostros y gestos pierden idealización en favor de un naturalismo algo más apasionado y elocuente.

Con ello, este retablo se articula sobre un sotabanco con mediorelieves alusivos a la Toma de Granada y la conversión de los moriscos, mientras que el banco se completa con altorrelieves con escenas de la vida de Cristo. Sobre estas estructuras se apoyan dos cuerpos de cinco calles, completados con tallas de bulto policromadas y estofadas, de mayor anchura



las tres calles centrales, correspondiendo las tres del primero a la hagiografía de los santos Juan Bautista y Juan Evangelista, y las tres del segundo a la Pasión y Muerte de Cristo, componiendo las calles extremas meros nichos cuadrangulares con los cuatro Evangelistas y los cuatro Padres de la Iglesia Occidental. Finalmente, el conjunto culmina con tres vueltas circulares sobre un moldurón escalonado, las cuales se rematan con sencillos flameros en las de los extremos, mientras que la del centro además alberga un frontón triangular con la efigie exenta de Dios Padre rodeado de la grandeza heráldica y regia de Castilla y Aragón. Por su parte, los extremos laterales se rematan con dos retabillos avenerados con relieves de los santos Jorge y Santiago, a los que se anteponen las imágenes orantes de los Reyes Católicos, originalmente realizadas por Bigarny con esa misma intencionalidad menos idealizada que predominaba en los rostros del retablo y con vocación de fieles retratos, por lo que no terminaron de gustar al Cabildo de la Capilla Real, pese a su equilibrio formal, por lo que se relegaron al espacio de la sacristía.

Ítem 4: Diego de Siloe, *Reyes Católicos orantes*, h. 1528, Capilla Real de Granada, madera policromada, Renacimiento.

Aunque, destacó sobre todo en el campo de la arquitectura, el burgalés Diego de Siloe (h. 1495 – 1563) también fue un notable escultor y un erudito que supo integrar ambas artes, apoyándose en una sólida formación en Nápoles, tras haber vivido un primer acercamiento al ámbito de la escultura en el taller de su padre, el también escultor Gil de Siloe. De este modo, Diego supo aglutinar los mejores logros artísticos del Gótico castellano bajo las directrices del Renacimiento italiano, en las que se manifiesta como docto conocedor de las propuestas de Bramante, dentro de obras tan formidables como la *Escalera Dorada* de la Catedral de Burgos en 1519.

Empero, su obra quedará indefectiblemente ligada al nuevo devenir de la Granada cristiana, tras hacerse responsable de continuar las trazas de Enrique Egas para el Monasterio de San Jerónimo, ahora concebido como espacio sepulcral del Gran Capitán y la Duquesa de Sesa. En este proyecto, arquitectura y escultura se vuelven una misma cosa, especialmente dentro de las bóvedas del crucero y la capilla mayor, donde se dividen en múltiples casetones que contienen nutridos ciclos iconográficos de héroes y heroínas del paganismo y de la Biblia. Así se fusionan en un mismo discurso cristianizado, las hazañas de la Antigüedad y los prodigios de los Evangelios, en una serie de altorrelieves de figuración humana, sometidas a la ley de la frontalidad sin perder un ápice de naturalismo y algo amaneradas por una herencia medieval persistente y una mirada cada vez más decidida hacia el Manierismo.

Por las mismas fechas recibiría el encargo de conducir hacia planteamientos renacentistas la traza gótica inicial de Enrique Egas para una Catedral de Granada que pretendía ser el panteón de los Austrias españoles por entonces. Asimismo, asumió la dirección de las obras de numerosos nuevos templos del Reino de Granada, con la inclusión de relieves cuyas formas, por unos momentos, se sitúan próximas al Manierismo de Berruguete, y por otros, se encuentran más afectadas por los modelos clásicos italianos, especialmente en lo que al estudio anatómico y al juego de los paños se refiere. Pero Siloe



evoluciona con el curso del Renacimiento español y esa propuesta manierista, cargada de líneas contorsionadas y gestos deformes, en las que el *pathos* pretende convivir en lucha con el *ethos*, se materializa en obras como el *Cristo del Perdón* de la Iglesia de San José, cuya anatomía inconsistente casi parece trazar una espiral sobre la rectitud de la columna a la que va atado.

Pero antes de que este cambio se produzca y apenas llegado a Granada, Siloe acomete en 1528, por encargo del Cabildo de la Capilla Real, las dos nuevas efigies arrodilladas y orantes de los Reyes Católicos que sustituyeron definitivamente a las realizadas por Bigarny. La composición es serena, equilibrada y simétrica, sin grandes alardes ni atrevimientos; el orden corintio se hace presente en el soporte de las mesas sobre las que se apoyan los monarcas; la policromía otorga un gran protagonismo al dorado, pero también a los tonos planos y veraces en el rey, así como a un estofado muy diluido en los paños de la reina. No obstante, puede afirmarse que ambas tallas acusan la atadura a la tradición medieval en que hunde sus raíces la gloria de los Reyes Católicos y la misma concepción de la Capilla Real, puesto que los rostros son sumamente idealizados, presentando un rictus algo esquemático e inexpresivo que los hace casi hieráticos, retardatarios, gotizantes, como igualmente ocurre con el brillo y planitud de las carnaciones. No se trataba de retratar a dos personas reales, como había hecho Bigarny, sino a los dos máximos exponentes de la historia reciente de Castilla, cuya identidad estilística no residía sino en el arte Gótico.

Ítem 5: Jacobo Florentino, *Anunciación*, h. 1520, Capilla Real – Catedral de Granada, piedra policromada, Renacimiento

Jacopo Torni (1476 – 1526), apodado “el Florentino” por razones de su procedencia y también “l’Indaco”, fue pintor y escultor discípulo de Miguel Ángel Buonarroti, desarrollando la mayor parte de su obra en España como uno de los mayores exponentes de la escultura española renacentista y manierista. Su presencia en Granada está documentada poco antes de 1520, donde realiza tres crucificados en madera policromada, uno para los frailes agustinos descalzos, otro para las religiosas franciscanas concepcionistas y otro para las clarisas del Monasterio de la Encarnación, los cuales suponen el triunfo definitivo de ese hondo patetismo que inundará la producción pasionista de la Escuela Granadina de Escultura hasta la llegada del Neoclasicismo. Además, para una de las capillas funerarias del Monasterio de San Jerónimo realizaría el notable grupo escultórico del *Entierro de Cristo*, hoy conservado en el Museo de Bellas Artes, plenamente afectado por la revolución de tipos que supuso en el Renacimiento italiano el hallazgo del *Laocoonte* en 1506.

Será en aquel año de 1520 cuando pase a trabajar en las pinturas murales de la Capilla Real junto con otros eminentes artistas del Renacimiento, como Pedro Machuca y Alonso Berruguete. De este modo, en 1521 llevaría a cabo ya individualmente el *Retablo de la Santa Cruz*, sometido a la limpieza del orden corintio y completado por obra pictórica. Resulta enormemente interesante la propuesta del grupo escultórico de *La Anunciación* que acomete en mármol policromado para la portada homónima de la Capilla Real que posteriormente quedaría integrada dentro del lado de la Epístola de la Catedral, hacia el que se muestra. El conjunto se dispone siguiendo un esquema triangular, centrado en su



simetría por el gran jarrón de azucenas que corona el Espíritu Santo, mientras que a los lados se muestran una Virgen María en acto de recogimiento y un contundente arcángel Gabriel, ambos de gran dulcificación gestual y anatómica, con una disposición en leve escorzo que sigue muy de cerca al grupo homónimo realizado por Donatello para la basílica florentina de la Santa Croce, lo que denota el enorme influjo de los talleres florentinos de la etapa de formación del Indaco, a lo que jamás podría renunciar en el resto de su trayectoria.

⇒ **Puntos para el debate y la profundización:**

- ✓ ¿Es correcto considerar que la tradición escultórica granadina comienza con el Renacimiento?
- ✓ ¿Se produce un salto evolutivo entre los dos sepulcros de la Capilla Real? ¿Crees que es importante el papel de la iconografía?
- ✓ ¿Realmente es posible hablar de naturalismo escultórico en este periodo que estamos tratando?
- ✓ Detén tu atención sobre las proporciones y materiales, ¿realmente existe una vinculación entre estas obras y el arte de la Antigüedad Clásica?
- ✓ Si las fechas son más o menos aproximadas y ambas son de Siloe, ¿por qué existe esta diferencia entre los *Reyes Católicos orantes* y el *Cristo del Perdón* que veremos en la Iglesia de San José?

Tramo B – Barrios Centro y Albaicín: la escultura barroca en su origen, auge y declive

B.1. Catedral Metropolitana.

- ítem 6. Pablo de Rojas: *Cristo de la Esperanza* (1592).
- ítem 7. Bernabé de Gaviria: *Apostolado* (1614).
- ítem 8. Alonso de Mena: *Santiago Matamoros* (1640).
- ítem 9. Hermanos García: *Crucificado* (1623).
- ítem 10. Alonso Cano: *Inmaculada* (1656)
- ítem 11. Alonso Cano: *Bustos de Adán y Eva* (1666).
- ítem 12. Alonso Cano: *Virgen de Belén* (h. 1664)
- ítem 13. Alonso Cano: *Bustos de San Pablo* (h. 1665).
- ítem 14. Pedro de Mena: *Virgen de Belén* (h. 1680)

B.2. Iglesia de San José.

- ítem 15. José de Mora: *Cristo de la Misericordia* (h. 1674).
- ítem 16. Diego de Mora: *Inmaculada* (h. 1700).
- ítem 17. Torcuato Ruiz del Peral: *San José* (1755).
- ítem 18. Ruiz del Peral y Sarabia: *San Cayetano* (h. 1770).
- ítem 19. Diego Sánchez Sarabia: *San Francisco Caracciolo* (1762).
- ítem 20. Jaime Folch: *Adoración de los pastores y de los magos* (1790).
- ítem 21. Felipe González: *San José* (1799).



Ítem 6: Pablo de Rojas, *Cristo de la Esperanza*, 1592, Sacristía de Beneficiados de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Pablo de Rojas (1549–1611) presenta una formación bien distinta de los principales artistas ligados a la producción escultórica granadina del Renacimiento, ya enunciados. Aunque era natural de Alcalá la Real, procedía de una familia de pintores de origen sardo, encabezada por su padre, Pedro de Raxis. Así, motivado por la prosperidad que se abría en Granada para el gremio de la escultura, Pablo se trasladaría a esta ciudad en 1579, en un principio bajo la maestría de Rodrigo Moreno, para poco después abrir su propio taller en la collación de la Parroquia de Santiago. Con la ayuda de Bernabé de Gaviria, su más aventajado discípulo, intervino en la culminación del retablo mayor del Monasterio de San Jerónimo, del que Vázquez el Mozo sólo había realizado el primer cuerpo. Así, Rojas da un paso más allá sobre la obra de Vázquez, para abrir definitivamente la puerta del camino hacia el Barroco, con esculturas de ricos matices polícromos y una expresión patética ampliamente naturalista, con propuestas interesantes en cuanto a la ornamentación de los paños bajo la técnica consagrada del estofado, predominantemente dorado, pero también con puntuales incursiones polícromas.

En el haber de su gubia se cuentan algunas de las primeras representaciones del tema de la Inmaculada Concepción, como es el caso de la *Virgen de los Favores* de la Iglesia de San Juan de los Reyes, notables nazarenos como el de Priego de Córdoba o Huétor Vega, o espectaculares estudios anatómicos como el realizado en el *Cristo de la Paciencia* de la iglesia granadina de San Matías. Igualmente, resulta tan brillante como extenso su amplio elenco de crucificados, como el de la capilla del Seminario Mayor de San Cecilio, el de la sacristía de la Basílica de la Virgen de las Angustias o el de la Parroquia del Sagrario. Cada uno de ellos se presenta como una nueva experiencia, como un pequeño salto evolutivo en la genial carrera de este artífice, siendo el epíteto de todos ellos el *Cristo de la Esperanza* de la Sacristía de Beneficiados de la Catedral granadina.

Éste último crucificado quizá sea el más realista y humanizado de todos los realizados por Rojas, presentando una elocuente aproximación hacia el *pathos* más veraz y expresivo. En su composición, presenta un esquema en zigzag que bebe directamente de las fuentes del manierismo italiano, como lo ponen de manifiesto sus evidentes similitudes con el repetido hasta la saciedad modelo de crucificado legado por Guglielmo della Porta en numerosos ejemplares en bronce fundido. Las proporciones se presentan armónicamente cuidadas, la policromía es poco cruenta y se introduce la práctica de tallar la corona de espinas, lo que permite un tratamiento más naturalista de la cabellera, dentro de un formato que influirá directamente en los trabajos posteriores de los granadinos Hermanos García, Bernabé de Gaviria y Alonso de Mena, así como en los hispalenses Martínez Montañés y Juan de Mesa.

Ítem 7: Bernabé de Gaviria, *Apostolado*, 1614, Capilla Mayor de la Catedral de Granada, madera sobredorada, Barroco.

De orígenes algo más difusos, Bernabé de Gaviria (1577–1622) es el primer escultor de renombre nacido en Granada que puede contarse en la Escuela Granadina. Todo parece



indicar que su formación tuvo lugar en todo momento dentro del taller de Pablo de Rojas, de quien se convertiría en el más fiel continuador y consolidador de su estilo. De su destreza habla, igualmente, el hecho de haber trabajado en obras de tanta relevancia como los retablos mayores del Monasterio de San Jerónimo o de la Parroquia de Albolote. No sólo trabajó la madera, dado que para las portadas del Hospital de San Juan de Dios y de la Parroquia de Santiago realiza sendas esculturas en piedra de los correspondientes santos titulares.

En un estadio más avanzado de su trayectoria, realizaría obras ya tan personales como la talla de la *Virgen de las Nieves* de Gabia la Grande en 1615 o las del colosal ciclo de los doce apóstoles para la Capilla Mayor de la Catedral granadina, que terminaba un año antes. Para esta empresa cuenta con la colaboración de quien se convertirá pronto en otro gigante de la Escuela Granadina como es Alonso de Mena, aunque su mano apenas se distingue. Hay también una cierta influencia del *Entierro* de Jacobo Florentino en el patetismo y fuerza con que recrea los tipos rudos de los rostros, así como también lo denota el tratamiento de los cabellos y barbas, donde se torna más personal con unos peculiares bucles rizados y llenos de aire. En consecuencia, la expresión se vuelve dramática, aunque con una curvatura mucho más matizada y un entrecejo mucho más resaltado que en las obras de Rojas y Florentino. Además, como seña particular, sus anatomías son mucho más robustas, con un menor equilibrio en la plasmación del contraposto, con una diferenciación muy remarcada entre los músculos que están en tensión y aquellos que no lo están. Además, a diferencia de su maestro y como se ve en el apostolado, tiene predilección por los paños pesados y ampulosos que le liberan de la complejidad de un estudio anatómico más completo.

Por su parte, los atributos iconográficos se han convertido en una prolongación más de las efigies, que no los ostentan como un objeto adherido, sino como algo natural e inherente con lo que interactúan. Por último, el juego polícromo ha desaparecido en pro de la monocromía del dorado, como reflejo de la eternidad y de la dignidad imperial con que se pretendía revestir la Capilla Mayor del templo metropolitano.

Ítem 8: Miguel Jerónimo y Jerónimo Francisco García, *Crucificado*, 1623, Sacristía Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Los hermanos gemelos Miguel Jerónimo y Jerónimo Francisco García constituyen un caso peculiar, en el que ambos eran eclesiásticos, por un lado, y escultores enormemente diestros especialmente en el campo del modelado en barro, por otro. A través de su nutrida serie de eccehos, ambos suponen la consagración definitiva en la escultura granadina de la valoración plástica naturalista e inundada por la emoción religiosa. Con ello, se produce un hecho que trasciende lo meramente artístico, para incorporar un cambio en las relaciones entre el fiel cristiano y la imagen religiosa, con cuyos padecimientos representados puede sentirse identificado.

Así, como hito excepcional en la descrita producción de los Hermanos García, despunta la talla en madera del *Crucificado* para la Sacristía Mayor de la Catedral granadina, que entronca directamente con la plástica y esquemas compositivos de los crucificados de



Juan Martínez Montañés, a quien le fue atribuido durante largo tiempo esta obra magna de los Hermanos García. Un síntoma más de la excepcionalidad de esta obra en manos de quienes sólo acostumbraban a trabajar el barro y, en ocasiones, la cera, puede suponerlo el hecho de que la talla permaneciese sin policromar hasta 1724. Eso sí, en el tratamiento del perizoma y de la corona de espinas, son claros deudores directos del naturalismo de Pablo de Rojas, componiendo una talla única colmada de nobleza expresiva. Además, como nota singular, excluyen la ornamentación de los paños más allá de la elección de un color intenso y plano, que posteriormente se consagrará en la Escuela Granadina a partir de Alonso Cano.

Ítem 9: Alonso de Mena, *Santiago Matamoros*, 1640, Capilla de Santiago Matamoros de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Alonso de Mena y Escalante (1587–1607) era asimismo granadino y continuador del estilo de Rojas y Gaviria, inicialmente afectado en su producción por una cierta rigidez compositiva y menor expresividad, fruto de un conocimiento anatómico algo más pobre, como lo ponen de manifiesto la *Santa Lucía* que preside su capilla homónima en la Catedral granadina o la *Virgen de Belén* que hoy se conserva en la Parroquia de San Cecilio. Con todo, logra asentar con posterioridad unos tipos iconográficos que servirán de punto de partida en la producción posterior de la Escuela, especialmente en lo que se refiere a los esquemas con que se representa a la ya citada *Virgen de Belén* (1615), *Santiago Matamoros* y, sobre todo, su nutrida realización de efigies de la *Inmaculada Concepción*, que suponen una evolución iconográfica sobre los modelos de Rojas, mucho más fiel a la narración del *Libro del Apocalipsis*. Es de esta manera como Mena, a través de su prolífico taller, avanza sobre el naturalismo y lo consagra distanciándose progresivamente de los modelos más equilibrados de Rojas.

Así, en la realización de los relieves para las puertas de los dos retablos-relicarios (1630) de la Capilla Real, en los que recrea estas iconografías enunciadas y retrata a los reales matrimonios desde los Reyes Católicos hasta Felipe IV e Isabel de Borbón, denota ya un estadio mucho más evolucionado en su técnica, el mismo con que ejecuta la talla ecuestre del *Santiago Matamoros* de la Catedral, la cual preside permanente el retablo de su capilla homónima, aunque inicialmente se concibe como una talla para procesionar. Este hecho implica para Mena un sobreesfuerzo en la realización de una imagen enérgica, dinámica, de tamaño natural, ataviada según el uso militar español de la época, a la que se añade una policromía de tonos pardos que contrasta vivamente con la inserción de un estofado geométrico, tanto en la montura del caballo como en las armaduras del apóstol y del enemigo sarraceno que pisa.

Ítem 10: Alonso Cano, *Inmaculada Concepción*, 1656, Sacristía Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Hablar de Alonso Cano Almansa (1601–1667) implica tratar sobre el genio polifacético y multidisciplinar por excelencia de la Historia del Arte español, con una formación compleja que le hace pasar por el taller del pintor Francisco Pacheco a partir de



1614, donde sería compañero de Velázquez, para trasladarse a la Villa y Corte de Madrid en 1638. Aquí encontraría la encomiable protección del Conde-Duque de Olivares, quien impulsaría su imparable prestigio, nutrido por el contacto con obras principales de la Escuela Italiana, hasta que el asesinato de su mujer en 1644 le hizo caer en una desgracia de la que sólo se pudo refugiar en su Granada natal, acogido al rango de clérigo racionero de la Catedral.

Pese a que la predilección de Cano se recreaba principalmente en la pintura, también legaría una transformación e influencia definitivas en la escultura, fundamentalmente de la Escuela Granadina, con imágenes que obedecen a formatos que se distancian de la tan en auge imaginería procesional y devocional. Tal es el resultado de las inquietudes y amplias miras de un genio que, antes de su llegada a Granada, tan sólo había realizado algunas pequeñas incursiones en el ámbito de la escultura con las efigies del retablo mayor de la iglesia de la localidad hispalense de la Oliva, la *Inmaculada Concepción* de la Iglesia de San Andrés de Sevilla, el *Niño Jesús Nazareno* de la congregación madrileña de San Fermín de los Navarros, o el famoso *Cristo de Lekároz*, hoy en Pamplona. En todos estos trabajos, Cano acusa una bella serenidad y contención emocional de sus figuras, que se desprenden de todo lo innecesario del patetismo, quedándose con lo estrictamente necesario, dentro de unos esquemas que denotan una proximidad muy marcada con los trabajos de Martínez Montañés.

Una vez instalado definitivamente en Granada, acometería una pequeña obra de tan sólo 55 centímetros para coronar el facistol del coro catedralicio, que pasaría a ser una obra cumbre y decisiva dentro la imaginería barroca. Tal sería su singularidad que un asombrado Cabildo Catedralicio preferiría custodiarla en la Sacristía Mayor. Se trata de una pieza exquisita y delicada, cuya verticalidad queda compensada por la ligera torsión del cuerpo pronunciada por la inclinación de la cabeza y la posición descentrada de las manos. Nuevamente, Cano prescinde del empleo de gestos pronunciados, sin que por ello se reduzca la carga emocional de un rostro verdaderamente inocente. Para más inri, los paños son trabajados con primor y minuciosidad, de manera que el volumen de sus pliegues confiere a la imagen un sentido ascensional. Es así como Cano lleva a sus últimas consecuencias los estudios tipológicos e iconográficos en torno a la Inmaculada Concepción, que no es sino uno de los temas por excelencia que promueve la Contrarreforma, con especial implicación en España.

Ítem 11: Alonso Cano, *Bustos de Adán y Eva*, 1666, Capilla Mayor de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Tras rechazar el Cabildo Catedralicio el programa original de dos grandes bustos de los apóstoles Pedro y Pablo para los óculos de los machones de la Capilla Mayor, Alonso Cano acomete la realización de dos nuevos bustos de *Adán y Eva* para estos espacios que quedaron a falta de policromar al sobrevenirle la muerte, labor que acometería en 1676 su discípulo Juan Vélez de Ulloa. En estos bustos, los padres bíblicos de la humanidad son representados con una desnudez que llega hasta los hombros, carentes de ningún atributo, sino como meros representantes de la condición humana que espera la redención de sus



pecados. Por su parte, la policromía no se presta a más juego que el de las carnaciones, presentando el eje compositivo una extrema torsión que busca la interacción con el fiel desde la difícil ubicación de los bustos. Ambos no constituyen sino una muestra más de la genialidad de Alonso Cano, evidenciada en la intención expresiva pese a lo limitado del formato, así como en la grandeza de su modelado, dado que el tamaño de estos bustos supera con creces el natural.

Ítem 12: Alonso Cano, *Virgen de Belén*, h. 1664, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Huérfano el facistol de la Catedral de Granada de la sublime talla de la *Inmaculada*, por encargo del Cabildo, Cano vuelve a ejecutar otra pequeña talla para este espacio, en esta ocasión una *Virgen de Belén*, igualmente de pequeño formato y en la que transmite el mismo ensimismamiento intimista que en la primera de las citadas. Vuelve a aparecer aquí esa belleza serena de la talla, circundada por el minucioso tratamiento de los ropajes de la Virgen, en claro contraste con la desnudez del Niño, encontrando una estrecha relación con las obras pictóricas que Cano Realizó sobre el mismo tema. Precisamente, esa gran formación pictórica que posee es la que le lleva a jugar en la talla con el cromatismo, las luces y las sombras, como si de un lienzo se tratase, apareciendo el Niño como irrupción de luz y claridad entre los tonos oscuros del manto de la Virgen.

Ítem 13: Alonso Cano, *Busto de San Pablo*, 1665, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Como prototipo para los tondos ya referidos de la Capilla Mayor de la Catedral, Cano llega tan sólo a realizar el busto de san Pablo, que es ligeramente mayor que el natural y cuya representación abarca hasta el torso. Nunca llegó a presentarse al Cabildo al variar el programa iconográfico hacia el discurso redentor que se inicia con Adán y Eva, aunque esta misma corporación eclesiástica lo adquiriría en 1775. Se trata de un busto sobrio y de gran realismo, en el que se retrata la rudeza de un rostro avejentado y común, caracterizado por esa torsión completa y enérgica, por la que la imagen busca al espectador y que se inspira directamente en el *Moisés* que Miguel Ángel legara en la iglesia romana de San Pietro in Vincoli. El busto es absolutamente portentoso y se suma a los trabajos de mayor monumentalidad que Cano realizaría por las mismas fechas, con ayuda de Pedro de Mena, para el Convento del Santo Ángel Custodio, tanto en madera como en mármol.

Ítem 14: Pedro de Mena, *Virgen de Belén*, h. 1680, Museo de la Catedral de Granada, madera policromada, Barroco.

Derivada de los tipos instaurados por su padre en Granada y posteriormente desarrollados y perfeccionados por Alonso Cano, Pedro de Mena y Medrano (1628-1688) se erigía como uno de los más sobresalientes imagineros que recogían el testigo de una Escuela Granadina que ya no era la misma tras el legado y enseñanzas de Cano. A causa de



la muerte de su padre en 1646, con tan sólo 18 años, Pedro se haría cargo del taller, lo que compaginaría con la asistencia al taller de Cano tras el regreso de éste en 1652, a cuya disposición llegaría a poner el taller familiar. Fue así cómo Mena hijo logró avanzar respecto a la técnica aprendida de su progenitor, hacia unas composiciones más elaboradas y un nuevo concepto estético más proclive al patetismo naturalista. Con el genial racionero de la Catedral trabajaría en obras tan significativas como el ciclo de santos franciscanos para el Convento del Ángel Custodio.

Dentro de estas premisas y por derivación de un trabajo que inicialmente había sido encomendado a Cano, realizó para la Iglesia de San Bartolomé de Granada un busto hasta la cadera de la *Virgen de Belén*, inspirada por completo en la realizada por Cano para el facistol de la Catedral, de manera que repite el lenguaje cromático y la dulce contención de los gestos. Se trata de una tipología que reproducirá posteriormente en respuesta a numerosos encargos, especialmente tras su traslado definitivo a Málaga a partir de 1658 para hacerse cargo de la sillería del coro de la Catedral. Además, introduce ya aquí esos rostros redondeados, suaves, despejados e inundados de claridad, en los que inserta unos rasgos faciales más afilados, por herencia de Cano, aspecto que será una constante en su ingente producción de bustos hasta la cadera, no sólo de la *Virgen de Belén*, sino también de eccehomas y dolorosas. Ello estará también presente, aunque algo más disimulado en sus esculturas de talla completa, como en la *Magdalena Penitente* o el *San Pedro de Alcántara*, ambas hoy en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid. Con todo, la herencia paterna se vislumbra aún en algunos trabajos de la etapa granadina, como en los ricos estofados que ornan las efigies de *San Pedro* y *San Pablo* del Convento de San Antón.

Ítem 15: José de Mora, *Cristo de la Misericordia*, h. 1674, Capilla del Cristo de la Misericordia de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.

José de Mora (1642–1724) es el máximo exponente de la saga familiar por excelencia de la Escuela Granadina de Escultura, fundada por el mallorquín Bernardo de Mora, quien estableció su taller en Granada tras pasar por Baza, donde nacería José, su hijo mayor. Así, junto con su padre y Pedro de Mena, participaría activamente en el taller de Alonso Cano, por cuya recomendación y protección, pasó a Madrid para aprender con el polifacético Sebastián de Herrera. Su trayectoria y prestigio fueron tales, que en 1672 sería nombrado Escultor del Rey, regresando definitivamente a Granada en 1680 por motivos de salud. Pese a esta carrera fulgurante, José de Mora se comportó siempre como un artista enigmático y solitario, que jamás formó taller ni se dejó ver trabajar por sus contemporáneos, haciendo una defensa de la dignidad del oficio de artista muy próxima a las categorías de nobleza originadas en la Escuela Veneciana del Renacimiento.

En su trayectoria, al igual que Pedro de Mena, se somete inicialmente a una intensa demanda de parejas de eccehomas y dolorosas, siendo lo que más abunda en su producción. Con todo, mostrará igualmente una gran destreza en las tallas completas de mayor formato, apoyadas en los tipos aprendidos de Cano, aunque afila los rasgos y se recrea en la anatomía con una mayor morbidez y torsión, recabando toda esa intensidad patética de que había prescindido el Racionero, aunque la expresividad de los rostros seguirá siendo intimista,



casi contemplativa. Precisamente, de él y de algunas de sus pinturas será desde donde Mora importe tipologías tan novedosas en la escultura granadina, como es el caso de la *Soledad* de la Iglesia de Santa Ana, que macará un antes y un después en la producción posterior de dolorosas en la Escuela. Es así como fue capaz de gestar una imaginería de profundo sentimiento religioso, riqueza de matices en la policromía y una exquisita sensibilidad, especialmente latentes en las figuras de santos, cargadas de una intensa vivencia mística interior, como se trasluce en el *San Pantaleón* también de Santa Ana, en el *Cristo de la Sentencia* de la Parroquia de San Pedro y San Pablo, o en las dos efigies de *San Bruno* y la de *San José* que deja en la Cartuja de la Asunción.

Su obra está, por supuesto, presente en otros lugares como Madrid, Sevilla, Córdoba o Jaén, siendo el mayor compendio y muestra de toda su trayectoria el *Cristo de la Misericordia* de la Parroquia de San José de Granada. Se trata de un crucificado que evoluciona sobre los modelos de Alonso Cano y Pedro de Mena, destinado originalmente a la Iglesia de San Gregorio Bético. No existe unanimidad sobre su datación, aunque los mayores estudiosos tienden a fecharlo hacia 1674, cuando Mora se encontraba en la cima de su prestigio. Y es que Mora recrea aquí una perfección anatómica de incuantificable belleza, que reposa sobre una espléndida cruz de taracea. No hay alardes compositivos estridentes, sino que todo es belleza y quietud ante el rigor del cuerpo sin vida, con un potente juego de claroscuros potenciado por la morbidez de los rasgos. Prescinde de tallar la corona de espinas sobre la cabeza, siguiendo el modelo de Cano y Mena hijo. Sí que presenta algunas novedades con respecto a los esquemas tradicionales, como es la colocación de la pierna izquierda sobre la derecha, la fusión mediante el pincel de elementos como la cabellera sobre unas carnaciones de interesante efecto según la incidencia de la luz, o la reducción del perizoma a lo estrictamente necesario. Nuevamente, en este trabajo de Mora, idealismo y naturalismo se encuentran con el acusado contraste que se produce entre la potente anatomía idealizada, apenas manchada por un reguero de sangre y agua que mana del costado, y el sobrecogedor patetismo que inunda el rictus mortecino del rostro.

Ítem 16: Diego de Mora, *Inmaculada*, h. 1700, Capilla Mayor de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.

Por su parte, Diego de Mora (1656-1729) se presenta como el hijo menor de la saga de los Mora y el único que perpetuó la evolución del círculo paterno en su propio y prolífico taller, por el que pasaría casi la totalidad de la generación subsiguiente de la Escuela Granadina de Escultura. Sin llegar a los desbordantes resultados de su hermano José, sus obras también comportarán el sello del talento de los Mora matizado por la genialidad de Alonso Cano, aunque con una mayor dulcificación de facciones e idealización de los tipos respecto de José, a quien trata de imitar en numerosas ocasiones. Así lo transmiten los rostros ovalados y los graciosos gestos, casi como de paso de baile, del *San Juan de Dios* de la Diputación Provincial, la *Virgen de la Paz* de la Parroquia de San Cecilio, la *Gran Madre* del convento de carmelitas calzadas o la *Virgen de la Merced* de la Parroquia de San Ildefonso.

Así también se vislumbran estas connotaciones en la *Inmaculada Concepción* del gremio de zapateros, que hoy se custodia en la Parroquia de San José. Esta talla sigue los



esquemas iconográficos tradicionales, acusando una verticalidad que no se disimula por el manto según lo establecido por Cano, sino que cae como en los modelos anteriores de Alonso de Mena, formando un esquema triangular. Se trata de una recreación algo primitiva del modelo inmaculista en pleno siglo XVIII, ya que incluso se prescinde de la presencia de algunos elementos ya inherentes a esta iconografía, como la incorporación en talla de los ángeles, la media luna o la serpiente; quizás ello se deba a que esta imagen se realizó para sustituir a alguna anterior. No hay movimiento y sí una frontalidad impropia de un rostro idealizado y de gran belleza, que sí que queda algo descentrado con respecto a las manos. Además, de acuerdo con el nuevo gusto que se imponía en el siglo XVIII, la túnica queda inundada por un llamativo estofado floral, mientras que los cabellos ensortijados están trabajados con gran delicadeza, mechón por mechón, con lo que se genera una caída completamente natural del mismo, de modo que un esquema compositivo del pasado queda totalmente transformado por una técnica mucho más avanzada y depurada.

Ítem 17: Torcuato Ruiz del Peral, *San José con el Niño*, 1755, Capilla Mayor de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.

Con ser el discípulo más aventajado de Diego de Mora, Torcuato Ruiz del Peral (1708–1773), conformará el mayor taller de la Escuela Granadina del siglo XVIII, suponiendo los últimos coletazos de un Barroco tardío, que comenzará a estar presionado por los postulados neoclasicistas e ilustrados de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, fundada en 1744. Sus obras se caracterizan por conducir hasta sus últimas posibilidades los tipos aprendidos de Diego de Mora, con una carga patética mucho más evidente, una afición por un amaneramiento personal que se agudiza en su etapa de madurez, y una recuperación absoluta de los estofados y la ornamentación floral en los paños. Su obra está presente no sólo en Granada, sino también en Cádiz, Valladolid, Guadix, Huéscar y numerosos municipios, destacando tallas como la *Virgen de las Angustias* de la Alhambra, la *Virgen de la Humildad* y el *San Antonio de Padua* de Guadix, la *Virgen de Gracia* de Valderrubio o el *San José con el Niño* de la iglesia granadina de San José.

Muchas de estas obras, como comenzaba a ocurrir en Diego de Mora, suponen una consagración de modelos iconográficos más amables, tal y como ocurre con la última escultura citada, en la que el Niño ya no aparece en brazos de san José, sino que va de la mano de éste. Es así como consigue disponer una de sus grandes creaciones, con una composición dinámica, veraz y muy humana, pero que no por ello deja de estar cargada de simbolismo, así como afectada por el gusto dieciochesco en aspectos como el ritmo danzante de las figuras, con una perfecta armonía entre las muescas de la gubia, y el contraste decorativo de la policromía y el estofado, de modo que los juegos de claroscuro predominan en el volumen de unos paños de gran dinamismo que caen hacia atrás y se ciñen al cuerpo, como empujados por el aire. Con este trabajo, se consolida el modelo plástico definitivo de san José con el Niño que predominará en los últimos coletazos barrocos de la Escuela Granadina de Escultura.



Ítem 18: Torcuato Ruiz del Peral y Diego Sánchez Sarabia, *San Cayetano*, h. 1770, Capilla Bautismal de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.

En relación con lo antedicho, uno de los principales colaboradores que trabajarán activamente en el taller de Ruiz del Peral será Diego Sánchez Sarabia (1704–1779), del que se conserva una mayor obra pictórica que escultórica. Se contó entre la nómina de los primeros integrantes de la Academia de San Fernando, para la que realizó un completo estudio de las plantas, cortes y alzados de la Alhambra. Es así como Sarabia se familiariza con la iniciativa que pretendía erradicar el aprendizaje tradicional de los artistas en el taller, en favor de una enseñanza racionalizada y perfectamente estructurada, de acuerdo con los postulados academicistas, con lo que en 1777 él mismo fundó la Academia de Bellas Artes de Granada.

Sin embargo, en lo que respecta a su práctica de la escultura, Sarabia no dudó jamás en mostrarse deudor del legado tardobarroco de Ruiz del Peral, por el cual permaneció su gubia siempre afectada. Así lo atestiguan los encargos a que responde, satisfaciendo la necesidad de barroquismo dieciochesco de sus clientes granadinos, como sucede en las efigies de la *Inmaculada*, *San Joaquín* y *Santa Ana* que realiza entre 1744 y 1754 para el retablo mayor de la Basílica de San Juan de Dios, así como el *San Juan de Dios* del Hospital Real de Granada. Todas ellas son obras en las que se manifiesta su vocación menor como escultor, resultando unos modelos un tanto rígidos, con cabezas excesivamente bulbosas y algunos rasgos, como las orejas, excesivamente exagerados. Así también sucede en la talla del *San Cayetano* de la Parroquia de San José, en el que además los pliegues de los paños se disponen de un modo un tanto forzado y la expresividad es bastante parca, lo que contrasta con la viva naturalidad plástica del Niño que el santo tiene en los brazos, cuyo modelo estético responde con seguridad a la gubia de Ruiz del Peral. Por ello, esta efigie debe tratarse, bien de una obra de taller en la que ambos trabajaron, o bien de una talla de Sarabia a la que a la que fue añadido posteriormente un Niño Jesús de Torcuato.

Ítem 19: Diego Sánchez Sarabia, *San Francisco Caracciolo*, 1762, Capilla del Cristo del Perdón de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco.

Si bien la imagen de *San Francisco Caracciolo* guarda las líneas estéticas ya descritas, en las que ya se aprecie el declive del barroquismo de la Escuela Granadina de Escultura, Sarabia consigue aquí un efecto plástico de mayor perfección y patetismo en la expresión del rostro. Ello posiblemente obedezca a que la hechura de esta talla tuvo lugar con motivo de la beatificación del personaje representado, en el año 1769, de manera que la recreación de las facciones responde indudablemente a un retrato facilitado expresamente del mismo, en lugar de una composición libre, como ocurre en el resto de su escaso corpus escultórico conocido, en el que se dilucida una cierta incapacidad para comprender el amaneramiento de las tallas de Ruiz del Peral, lo que imprime incoherencia a la exageración de rasgos en Sarabia.



Ítem 20: Jaime Folch, *Adoración de los magos* y *Adoración de los pastores*, 1790, Retablo Mayor de la Iglesia de San José, altorrelieve en madera, Neoclasicismo.

Si bien el academicismo nunca llegaría a ser especialmente intenso en Granada, los nuevos cánones estéticos que apostaban por el neoclasicismo y renegaban del barroquismo previo, tratarían de imponerse durante las postrimerías del siglo XVIII. Si bien Sarabia se había mantenido por prudencia a medio camino entre ambas corrientes, será necesario que el barcelonés y académico Jaime Folch y Costa (1755 – 1821) se instale en Granada entre 1784 y 1805, para que comience a ejercerse en la ciudad un neoclasicismo escultórico efectivo. Es así como introducirá en el campo de la imaginería sacra unos tipos mucho más serenos y equilibrados que los asentados por el Barroco Granadino, como se aprecia en el quietismo del *ethos* y en la expresión absolutamente idealizada de las efigies de *San Pedro* y *San Pablo* que realiza para el nuevo tabernáculo neoclásico de la parroquia granadina de la que ambos santos son titulares. Así también sucede, aunque algo más matizados por un patetismo contenido al tratarse de imágenes de la Pasión, con el *Crucificado* de la Parroquia de San Matías o el *Jesús Nazareno* de la Iglesia de Restábal.

A finales del siglo XVIII, participa en la construcción del nuevo retablo mayor de la Parroquia de San José, recuperando para Granada el género del altorrelieve, en base a los dos grandes paneles que habrían de ocupar las dos calles laterales, con las escenas de *La Adoración de los magos* y *La adoración de los pastores*. Se trata de dos escenas en madera, con un acabado que pretende imitar la nobleza del mármol blanco y con muy puntuales aplicaciones sobredoradas. De lo que se trata no es sino de recuperar la dignidad del relieve conmemorativo de la Antigüedad romana, al modo del *Ara Pacis*, con arquetipos absolutamente idealizados que buscan la perfección ilusoria de la figura humana para representar a la divinidad y sus beneficios. Todo gesto y rasgo queda simétricamente equilibrado y suavizado, encerrando la composición en un esquema rectilíneo, con una profundidad de talla bastante homogénea que impide el juego de claroscuros, sin grandes alardes expresivos, aunque con unas indumentarias que sí están tomadas de la tradición precedente. Con estos trabajos se sientan las bases para que, a posteriori, otros artistas de la talla de Juan de Adán, Francisco Romero de Aragón o Manuel González Santos recuperen el ejercicio del relieve clasicista para la nueva retablística, como ocurrirá en la Capilla de San Miguel de la Catedral, así como para que la nueva imaginería religiosa, que poco a poco se va a ir viendo limitada en su producción, se realice en base a las nuevas premisas de equilibrio, simetría e idealización.

Ítem 21: Felipe González Santisteban, *San José con el Niño*, 1799, Capilla de Jesús, María y José de la Iglesia de San José, madera policromada, Barroco Tardío.

Juan Felipe González Santisteban (1744–1810) puede ser estimado como el último gran discípulo de Torcuato Ruiz del Peral, el cual consiguió mantener con vida el barroquismo tardío de la escultura granadina hasta los primeros años del siglo XIX, en constante oposición al academicismo que se introducía, pese a lo cual conduciría a su segundo hijo, Manuel, por los caminos de la Academia de Bellas Artes de Granada. Para más inri, en su búsqueda de reconocimiento social, a Felipe González no le quedó más remedio



que realizar algunas incursiones en temas mitológicos de estética neoclásica a la hora de presentar su trabajo a concursos de prestigio.

Con todo, continuaría los trabajos de su maestro tras la muerte de éste en el ciclo de santos para la sillería del coro de la Catedral de Guadix, al tiempo que seguiría atendiendo encargos con fin devocional, como lo son las tallas de *San José* y *San Miguel* de la Parroquia de Santiago en 1785, la *Virgen del Carmen* de Lucena en 1795 o la culminación del Cristo muerto del grupo de la *Virgen de las Angustias* de Guadix, comenzado por Ruiz del Peral. Así, en 1799 atiende la petición de la hermandad de los carpinteros de Granada, con sede en la Parroquia de San José, de realizar un *San José con el Niño* para unirlos a una talla mariana preexistente y conformar el grupo escultórico de la *Sagrada Familia*, para el que Francisco López Burgos realizó una nueva talla mariana en 1962. En este conjunto sigue muy de cerca la propuesta que Ruiz del Peral había legado para la Capilla Mayor del mismo templo, con la incorporación de un cierto amaneramiento en las poses danzantes de las figuras, cuyos paños, ornados con interesantes galones sobredorados, se adhieren a la anatomía cargados de dinamismo. Como contrapunto y contrastando con el Niño, para la efigie josefina apuesta por un mayor equilibrio, dentro de una composición semiabierta, en la que el santo se recoge el manto con una mano, mientras que extiende el otro brazo hacia el Niño, el cual abre sus gestos en un grácil movimiento.

⇒ **Puntos para el debate y la profundización:**

- ✓ En los distintos puntos de este segundo tramo hemos tenido la oportunidad de estudiar los ítems compartiendo espacio con esculturas de otros estilos y periodos. ¿Puede considerarse el Barroco como una evolución progresiva?
- ✓ La escultura barroca granadina comparte rasgos de forma muy evidente pero, ¿cómo puede distinguirse en ellas su autor aproximado y su periodo?
- ✓ A finales del siglo XVIII y bien entrado el XIX, ¿qué explica la pervivencia de una escultura tradicional, cuando el academicismo pretendía desterrarla?

Tramo C – Barrio Realejo-San Matías: la escultura neoclásica y romántica, y los revivals

C.1. Plaza de Mariana Pineda.

ítem 22. M. Marín y Fco. Morales: *Monumento a Mariana Pineda* (1873).

C.2. Iglesia de Santo Domingo.

ítem 23. Manuel González Santos: *Virgen de la Soledad* (h. 1801).

ítem 24. Eduardo Espinosa Cuadros: *Santa Cena* (1928).

ítem 25. Aurelio López Azaustre: *San Martín de Porres* (1955).

C.3. Plaza de Santo Domingo.

ítem 26. Pablo de Loyzaga: *Mon. a Fray Luis de Granada* (1907).

C.4. Calle de la Colcha.

ítem 27. Miguel Moreno: *Estatua de Ibn Tibón* (1988).

C.5. Plaza de Isabel la Católica.

ítem 28. Mariano Benlliure: *Monumento a las Capitulaciones* (1892).



Ítem 22: Miguel Marín y Francisco Morales, *Monumento a Mariana Pineda*, 1873, Plaza de Mariana Pineda de Granada, mármol de Macael y piedra de Sierra Elvira, Romanticismo.

La muerte de Felipe González en 1810 parece abrir un paréntesis en el que la producción escultórica granadina se reduce a su mínima expresión, dentro de una Escuela herida de muerte en su actividad tradicional. Así, la Invasión Francesa, los diferentes procesos de desamortización y la Revolución Gloriosa de 1868, tienen como consecuencia un radical cambio en las mentalidades y sensibilidades sociales, de modo que el cliente que consume escultura presenta un gusto y necesidades muy diferentes al de hace medio siglo. Además, los distintos procesos de lucha social y política se construyen desde cierta heroicidad forjada en un romanticismo que toma como modelo lo típico y costumbrista del hombre y la mujer comunes, así como las grandes gestas del pasado. Es por ello que, en la segunda mitad del siglo XIX, se va a consolidar un mercado que tiene predilección por la pequeña escultura en terracota de tema histórico o costumbrista, así como, a partir de la Restauración Borbónica de 1874, se asistirá a la resurrección de un catolicismo social que rescatará la imaginería sacra y apoyará la erección en espacios públicos de grandes monumentos conmemorativos de muy diversa temática.

Dentro de este contexto, el granadino Miguel Marín Torres (1816–1879) emerge en la segunda mitad del siglo XIX como un excelente barrista, procedente de una familia de igual oficio, a la que se suma su yerno, el también profesor de vaciado en la Escuela de Artes, Francisco Morales y González (1845–1908). De hecho, será en este último en quien mejor se materialice la evolución de la escultura decimonónica en Granada, al contar en su haber con la realización de numerosas piezas de imaginería religiosa, aunque con anterioridad a que esto ocurriese sería el más fiel colaborador de su suegro en la obtención de la victoria del concurso para la erección de un monumento en memoria de la heroína liberal Mariana Pineda, así como en su posterior ejecución.

Si bien el pedestal se realiza con mármoles de acarreo, procedentes de altares desmembrados con las desamortizaciones, para la efigie de Mariana Pineda se prefiere la nobleza del mármol blanco de Macael, una materia algo atípica para un maestro barrista, pero en la que se desarrolló con plena destreza. El modo de representar a la heroína se sitúa próximo al de una mártir del cristianismo primitivo, ataviada con una sencilla túnica bajo el sayón, al tiempo que una cruz pende del cuello y la cabeza se muestra virginalmente despejada, mientras lleva una mano al corazón inflamado que centra su pecho y con la otra ostenta plegada la bandera de la discordia que le valió la pena de muerte, la cual se apoya sobre una columna rota, símbolo de la fortaleza quebrada por una muerte prematura. Hay en el romanticismo que inunda esta escultura cierto recuerdo de la contención expresiva de las efigies femeninas de Alonso Cano, en el tratamiento del gesto cabizbajo y discretamente girado, así como de la cabellera suelta, aunque distando enormemente de los trabajos del genio barroco granadino.



Ítem 23: Manuel González Santos, *Virgen de la Soledad*, h. 1801, Capilla de la Soledad de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neoclasicismo.

Volviendo un poco hacia atrás en el tiempo, a la estirpe artística de Felipe González Santisteban, pertenece igualmente su segundo hijo Manuel González Santos (1767–1848), educado a un mismo tiempo en la tradición del taller de su padre y en la innovación del academicismo granadino, lo que hace que acabe revelando unos perfiles artísticos mucho más interesantes y renovados que los de su progenitor. Así, su producción destaca precisamente por la búsqueda de una relativa expresión barroca en medio del equilibrio neoclásico, sin que extrañe, dada su doble formación, una mirada hacia los modelos de Ruiz del Perál y sobre todo de Alonso Cano, matizada por las propuestas de su contemporáneo Jaime Folch, para convertirse en uno de los mejores profesores de escultura del momento.

Como docente, destacó siempre por sus posiciones liberales y renovadoras, pero como escultor independiente quedaría atado al campo de la imaginería sacra y devocional, sometida a los tipos precedentes consagrados por los Mora. De la mano de su carácter controvertido, circuló el rumor de que para este tipo de trabajos utilizaba manos y otras partes originarias de esculturas procedentes de conventos desamortizados, aunque esto, de ser así, no resta un ápice de interés a su técnica como fiel continuador de la Escuela a la que pertenece. En su *Virgen de la Soledad*, originalmente destinada a la desaparecida Parroquia de Santa Escolástica y de la que existen numerosos bocetos en barro, conjuga la delicadeza anatómica de inspiración canesca con el uso polícromo y la recreación de los rasgos faciales propios de las dolorosas de José de Mora. Eso sí, todo ello inundado de un evidente equilibrio clasicista.

Con todo, el tema iconográfico de María sentada a los pies de la cruz, extendiendo un sudario vacío resulta innovador, aunque derivado de las dolorosas sedentes que se popularizan a partir de Ruiz del Perál y en las que la muerte de Cristo se vuelve un mero concepto insinuado; a sus pies, un bello ángel dotado por la misma contención y dulzura estética sostiene las tenazas. Hay en todo ello, además, una influencia muy directa de la *Virgen de las Angustias* que tallase José de Mora para la Catedral de Jaén, pero acusando un menor patetismo, plena de intimismo y preciosismo, asentando un nuevo modelo que posteriormente se repetirá en las dolorosas de Francisco Morales. Por consiguiente, cabe destacar la dominancia de este modelo en otras obras no pasionistas de Manuel González, como la *Divina Pastora* del Convento de Capuchinos, la primitiva *Virgen del Sacromonte* o el *Niño Jesús Nazareno* del Convento de los Ángeles.

Ítem 24: Eduardo Espinosa Cuadros, *Santa Cena*, 1928, Capilla de la Santa Cena de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neobarroco.

Entrando ya en el siglo XX, la recuperación de la tradición escultórica barroca granadina es absoluta y, en medio de este clima, Eduardo Espinosa Cuadros (1884 – 1956) se convierte en el principal y más popular artífice que recoge todo este legado en una Escuela Granadina que era prácticamente inexistente, especialmente tras la Guerra Civil. Será, precisamente, para compensar los desmanes destructores del patrimonio que se desataron entre 1931 y 1939, por lo que surge una nueva demanda de imaginería sacra,



especialmente por parte de las nuevas hermandades y cofradías que se asentaban en la España del nacionalcatolicismo. Así, ya desde comienzos de siglo, Espinosa hace frente a la realización de numerosas tallas, tales como las de *Jesús de la entrada en Jerusalén*, la *Virgen de la Victoria* o las figuras del misterio de la hermandad de la Cañilla en el ámbito granadino, y la *Virgen de Gádor* o el *Nazareno* de Berja en el almeriense.

Por ende, se trata de la recuperación de un Barroco que estudia, sintetiza y aúna las gubias de Rojas, Montañés, Cano, Mena, Mora, González y Morales. Será precisamente con este último con quien Espinosa aprenda el arte de la escultura, junto con otros memorables coetáneos, como Pablo Loyzaga, Navas Parejo, Prados López o Roldán de la Plata, con quienes aprende a imprimir en sus obras un lenguaje basado en volúmenes más frescos y menos patéticos, en sintonía con las exigencias de su convulso tiempo.

El grupo escultórico de *La Santa Cena*, que realiza entre 1926 y 1928 con la ayuda de su pupilo Domingo Sánchez Mesa, para la nueva hermandad que se había gestado en la Iglesia de Santo Domingo, no es sino su obra más significativa, con la que respondía al nuevo giro que experimentaba la Semana Santa granadina hacia unos misterios más monumentales y próximos a los de ciudades como Sevilla o Málaga. Se trataba de la primera y única vez que el escultor afrontaba un encargo de esta envergadura, por lo que las previsiones de su taller se desbordaron y los problemas económicos fueron frecuentes. El modelo original estaba concebido según el esquema perpetuado desde el Renacimiento, mirando muy de cerca otros trabajos precedentes como los de Salzillo, con una mesa dispuesta en horizontal, centrada por Cristo y con todo el apostolado repartido en el mismo lado de la mesa; no era sino una concepción muy rígida y pictórica que en otros lugares ya había evolucionado. No obstante, todas estas figuras comportan gran dinamismo y fuerza en su expresión, dentro de la que se da un papel esencial a las manos, muy visibles en todas las tallas, además de la minuciosa individualización con que es tratado cada rostro, a lo que se suma un profuso trabajo en los plegados de las telas, así como un juego polícromo apoyado en el legado de José de Mora.

Ítem 25: Aurelio López Azaustre, *San Martín de Porres*, 1955, Capilla del Cristo de la Expiración de la Iglesia de Santo Domingo, madera policromada, Neobarroco.

En esa misma estela de Espinosa Cuadros se sitúa con algo más de posterioridad el imaginero Aurelio López Azaustre (1925-1988), formado en el taller de José Navas Parejo, de quien es evidente deudor, aunque su trayectoria posterior le llevó a tener más protagonismo fuera de Granada que dentro de ella. Para la Ciudad de la Alhambra realizó algunas notables dolorosas de vestir, como la *Virgen de los Dolores* o la *Virgen de la Concepción* siguiendo los modelos tradicionales de la Escuela. De ellos que parece querer desprenderse parcialmente en el *San Martín de Porres* realizado en 1955 con motivo de la beatificación del hoy santo, puesto que en la recreación de los volúmenes tiende hacia una acusada simplificación, de modo que el eje de la escultura dibuja una línea serpentina limpia, que parece discriminar una mínima profusión de pliegues hacia las extremidades. A ello hay que sumar ese acabado de la policromía de pronunciado brillo, con el que parece



querer compensar la oscuridad de la tez de la efigie, en un acusado contraste con la representación más sutil y secundaria del niño exhausto que el santo lleva de su mano.

Ítem 26: Pablo de Loyzaga: *Monumento a Fray Luis de Granada, 1907, Plaza de Santo Domingo, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Neorrenacentismo.*

De nuevo, hay que dar un salto hacia atrás en el tiempo, para rescatar el talento de Pablo Loyzaga (1872–1951), formado al igual que Espinosa bajo el saber de Francisco Morales, y tomando como principales ejemplos a seguir los modelos formales de los escultores granadinos del Renacimiento y del Barroco, a los que conduce hacia las nuevas propuestas del francés Auguste Rodin en la realización de sus magistrales fundiciones en bronce. Su obra pasa por ser actualmente una gran desconocida, con la salvedad de su trabajo más emblemático, el *Monumento a Fray Luis de Granada*, fruto del concurso público celebrado en 1906. Ello se produjo gracias a que supo conjugar con genialidad la recreación del rostro del escritor en base a los retratos conservados, junto con una composición formal tomada del *San Diego de Alcalá* que Alonso Cano realizase, con la ayuda de Pedro de Mena, para el Convento del Ángel Custodio. Inicialmente, fue pensado para presidir el espacio central de la Plaza de Bib-Rambla.

Ítem 27: Miguel Moreno, *Monumento a Ibn Tibón, 1988, calle Pavaneras nº 1, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Neorromanticismo.*

La trayectoria del aún vivo Miguel Moreno (1935) es bien distinta, puesto que su formación inicial no es la de un escultor, sino la de un orfebre, y será este último el oficio que transmitirá a sus tres hijos, con quienes funda en 1989 en Granada uno de los más prestigiosos talleres de orfebrería. Por otra parte, Miguel Moreno es considerado como el último representante de toda una generación de escultores hierristas mediterráneos, con una trayectoria que goza de gran reconocimiento. Además, en sus incursiones en la escultura ha trabajado también otros materiales como la piedra, el marfil, la madera, el bronce y la chapa.

Precisamente, será el bronce el material del que se valga para recrear desnudos insólitos de exquisita depuración formal en una serie denominada como *Fragmentos*. Junto a este género y con este material, ha realizado numerosos monumentos públicos conmemorativos de personajes ilustres granadinos de tan honda memoria, como *San Juan de Dios* y *Fray Leopoldo de Alpanseire* en los Jardines del Triunfo, el *Gran Capitan* y *San Juan de la Cruz* en el Bulevar de la Constitución, o el bailar *Mario Maya* en el Paseo de los Tristes. Junto con ellos, se ocupa también de personajes menos conocidos de la historia local, como el literato, filósofo y médico judío del siglo XII *Yehuda Ibn Tibón*, ubicado a la entrada del antiguo barrio judío de la ciudad. Con este trabajo, Moreno suma en su escultura una visión neorromántica, con la que plasma una concepción idealizada de este personaje, en acto de realizar el Juramento Hipocrático. En orden a ello, ha sido tratado con un mayor empeño naturalista en su anatomía visible, especialmente en la recreación de los rasgos judaicos del



rostro, pero que parece querer abstraerse en el trabajo de los pliegues, pronunciadamente rectos y cortantes, en lo que se aprecia la herencia previa en el trabajo del hierro.

Ítem 28: Mariano Benlliure, *Monumento a las Capitulaciones*, 1892, Plaza de Isabel la Católica, bronce fundido y piedra de Sierra Elvira, Romanticismo.

Pese a no tener una vinculación permanente ni directa con la Escuela Granadina de Escultura, como tampoco la tenían algunos de los relevantes escultores que se han tratado con anterioridad, el valenciano Mariano Benlliure y Gil (1862 – 1947), debe ser tratado como epíteto de este itinerario, en tanto que último gran representante del realismo romántico y por haber legado a la ciudad de Granada uno de sus mayores exponentes escultóricos contemporáneos, como es el *Monumento a las Capitulaciones*, originalmente destinado a los jardines burgueses del Paseo del Salón.

Este brillante grupo escultórico fue fundido y ejecutado en Roma por el autor, con vista a su instalación en Granada con motivo de los actos conmemorativos del IV Centenario del Descubrimiento de América, por lo que decide representar a la reina Isabel la Católica haciendo entrega a Cristóbal Colón de las *Capitulaciones de Santa Fe*, por las que se sentaban las condiciones y garantías de la expedición colombina. El monumento queda revestido por la serenidad y belleza características de la obra de Benlliure, basándose en los tipos asentados por la pintura historicista para la representación de los personajes, con una composición que desborda el espacio reservado a la escena mediante esa gran alfombra que cae hacia el pedestal, donde es recogida por dos victorias antropomórficas. Además, para el pedestal retoma el género del relieve, con la disposición de dos paneles rectangulares en los que recrea con mayor preciosismo pictórico la *Presentación de Colón ante los Reyes Católicos* y una visión legendaria de *La Batalla de Granada*. Además, como rasgo característico del intenso simbolismo romántico, mezcla en la representación la presencia de diversos estilos artísticos, como el rigor del orden compuesto del neoclasicismo del podio, el gótico del trono real o la vocación modernista de las figuras de las victorias.

⇒ **Puntos para el debate y la profundización:**

- ✓ Catalogar una obra de arte de la Edad Contemporánea es una tarea complicada, porque puede integrar elementos y técnicas de diferentes estilos sin que estén relacionados. Por ello, se suele encuadrar dentro de la corriente en la que mayoritariamente ha trabajado su autor. ¿Crees que todas las obras de arte que hemos visto en este último tramo se corresponden plenamente con su catalogación?
- ✓ ¿Has podido reconocer elementos novedosos? ¿Se puede hablar de vanguardia en algún caso?
- ✓ ¿Crees que para un escultor contemporáneo es posible renunciar a la herencia legada por los artistas anteriores?
- ✓ ¿En qué estado consideras que se encuentra actualmente la escultura granadina?



¿Cuál es el PROBLEMA del que partimos?

La sociedad actual, lejos de mostrar un interés y preocupación por detenerse a conocer su patrimonio, tan sólo se ocupa de consumirlo de forma masiva mediante el turismo. Esto hace que el individuo actual sea un mero espectador y no el interlocutor que toda obra de arte necesita, lo que además desencadena en una actitud de pasividad ante la destrucción del patrimonio histórico, tanto a nivel mundial como local, por abandono, expolio, comercio ilegal e incluso atentados. Mientras tanto, a la formación de las nuevas generaciones en materias relacionadas con el arte ocupan un lugar cada vez menor en los currículos.

¿Hacia dónde debemos orientar la SOLUCIÓN?

Nuestro Producto Final debe estructurarse de forma crítica y razonada en torno a la noción de la obra de arte, escultórica en este caso, como fuente de información y testimonio del pensamiento, cultura, costumbres, formas de vida, conocimientos, técnicas, evolución, etc., de las sociedades y periodos del pasado, de todo lo que la sociedad actual es heredera. Por ello, se debe elaborar una solución argumentada e innovadora que arroje luz sobre la necesidad de conocimiento y conservación del patrimonio histórico en el siglo XXI.

e-Portfolio

Este documento no es otra cosa que un portfolio en formato electrónico, consistente en una carpeta digital, que los alumnos habrán de crear en la nube de *Google Drive*, nombrándola **ID_Grupo_X** y que deberá contener los siguientes documentos diferenciados en formato pdf, titulados como sigue:

- **1_Portada:** pese a ser el primer punto, deberá ser el último en completarse, ya que la portada debe ser un trabajo de creatividad artística que permita visualizar en una primera impresión las ideas principales del contenido. En ese sentido, se da total libertad creativa y se pide que se añada también un título original y creativo, que no deberá tener más de 80 caracteres (espacios incluidos).
- **2_Índice:** deberá constar de una sola página, en la que figurará de nuevo el título en negrita y mayúscula. Debajo, aparecerá el nombre del grupo y, en lista, los nombres de los componentes del mismo. Acto seguido, se colocará el índice, donde aparecerán los contenidos, el documento pdf/carpeta correspondiente y la página; por ejemplo:

Índice	Doc.	Pág.
Introducción.....	6	3



- **3_Introducción:** la introducción es otro punto que es conveniente dejar para el final. Se trata de una breve presentación de los contenidos, donde también es necesario hablar brevemente del proceso de realización del trabajo y de las fuentes de información que se han revisado antes de empezar a trabajar. No debe ocupar más de una página.
- **4_Objetivos:** de nuevo con una extensión máxima de una página, tras realizar una primera aproximación al tema asignado, el grupo deberá establecer de manera esquemática los objetivos particulares que pretende alcanzar.
- **5_Ficha:** se trata de un documento en que habrá que completar la información relativa a los ítems asignados al grupo, en base a los siguientes puntos:
 - Denominación
 - Cronología
 - Material
 - Autor(es)
 - Localización
 - Comentario
- **6_Evidencias:** este archivo se destina para realizar un diario de las evidencias; es decir, de todos aquellos procesos, interrogantes, dificultades y logros alcanzados. Cada evidencia ocupará una página, como máximo, y deberá tener un título, una fecha y una breve reflexión en la que podrán intervenir uno o varios miembros del grupo, que firmarán el documento. Para la búsqueda de información, recomiendo consultar el catálogo de las bibliotecas a las que tengáis acceso, así como repositorios como *Dialnet*, *Digibug*, *Google Scholar*, *Biblioteca Virtual de Andalucía*, *Biblioteca Digital Hispánica*.
- **7_Conclusiones:** este documento es el más importante y su extensión es libre. Se trata de realizar una síntesis final en base a los siguientes aspectos:
 - Reflexión sobre el problema propuesto y aquellos problemas que se deriven de él.
 - Definición del Producto Final y desarrollo de las soluciones a las que se ha llegado.
 - Valoración de las consecuencias del problema en la actualidad.
- **8_Referencias:** en este espacio se deben incluir todos los recursos que se han consultado. Nadie recibe los conocimientos mediante ciencia infusa y un verdadero conocimiento científico siempre cita las fuentes de información manejadas. Para saber cómo se cita correctamente un libro, un artículo o una página web, se debe entrar en el siguiente enlace y ver el apartado titulado “Bibliografías”:
<http://portaleducativo10.com/normas-apa-2017/>
- **9_Autoevaluación:** Cada alumno hará una evaluación del resto de sus compañeros de grupo, que será remitida de forma privada al e-mail que se adjunta más abajo para la entrega del trabajo. Las evaluaciones serán anónimas y se harán en base a la siguiente tabla:



AUTOEVALUACIÓN	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos
Es responsable con la parte del trabajo asignada					
Participa en las discusiones del grupo aportando, ideas, propuestas, etc.					
Escucha activamente al resto del grupo					
Acepta las opiniones de los demás miembros del grupo					
Es respetuoso y no entorpece el trabajo del grupo					
Anima, apoya y motiva al resto de compañeros					
Baremo: 1 - 2=insuficiente. 3 - 4=mejorable. 5 - 6=aceptable. 7 - 8=bueno. 9 - 10=excelente.					

- **10_Anexo:** se trata de otra subcarpeta en la que, con toda libertad, se podrán presentar aquellos otros documentos realizados por el equipo para trabajar y que se consideren importantes a la hora de valorarlos para su evaluación.

Nota importante: todos los documentos deberán presentarse en letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1,5, párrafo justificado, página A4 vertical, márgenes predefinidos (superior e inferior de 2,5 cm.; izquierdo y derecho de 3cm). Los textos serán trabajos con procesador Microsoft Word o similar. No se admitirán páginas escaneadas ni fotografiadas. **El plazo de entrega será hasta las 21:00 horas del día anterior a la realización del Itinerario Didáctico.** El medio de entrega se especifica a continuación.

Recomendación: para poder trabajar en un documento común, pero de forma individual y cómodamente desde casa, existe la posibilidad de crear una carpeta compartida en *Google Drive* que contenga documentos de *Google Doc*, de manera que todos los miembros del grupo puedan modificarlos. Estas plataformas permiten también que los miembros del grupo puedan comunicarse mediante un chat interno mientras trabajan. Una vez tengáis el e-portfolio listo, tan sólo tenéis que añadir la siguiente dirección de correo electrónico como miembro del trabajo: xxxxxx@gmail.com y se considerará efectuada su entrega. En ese momento, descargaré el trabajo existente para su evaluación y, posteriormente, volverá a ser compartido con las correcciones realizadas.

Explicaciones y audioguías

La mayor parte del peso de la realización del ID recaerá en vuestro trabajo de investigación y con las TIC. Cada grupo es totalmente libre a la hora de repartir y distribuir las tareas entre sus miembros, siendo la una condición obligatoria en este apartado que todos los integrantes tienen que intervenir las partes orales, estructurándose este punto como sigue:

1. **Introducción general:** será una aproximación genérica del contenido que se desarrollará en el siguiente punto. Su duración será de entre 8 y 10 minutos, tratando sobre el periodo, el estilo y algunas pinceladas sobre los artistas más relevantes. El



modo de hacerlo será a la manera de una breve exposición oral en inglés, previa al acceso al punto clave correspondiente.

- 2. Audioguías:** en este punto, toda la clase visitará los ítems correspondientes, que cada grupo haya elaborado. El contenido de las audioguías se realizará en base a las fichas del portfolio, con una duración de 15-20 minutos por grupo. Su finalidad es evitar las distracciones personales y que cada cual pueda contemplar la escultura correspondiente al tiempo que escucha la explicación sin ningún tipo de obstáculo visual.

En este punto tenemos que ser enormemente originales y encontrar el modo más idóneo e innovador para que las grabaciones resulten amenas y didácticas. Se puede incorporar música, sonidos, etc. Todas las grabaciones se subirán a una carpeta de *Google Drive*, que se creará al efecto, para su corrección y evaluación. De este modo, para el día del ID, todos los alumnos las tendrán que tener previamente descargadas en sus dispositivos móviles para evitar el uso innecesario de datos. Es imprescindible llevar auriculares.

- 3. Debate:** tras la intervención de cada grupo, terminada la audición de las grabaciones y en el espacio que el enclave permita, se celebrará una pequeña puesta en común, bajo el formato del debate, que será dirigido por el grupo responsable y moderado por los docentes. Se trata de exponer unas conclusiones que inciten al resto de compañeros a manifestar sus puntos de vista, de modo que se puedan corregir errores y resolver interrogantes. No se alargará por más de 10-15 minutos.

Ensayo

Este punto conllevará toda la carga de la calificación individual, ya que el portfolio y el desarrollo del ID suponen una calificación grupal. Este último trabajo debe someterse a la estructura del género literario del ensayo y tendrá una extensión libre. La presentación es igualmente libre y se entregará en soporte papel, preferiblemente escrito a mano. En estas líneas, cada alumno aportará de forma totalmente personal y en relación con la Escuela Granadina de Escultura, sus reflexiones, pensamientos, opiniones, inquietudes... No se trata de hacer un resumen de lo trabajado, sino en estructurar nuestra visión sobre todo ello de forma crítica y argumentada, apoyándonos en la bibliografía y los recursos facilitados.



Criterios de evaluación

e-Portfolio	40%
Itinerario Didáctico	40%
Autoevaluación	20%

Calendario de trabajo

Semana del 27 al 31 de marzo	Presentación del ID y trabajo en clase (4 sesiones)
Semana del 3 al 7 de abril	Realización del Itinerario Didáctico (1 sesión)
Semana del 17 al 21 de abril	Entrega de ensayos y debate final (1 sesión)

Consejos

- Desde el momento en que recibas este documento, procura ir recabando información para la primera sesión de trabajo. El grupo no puede quedarse parado.
- Es importante hacer puestas en común con tus compañeros de aquello que vais averiguando sobre el problema. Debéis trabajar cooperativamente, repartiendo tareas y decidiendo dónde buscar información.
- Trabajar en cada parte asignada implica: buscar, organizar, analizar e interpretar toda la información posible y pensar la mejor manera para presentarla al resto de los miembros del grupo.
- Poned en común los resultados de la búsqueda o las ideas que tengáis, aportando lo nuevo que hayáis aprendido para incorporarlo al proyecto. Con toda la información y las ideas claras, desarrollad el Producto Final.



Rúbricas de evaluación

Rúbrica para evaluación de las actividades prácticas del itinerario (40%)					
Criterio	Valor (%)	1 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
Iniciativa y participación	10	No muestra interés por las dinámicas	Manifiesta inquietudes sólo por aquello que le resulta fácil, sin llegar a aportar su punto de vista	Muestra un alto interés y participa activamente, aunque sus aportaciones tienen una gran dependencia de las líneas generales	Asume la iniciativa del trabajo como algo inevitable y propio, aportando propuestas novedosas y muy originales
Trabajo en grupo y transversalidad	40	Presenta una actitud pasiva, cuando no negativa, con respecto al grupo, sin aportar otro tipo de conocimientos	Su contribución pasa demasiado desapercibida, cumpliendo con las tareas que le asigna el grupo, sin hacer valer su opinión	Innova en el trabajo compartiendo y usando otros conocimientos vinculables que maneja con seguridad	Asume un liderazgo compartido y responsable, así como se interesa en ampliar otros conocimientos que no controla en su totalidad, consciente de los beneficios que pueden aportar
Utilización de las fuentes y las TIC	20	El empleo de las fuentes y las TIC resulta ineficiente, con unos resultados demasiado simples, sin citar ni haberse parado a leer	La localización de recursos se limita a buscadores elementales de internet, y usa las TIC más convencionales y básicas, con resultados pobres. No cita correctamente	Selecciona y emplea con propiedad algunos artículos científicos, citando correctamente. Su uso de las TIC es original y adecuado	Hace un uso eficiente de fuentes digitales e impresas, con una citación cuidada. No usa las TIC de manera aislada, sino que las combina para explotar sus posibilidades
Expresión y control del contenido	30	No relaciona los contenidos por sí mismo y los presenta con un lenguaje coloquial y carente de vocabulario específico	La exposición no es del todo clara con algunos problemas de coherencia y relación de contenidos, utilizando un vocabulario técnico muy elemental	Conoce en buena medida el vocabulario específico y lo maneja correctamente, para exponer las ideas y contenidos de manera clara, precisa y fluida	Se preocupa por expresarse mediante un lenguaje culto y técnico. Las ideas y contenidos quedan expuestos e interrelacionados con originalidad y brillantez



Rúbrica para evaluación del e-portfolio (40%)					
Criterio	Valor (%)	1 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
Presentación	30	Mal presentada	Algunos problemas en la presentación	Presentada con bastante adecuación	Interesante y muy bien presentado
Creatividad	10	No muestra ningún interés creativo	Se preocupa de ser algo creativo, pero copia y pega del ordenador	Muestra inquietudes por ser ingenioso y original	Plasma la creatividad en un grado extraordinario, propio y brillante
Distribución del trabajo	20	No hay orden	La mayor parte del contenido está organizado con coherencia, pero la estructura manifiesta debilidad	Usa títulos y listas para organizar, pero le falta interrelacionar lo trabajado con el momento en que se trabaja	Contenido bien organizado, usando epígrafes para agrupar el material relacionado. Sigue todas las partes del trabajo
Contenido	40	El contenido es mínimo	Incluye información esencial sobre el tema, pero no está recogida la información de lo trabajado cada día	Aparecen desarrollados los trabajos diarios, pero le falta articular el diario con lo trabajado	Cubre los temas en profundidad y con detalles. El conocimiento del tema es excelente y desarrolla todos los contenidos adaptados al diario

Bibliografía y recursos

- Benavides Vázquez, Francisco. “Entre el arte y la religiosidad popular: Eduardo Espinosa Cuadros”. En *Actas de las I Jornadas de Religiosidad Popular: Almería, 1996*, coordinado por Valeriano Sánchez Ramos y José Ruiz Fernández, 277-279. Almería: Diputación Provincial, 1997.
- Díaz Gómez, José Antonio. “El legado indirecto: dos nuevas obras de Francisco Morales en el haber de los Padres Redentoristas de Granada”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 46 (2015): 105-118.
- Enseñat Benlliure, Lucrecia. “El quehacer artístico de Mariano Benlliure”. En *Mariano Benlliure, el dominio de la materia*, 47-89. Valencia: Dirección General de Patrimonio Histórico, 2013.
- Gallego y Burín, Antonio. *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Comares, 1996.
- Gila Medina, Lázaro. “Bernabé de Gaviria: continuación y ruptura de los ideales de Rojas”. En *La escultura del primer Naturalismo en Andalucía e Hispanoamérica (1580-1625)*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 175-206. Madrid: Arco Libros, 2010.
- Gila Medina, Lázaro y García Luque, Manuel. “El Crucificado en la escultura granadina: del Gótico al Barroco”. En *Iusta Cruxem: arte e iconografía de la Pasión de Cristo en la Granada Moderna (siglos XVI-XVIII)*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 39-81. Granada: Diputación Provincial, 2015.



- Gómez Moreno, Manuel. “Diego de Pesquera escultor”. *Archivo Español de Arte* 112 (1955): 289-304.
- Gómez Román, Ana María. “Torcuato Ruiz del Peral y el devenir de la escultura en Granada hasta mediados del siglo XIX”. *Boletín del Centro de Estudios Pedro Suárez* 21 (2008): 327-398.
- Gómez Román, Ana María y Rodríguez Domingo, José Manuel. “El monumento a Mariana Pineda o el culto civil a la revolución moderna”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 39 (2008): 93-112.
- Larios Larios, Juan Miguel. “Pablo Loyzaga Gutiérrez (1872 – 1951). Escultor Granadino”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 33 (2002): 127-144.
- León Coloma, Miguel Ángel. “Dos versiones de «Santiago matamoros» del escultor Ruiz del Peral”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada* 40 (2009): 447-456.
 - José de Mora. Granada: Comares, 2000.
 - *Imágenes elocuentes: estudios sobre patrimonio escultórico*. Granada: Atrio, 2009.
 - “Sueño Barroco del Divino Infante”. En *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 52-81. Granada: Diputación Provincial, 2013.
- Palomino Ruiz, Isaac. “Una obra inédita de Jaime Folch: el «Jesús Nazareno» de Restábal (Granada)”. *Cuadernos de arte de la Universidad de Granada*, 39 (2008): 65-78.
- Peinado Guzmán, José Antonio:
 - “Virgen del Carmen. «La Gran Madre»”, en *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 162-167. Granada: Diputación Provincial, 2013.
 - “La obra inmaculista de los Mora y su círculo en el arzobispado de Granada”, *Quintana* 13 (2014): 255-265.
 - “Las otras iconografías inmaculistas en Granada”. En *Nuevas perspectivas sobre el Barroco Andaluz. Arte, tradición, ornato y símbolo*, coordinado por María del Amor Rodríguez Miranda, 784-798. Córdoba: Asociación “Hurtado Izquierdo”, 2015.
- Redondo Cantera, María José. “La intervención de Felipe Bigarny en el sepulcro de los Reyes Católicos”. En *Pulchrum: scripta varia in honorem M^a Concepción García Gainza*, coordinado por Ricardo Fernández Gracia, 684-689. Pamplona: Universidad de Navarra – Gobierno de Navarra, 2011.
- Rico, Belén. “Paseo de Ilustres por el Bulevar”. *Granada Hoy*, marzo 27, 2010.
- Roda Peña, José. *Pedro Roldán, escultor (1624-1699)*. (Madrid: Arco Libros, 2012).
- Sánchez-Mesa Martín, Domingo:
 - “Los Estilos de Pedro de Mena”. En *Pedro de Mena: III centenario de su muerte, 1688-1988*, 43-64. Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía, 1989.
 - “Una obra poco conocida: el Cristo de S. Agustín de Jacobo Florentino”. En *Estudios de Arte. Homenaje al profesor Martín González*, coordinado por José Javier Rivera Blanco, 439-446. Valladolid: Universidad, 1995.
 - “Lo múltiple en Alonso Cano”, *Archivo Español de Arte* 296 (2001): 345-374.
- Seco de Lucena, Luis. *Guía breve de Granada*. Granada: Vázquez y Prieto, 1917.



- Valiñas López, Francisco Manuel. "San Antonio de Padua". En *Meditaciones sobre un infante. El Niño Jesús en el Barroco Granadino, siglos XVII y XVIII*, coordinado por Lázaro Gila Medina, 196-200. Granada: Diputación Provincial, 2013.

Recursos web

<i>Oficina de Información y turismo</i>	www.granadatur.com
<i>Visitar Granada</i>	www.visitargranada.com/blog
<i>Capilla Real</i>	www.capillarealgranada.com
<i>Catedral de Granada</i>	catedraldegranada.com
<i>La Hornacina</i>	www.lahornacina.com
<i>ArteHistoria</i>	www.artehistoria.com
<i>Cuadernos de arte de la UGR</i>	revistaseug.ugr.es/index.php/caug
<i>Asociación Hurtado Izquierdo</i>	hurtadoizquierdocg.wordpress.com
<i>Etnografía</i>	www.biodiversidadvirtual.org
<i>Ayuntamiento de Granada - Patrimonio</i>	www.granada.es/inet/patrimonio.nsf
<i>Revista de Patrimonio Histórico</i>	www.revistadepatrimonio.es
<i>Casa Taller Miguel Moreno</i>	www.casataller.es

Recomendaciones para el alumnado

- Procura no agobiarte por el trabajo del Itinerario Didáctico; hay tiempo suficiente para desarrollarlo en clase.
- El día de realización del ID procura llevar contigo todo aquello que creas que puedas necesitar. Será una jornada intensa, por lo que viste ropa y calzado cómodo, lleva contigo protección solar o frente a la lluvia (dependiendo de la meteorología), así como agua, refrescos y comida.
- Recuerda que es obligatorio llevar contigo este cuaderno, un bolígrafo, un dispositivo móvil y unos auriculares. Si no puedes disponer de alguno de estos elementos, no dudes en consultar con tu profesor.



Encuesta de satisfacción para el alumnado

	1	2	3	4	5
El tiempo de trabajo en clase me ha parecido adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He contado con los recursos y materiales necesarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La bibliografía y los recursos me han sido de utilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me ha resultado fácil buscar y seleccionar documentación en los repositorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que he aprendido a localizar recursos para la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He logrado profundizar en nuevos conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He conseguido resolver interrogantes con las herramientas de investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar en equipo me ha resultado útil y enriquecedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En todo momento me he sentido respetado y libre de aportar mi opinión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He logrado vincular estos contenidos con los de otras materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general, este itinerario me resulta de interés y utilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general, la realización de esta dinámica me ha resultado asequible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tras su realización, mi interés por la Escuela Granadina de Escultura es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Baremo: 1 = Nada. 2 = Muy poco. 3 = A veces. 4 = Bastante. 5 = Mucho.

Califica con una nota numérica esta actividad: _____

*Esta encuesta es anónima. Recórtala y entrégala en la última sesión. Gracias por tu opinión.



Anexos

INFORMACIÓN DE INTERÉS

Capilla Real

- **Dirección:** c/ Oficios, s.n. 18001 – Granada.
- **Contacto:** 958.227.848
- **Horario:** 10:15 – 13:30 / 16:00 – 19:30, de lunes a sábado. 11:00 - 18:30, domingos.
- **Ingreso:** ordinario por el edificio de la antigua Lonja; para discapacitados por la puerta del templo.
- **Entrada:** gratuita para grupos escolares, previa petición expresa por escrito dirigida al Capellán Mayor del Cabildo de la Capilla Real, por correo o personalmente en el horario habitual de la Curia Eclesiástica (10:30 a 13:30, plaza de Alonso Cano, s.n. 18001 – Granada), indicando el nombre de profesor responsable y centro educativo, número de alumnos, curso, fecha y datos de contacto.
- **Otras consideraciones:** para los grupos escolares, dispone de servicio de radioguía incluido en el precio de la entrada, aún si esta es gratuita, para facilitar la comunicación entre el docente y el grupo de alumnos.

S.A.I. Catedral Metropolitana

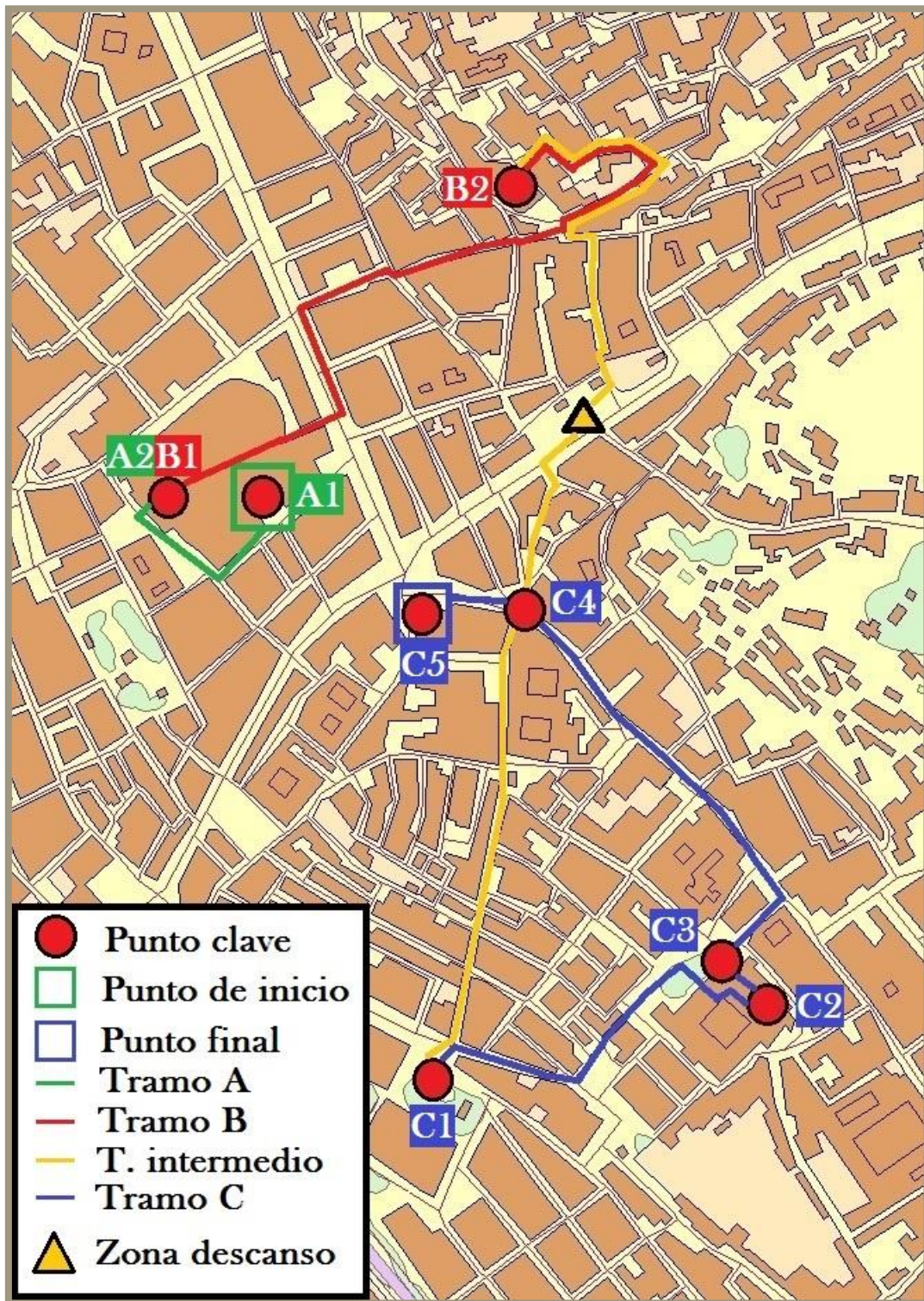
- **Dirección:** Gran Vía de Colón, nº5. 18001 – Granada.
- **Contacto:** 958.222.959 – info@catedraldegranada.com
- **Horario:** 10:45 – 18:45, de lunes a sábado. 15:00 – 18:00, domingos.
- **Ingreso:** ordinario y para discapacitados por la portada izquierda de la fachada principal, en la Plaza de las Pasiegas.
- **Entrada:** gratuita para grupos escolares, previa petición expresa por escrito dirigida al Presidente del Cabildo de la S.A.I. Catedral, por correo o personalmente en el horario habitual de la Curia Eclesiástica (10:30 a 13:30, plaza de Alonso Cano, s.n. 18001 – Granada), indicando el nombre de profesor responsable y centro educativo, número de alumnos, curso, fecha y datos de contacto.
- **Otras consideraciones:** para los grupos escolares, dispone de servicio de radioguía incluido en el precio de la entrada, aún si esta es gratuita, para facilitar la comunicación entre el docente y el grupo de alumnos.

Parroquia de San José

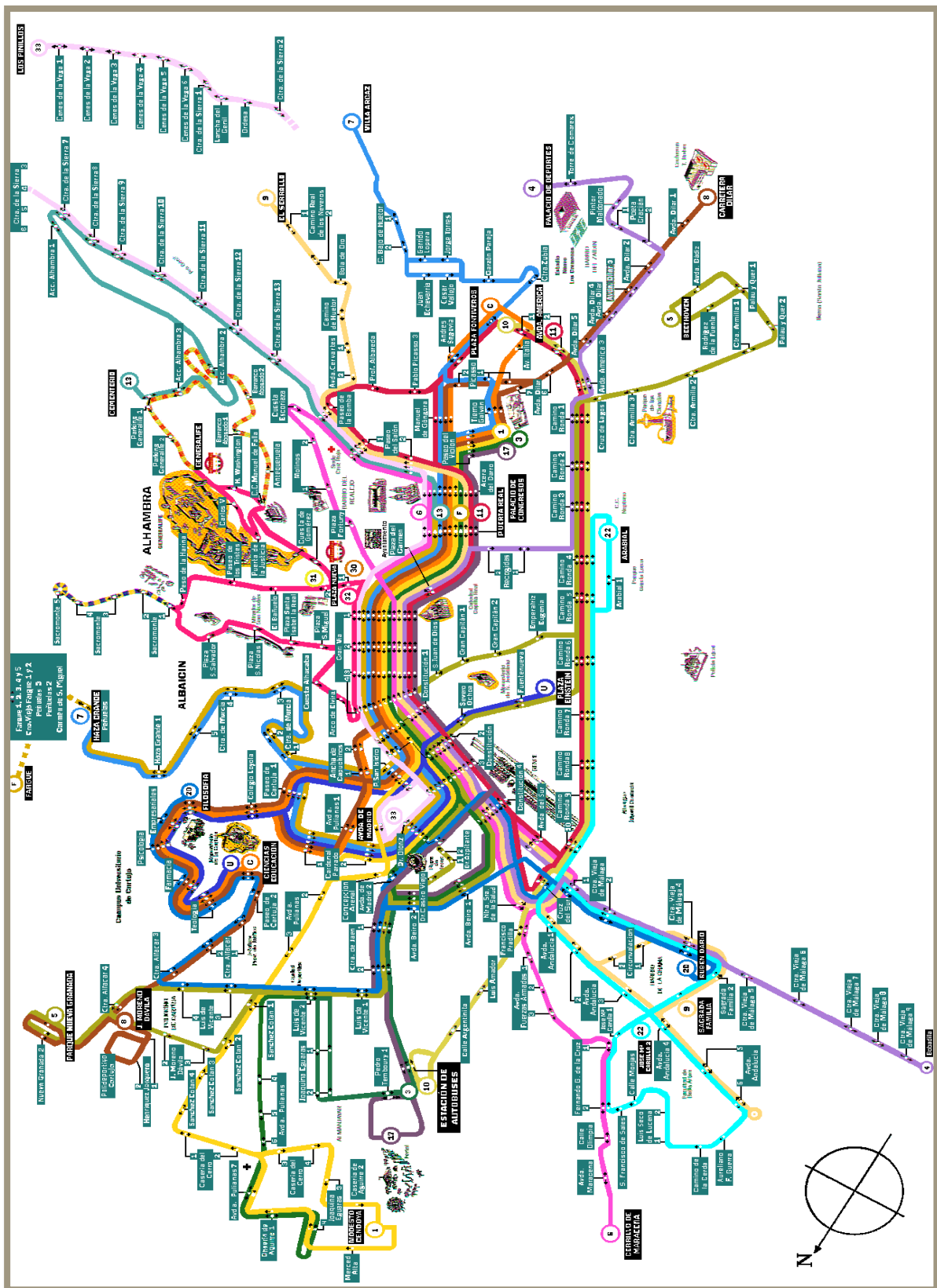
- **Dirección:** c/ Cementerio de San José, nº2. 18010 – Granada.
- **Contacto:** 958.227.671
- **Horario:** concertar previamente con el párroco.
- **Ingreso:** ordinario y para discapacitados por la puerta principal del templo.
- **Entrada:** gratuita.

Iglesia de Santo Domingo

- **Dirección:** plaza de Santo Domingo, nº1. 18009 – Granada.
- **Contacto:** 958.227.331
- **Horario:** concertar previamente con el párroco.
- **Ingreso:** ordinario y para discapacitados por la puerta principal del templo.
- **Entrada:** gratuita.



Plano del itinerario didáctico



Plano del transporte público de Granada

