

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 51

Octubre
2024

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
(E HISTORIA)



Formamos **Educadores,**
Formamos **Personas**

EDUCACIÓN

GRADOS

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Social

Pedagogía

DOBLES GRADOS

Ed. Primaria + Pedagogía

Ed. Infantil + Ed. Primaria

MÁSTERES

Formación del Profesorado

Psicopedagogía

cesdonbosco.com



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 51

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 51 octubre 2024

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y
Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

Edición digital en
cesdonbosco.com/educacion-y-futuro-numeros-anteriores/

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización
escrita de *Educación y Futuro*. La revista *Educación y Futuro* no
se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos
publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: octubre de 2024

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: EGESA, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Rosario Limón Mendizabal (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB - Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTORA: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Víctor Manuel Cabañero Martín (CES Don Bosco), Gregorio Pérez Bonet (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco), Juan Carlos Sánchez Huete (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Víctor Manuel Cabañero Martín.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Beatriz Eugenia Grisales (Universidad ICESI de Cali, Colombia), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), Anna Maria Nicolosi (Università di Bergamo, Italia), Ana Lucía Paz Rueda (Universidad ICESI de Cali, Colombia), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Solange Franci Raimundo Yaegashi (Universidade Estadual de Maringá, Brasil), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), Juan José García Arnao (Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital U-TAD), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en distintos índices y bases de datos: / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* MIAR, Carhus PLUS + 2018, ERIHPLUS, CIRC, IAR Dialnet Métricas, ÍndICE CSIC, DIALNET, IRESIE (IISUE - UAM), Philosopher's Information Center y PSICODOC.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9

TEMA CENTRAL

Experiencia educativa sobre el valor de las fuentes históricas para la conceptualización del tiempo histórico en tercer curso de Educación Primaria 13

Educational Experience on the Value of Historical Sources for Conceptualising Historical Time in Year 3 of Primary Education

SANDRA LEVAS PELÁEZ Y VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

El patronazgo de doña Francisca de Cáceres en su capilla de la iglesia de la Trinidad (Segovia, 1511). La interpretación de las fuentes de archivo en Educación Secundaria 49

The Patronage of Doña Francisca de Cáceres in Her Chapel at the Church of La Trinidad (Segovia, 1511). Interpreting Archival Sources in Secondary Education

MARÍA EUGENIA CONTRERAS JIMÉNEZ

Revistas satíricas publicadas en Madrid y Barcelona (1875-1910) como fuentes primarias para el estudio de los estereotipos rurales en Educación Secundaria 81

Satirical Magazines Published in Madrid and Barcelona (1875–1910) as Primary Sources for Studying Rural Stereotypes in Secondary Education

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

Didácticas formativas híbridas: El Campus de Antropología y Arqueología Cueva de Villaverde 99

Hybrid Educational Didactics: The Villaverde Cave Anthropology and Archaeology Campus

GRECY PÉREZ AMORES, ROSA LÓPEZ GUERRERO
Y SILVIA CRISTINA ZELAYA ÁLVAREZ

La didáctica del arte. Campus de Inclusión de la Universidad de Zaragoza	115
<i>Art Education: Inclusion Campus of University of Zaragoza</i>	
RAÚL URSÚA ASTRAIN, ALFONSO REVILLA CARRASCO Y ELÍAS VIVED CONTE	

MATERIALES

Cartularios y proyectos de comprensión: propuesta de innovación educativa para el aprendizaje de la evolución del feudalismo en la Educación Secundaria Obligatoria	133
<i>Cartularies and Understanding Projects: An Educational Innovation Proposal for Learning about the Evolution of Feudalism in Compulsory Secondary Education</i>	
LEONOR SIERRA MACARRÓN	

ARTÍCULOS

Death in Iranian Primary and Secondary Education	165
<i>La muerte en la educación primaria y secundaria iraní</i>	
HAMIDE HADJNOROUZI, AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN Y JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE	
Transformación universitaria y rediseño curricular en el Área Razón y Fe y Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana. A propósito de sus 30 años	189
<i>University Transformation and Curriculum Redesign in the Area of Reason and Faith and Pastoral Care at Universidad Politécnica Salesiana. On the Occasion of Its 30th Anniversary</i>	
JOHAN MÉNDEZ REYES Y XAVIER MERCHÁN ARÍZAGA	

RESEÑAS	211
----------------------	-----

PRESENTACIÓN

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (E HISTORIA)

Historia, con mayúsculas, ciencia; historia, simple con el uso de minúsculas, aquello que sucedió en realidad. Enseñamos lo investigado dentro de parámetros científicos para intentar comprender la realidad, lo que realmente sucedió y que resulta inaccesible al detalle. Y lo hacemos a partir de las fuentes.

El trabajo con fuentes históricas tiene por objetivo conectar el relato histórico con la documentación de la que emana. De manera tradicional, las fuentes servían, a modo de deducción, para extraer información que permitiese contrastar –y confirmar– la información aportada en la teoría. Estas fuentes, en la era de las metodologías activas, han de permitir la construcción del relato y no solo la conexión deductiva, en un formato de trabajo epistemológico, sin por ello pretender que el alumnado elabore un discurso definitivo de grandes temáticas históricas. Antes bien, se ha de centrar en aspectos como el razonamiento crítico del que han de derivar conceptos clave como la causalidad y, en un sentido amplio, la conformación del pensamiento histórico como vía para el desarrollo de ciudadanos críticos que afronten los retos de un mundo que avanza a velocidades nunca antes alcanzadas por la humanidad. Del «fin de la Historia» propuesto por Fukuyama, se ha pasado a la incertidumbre que Bauman denomina con el término de «líquido».

En el cuerpo de este número correspondiente a la temática de las fuentes históricas, se incluyen seis artículos, siendo el último una excelente presentación de trabajo con cartularios que incorpora todos los elementos de la experiencia.

El primero de los artículos presenta una investigación de aula en tercer curso de Educación Primaria. La escritura y la elaboración de «tablillas» sumerias como elementos de fijación de los contenidos, en la búsqueda del estado de adquisición del tiempo personal y social y el tiempo histórico. En la investigación se analiza la relación de la práctica con el tiempo vivido, el percibido y el concebido, a partir de las respuestas dadas por el alumnado, incluyendo un cuestionario inicial, el trabajo de escritura al modo de los primeros humanos que la utilizaron y un cuestionario final.

El artículo segundo trata la cuestión de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna. En este trabajado, la autora –profesora de secundaria– analiza textos con el objetivo de acercar estas fuentes

primarias al aula de secundaria. En el tercer artículo, se indaga en las revistas satíricas publicadas en Madrid y Barcelona, en la búsqueda de estereotipos, vinculados en el caso concreto a la visión de la población rural que se ofrecía desde las dos ciudades más importantes del país, también en la búsqueda de materiales aplicables al aula de secundaria.

El cuarto de los artículos tiene por objetivo la presentación de una propuesta didáctica centrada en el aprender haciendo, desde la experiencia antropológica y arqueológica que permita el desarrollo del aparato crítico. El patrimonio tratado desde las dos disciplinas enumeradas para posibilitar que el alumnado, desde una propuesta de trabajo epistemológica, dirigida al alumnado universitario de estas disciplinas.

El quinto de los trabajos sumerge al lector en la práctica de la didáctica del arte, en conexión entre la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Zaragoza y la Asociación Down de Huesca. Como eje metodológico, la propuesta se desarrolla desde el Aprendizaje Servicio, tomando como referencia los planteamientos propios del DUA y el VARK para proponer mejoras en los canales comunicativos.

En el capítulo de materiales se presenta una novedosa propuesta que toma como referencia de innovación educativa el modelo de proyecto de comprensión. La fuente primaria empleada como recurso es, en este caso, el cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco. Los contenidos que sirven de marco curricular son los referentes al feudalismo, propuestos para segundo curso de Educación Secundaria.

En síntesis, se ha tratado de incorporar investigaciones y propuestas con fuentes incorporadas de manera novedosa –mejor quizá que innovadora–. Se incluyen propuestas de Educación Primaria, Secundaria y universitaria, con desequilibrio en el trabajo de Secundaria, consecuencia de la mayor «presión» que los sucesivos *currícula* nacionales han ejercido sobre este periodo educativo. En conjunto o de manera individual, estos seis textos deberían llevar al lector a reflexionar sobre las posibilidades prácticas de la incorporación de fuentes relacionadas con la investigación histórica al aula. Al menos –consideramos–, ese debe ser el objetivo al compartir experiencias como las propuestas: la aportación al desarrollo crítico para el alumnado dentro de la labor docente.

Víctor Manuel Cabañero Martín

Coordinador del nº 51 de Educación y Futuro

Educación y Futuro, 51 (2024)



TEMA CENTRAL

Experiencia educativa sobre el valor de las fuentes históricas para la conceptualización del tiempo histórico en tercer curso de Educación Primaria

Educational Experience on the Value of Historical Sources for Conceptualising Historical Time in Year 3 of Primary Education

SANDRA LEVAS PELÁEZ

MAESTRA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. FUNDACIÓN ONCE

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXPERIMENTALES, CIENCIAS SOCIALES Y DE LA MATEMÁTICA.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Resumen

Se presenta una experiencia educativa planteada en un aula de tercer curso de Educación Primaria de un centro de Valladolid. Tanto en LOMLOE como en LOMCE y anteriormente en LOE, los contenidos relacionados con historia plantean el primer contacto con el tiempo histórico y con las fuentes históricas como material de trabajo en aula. Esto representa una gran complejidad para el alumnado por su carácter abstracto. En esta experiencia se ha planteado el empleo de la escritura y, en singular, un acontecimiento histórico significativo, la invención de la escritura. También se lleva a cabo una síntesis evolutiva de los materiales de escritura a lo largo de la Historia. El resultado es que el alumnado fija la evolución histórica a estos materiales. Con el análisis realizado tras la experiencia se pretende ofrecer información sobre las referencias temporales utilizadas por el alumnado.

Palabras clave: tiempo histórico, tiempo social, escritura, tiempo vivido, tiempo percibido, tiempo concebido, educación primaria.

Abstract

This article presents an educational experience conducted in a Year 3 classroom in Valladolid. In both the LOMLOE and LOMCE curricula, as well as in the earlier LOE framework, history-related content introduces students to the concept of historical time and historical sources as classroom materials. This concept proves challenging for students due to its abstract nature. In this experience, writing was utilised, specifically focusing on a significant historical event—the invention of writing. Additionally, an evolutionary overview of writing materials throughout history was provided. The result is that students anchored their understanding of historical evolution to these materials. The post-experience analysis aims to offer insight into the temporal references used by the students.

Keywords: historical time, social time, writing, lived time, perceived time, conceptualised time, primary education

1. ENTRE EL TIEMPO SOCIAL Y EL TIEMPO HISTÓRICO: TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Se presentan en estas líneas las problemáticas principales que se pretenden afrontar en esta intervención y su posterior análisis de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

El planteamiento del problema se sitúa en torno al proceso de adquisición del tiempo histórico, caracterizado por la externalización del alumnado sobre sí mismo. En esta investigación se muestra interés por las posibles relaciones que el alumnado edifica en relación con las dimensiones temporales: pasado, presente y futuro. Pagés y Santisteban (2010) afirmaron que «se sabe muy poco de las relaciones entre las vivencias sobre la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico» (p. 285). La orientación metodológica que se propone parte de la indagación sobre la percepción temporal en el área de las Ciencias Sociales, desde el decreto LOMCE de Castilla y León en la etapa de Educación Primaria, con la intención de que el alumnado del tercer curso «descubra... y relacione situaciones sociales del pasado con otras actuales o futuras» (p. 34.266) a través de «planificar... desde lo cercano, con peculiaridades propias, hacia lo más general y global, afianzando las categorías espaciales y temporales de manera adecuada» (p. 34.266). Se tiene en cuenta la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que «busca la comprensión, interpretación, intervención en la realidad que nos rodea para aprender a vivir en ella con una visión personal y crítica partiendo de hechos históricos significativos» (p. 34.265).

La relación del alumnado con Ciencias Sociales (Estepa, 2009, p. 20) es la línea de investigación principal, al incluirse en ella las ideas del alumnado sobre el tiempo histórico y cómo se aprende. En segundo plano, está presente la línea de investigación que versa sobre el currículo de Ciencias Sociales (Estepa, 2009), para reflexionar sobre su tratamiento pedagógico en el tercer curso. Por ambas líneas, surge la Didáctica de la Historia como disciplina básica de nuestra intervención dentro del aula.

1.2 Problemática de la adquisición del tiempo histórico desde las ciencias sociales

¿Cómo construye y utiliza el alumnado su conocimiento durante este proceso? El interés por investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje del

tiempo no es novedoso, pero sí complejo y relativamente reciente. Una de las obras guía sobre la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales es la de Piaget, quien «organizó por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto tiempo en el aprendizaje» (Pagès y Santisteban, 2010, p. 284) y en la que se distinguieron tres etapas para la adquisición del concepto tiempo histórico, todavía vigentes: tiempo personal, tiempo impersonal y tiempo abstracto, que Hannoun (1977) designó como tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido respectivamente y Pozo (1985): tiempo personal, tiempo social o convencional, e histórico (Tonda, 2001, p. 194). Diferentes denominaciones que incluyen supuestos teóricos similares para estudiar y planificar la acción dentro del aula.

Paul Fraisse (1967) indagó sobre «la sensibilidad del tiempo» (Pagès y Santisteban, 2010) como factor responsable en su percepción temporal. Supuso que la experimentación de emociones, como alegría, impaciencia o aburrimiento durante la jornada escolar, afectaría a la sensación posterior del alumnado sobre la experiencia de aula, por ejemplo, si el alumnado siente alegría, su sensación sobre la duración será breve.

Otra idea más actual sobre el tiempo, está relacionada con el concepto de cambio acelerado (Pagès y Santisteban, 2008, p. 96) al que Bauman aporta una visión temporal que ya no es cíclica como se organizaba en el calendario sumerio-babilónico (Torres, 2001, p. 121), ni lineal o absoluto como lo concibe la tradición cristiana, sino «puntillista, desintegrado en un cúmulo de fragmentos diversos [...] que cada vez se aproxima más a la idealización geométrica de la falta de dimensiones» (2007), que le lleva a calificar como tiempo líquido a esta representación de la que parece obtenerse una incertidumbre respecto al futuro. Además, sale a la luz un «tiempo de ficción» con el que Pagès y Santisteban (2008) tratan de visibilizar las consecuencias de las Tecnologías de la Información y Comunicación para situarse en el mundo, por ejemplo, la descontextualización de la información podría fomentar que nociones temporales como pasado, presente y futuro «se confundan en un ir y venir constante, a partir de imágenes de ficción manipuladas» (p. 98).

Y las preguntas sobre la conceptualización del tiempo continúan, ¿Qué referencias utiliza el alumno para orientarse en este presente cambiante? ¿Cuáles conviene utilizar para que el alumnado establezca relaciones

favorables entre pasado, presente y futuro? ¿Qué recursos educativos conviene utilizar para ello?

Se sabe que la cronología asienta el hecho en el tiempo, y se suele utilizar con el fin de que cumpla como «un instrumento social de referencia para regular las acciones individuales y sociales» (Pagès, 1997, p. 204) y ofrezca al alumnado la oportunidad de orientarse en el tiempo y situarse a través de algún hecho significativo, en este caso: la invención escritura.

Próximo al objeto de estudio, existen nociones temporales de interés para nosotros que se desarrollarán más adelante, como por ejemplo el ritmo, útil para «tomar conciencia de su tiempo personal» (Cruz, 2004a, p. 249) y comprender los matices de su construcción particular del tiempo dentro de un eje cronológico.

El tercer curso se seleccionó intencionadamente porque el alumnado se encuentra en una etapa evolutiva «conflictiva» en relación con la conceptualización de nociones abstractas. Según Piaget, acaban de superar, la etapa preoperacional (4-7 años) caracterizada por regular la capacidad de pensar simbólicamente, imitar conductas, juego simbólico, desarrollo del lenguaje y egocentrismo; y se localizan en la etapa de las operaciones concretas (7-12 años aprox.), conocida como estadio intuitivo, representado por el uso del razonamiento lógico aplicado a la resolución de problemas reales, y superación progresiva del egocentrismo. Ante esta teoría clásica de aprendizaje, otros autores como Trepát (1995), Calvani e Egan (Tonda, 2001, p. 196) discrepan de la inflexibilidad de los estadios presentados por utilizar como criterio principal sus características evolutivas y psicosociales. Estos autores proponen una flexibilización de las etapas, y apuntan a una idea de la noción tiempo anterior a la etapa de Educación Primaria (establecida en relación con sus antepasados), también destacan la importancia de la «selección de contenidos y su tratamiento didáctico dentro del aula» (Tonda, 2001, p. 196), y su posible influencia como factor de desarrollo de las nociones temporales. Por lo que se trata de ofrecer el contenido de un modo alternativo al tradicional, e interpretar y comprender su percepción desde esta perspectiva más flexible. Se evita anticipar límites cognitivos o emocionales durante la intervención en el aula e interpretación de datos, pero sí se utilizan como guía orientativa y la planificación del contenido en relación con el tercer curso.

Se concibe que la realidad social no es generalizable, sino múltiple, compleja y cambiante. Una idea propia de la «teoría de la complejidad» propuesta por Morin (1996), que descrita por Espina (2004) plantea mirar la realidad desde un pensamiento complejo para «superar las maneras de producir saber que reducen el conocimiento del todo al de las partes y lo descontextualizan, asumiendo la preeminencia de una causalidad universal, y avanzar hacia una forma de pensar que trata a la vez de vincular y de distinguir (pero sin desunir), y que acepta el reto de la incertidumbre» (p. 11).

La naturaleza cualitativa contextualiza el problema de investigación, y nos sitúa en el paradigma naturalista y cualitativo dando como escenario un «espacio multidimensional de la concepción de realidad y del acto de conocerla, de producir saber en general» (Espina, 2004, p. 9) con el que afrontar las adversidades que las Ciencias Sociales han producido a lo largo de la historia o que todavía ocasionan como disciplina científica, para que el método se adecúe a su condición cualitativa, pues según Pérez (2014) «la naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos» (p. 115) de la planificación, acción, análisis e interpretación de datos.

En la micro sociedad, es preciso manifestar que la muestra no esconde un número de casos significativo respecto a la población total que cursa tercero de Educación Primaria en la ciudad de Valladolid, pero sí representativo a nivel interno de centro, porque es de línea uno. Con un rol de maestra investigadora, se interviene en la realidad como observador participante del proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de recopilar datos y matices interesantes en el contexto natural de clase y que han de ayudar a personalizar las hipótesis perseguidas al grupo para el que se diseña la intervención.

1.3 Comprensión del paso del tiempo y de la Historia

En Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia, la noción de tiempo es uno de los conceptos clave del contenido como «así lo ponen de manifiesto la inmensa mayoría de propuestas curriculares de Historia» (Pagés y Santisteban, 2010, p. 230). Las categorías temporales y las cualidades del tiempo facilitan la enseñanza y comprensión del paso del tiempo, en Educación Primaria, por ejemplo, «la indisolubilidad con respecto al espacio» (Pagès

y Santisteban, 2008, p. 107) es útil si se reflexiona con el alumnado aspectos como cambio y permanencia a lo largo del tiempo y más a partir del entorno inmediato. Algo aparentemente simple, que llevó a elegir la invención de la escritura como hecho significativo para establecer un puente entre el tiempo personal, social e histórico a través de una experiencia directa en su medio educativo formal.

La propia indefinición de tiempo y la complejidad de aprendizaje del concepto nos lleva a ofrecerlo a través de las dimensiones que lo sustentan como son el cambio y la continuidad, «son aspectos fundamentales que cualquier persona debe poseer para ubicarse en el mundo» (Pagés y Santisteban, 2010). ¿El alumnado es consciente de algunas consecuencias del paso del tiempo a corto o largo plazo? ¿Relacionan gracias a éstas pasado presente y futuro? Y, a través de hechos significativos del pasado ... ¿Se facilita la comprensión de circunstancias que rodean su presente (hábitos, entorno, etc.)? o ¿Construir nexos en el contenido a lo largo del tiempo hasta su presente?

La Historia es el contenido formal que se refleja en el currículo del tercer curso con el que tratamos de iniciar la adquisición de tiempo en su significado histórico. A pesar de que el tiempo también se aprende, directa o indirectamente desde otras áreas y etapas en Educación Primaria (matemáticas, ciencias naturales, literatura etc.), y a través de diversas disciplinas (filosofía, historia, psicología, etc.) es la Didáctica de la Historia la que «ha de educar el sentido del tiempo de los niños/as» (Santisteban y Pagés, 2011, p. 232) a través del área y contenido de CCSS. Puesto que «la Historia es una ciencia del tiempo» (Trepát, 1995, p. 144) la función del tiempo histórico será clave para la formación de la temporalidad, porque va más allá de los aspectos matemáticos, trata con variables dependientes como la percepción, organización, y comprensión del mundo al alumnado desde el suyo y a través de su ambiente.

«Hoy nadie discute que la experiencia del tiempo se adquiere desde el nacimiento, en el interior de un grupo y de la colectividad y que de ella surge cierta conciencia de temporalidad» (Cruz, 2004b, p. 251) donde experiencias directas y significativas también pueden favorecer su desarrollo. El contexto siempre acompaña al suceso, y es necesario (además de útil) considerarlo durante la práctica docente. El uso del contexto puede tener diversos beneficios: programar el contenido en función de las necesidades

del alumnado, facilitar la representación de los sucesos en el tiempo, e intentar establecer relaciones entre su presente, pasado y futuro, en este caso «para intentar vincular sus representaciones con el tiempo histórico y social» (Pagés y Santisteban, 2010, p. 232) y captar su percepción temporal en su contexto educativo. De acuerdo con las ideas constructivistas de Piaget, y de carácter social de Ausubel y Vygotsky, ambas coinciden en ofrecer experiencias significativas y cercanas al alumnado facilita su comprensión.

En edades tempranas, como primero y segundo de Educación Primaria, los procesos mentales del alumnado no admiten la distinción de las particularidades de su entorno, sino que lo entiende desde una visión global a través de la intuición y exploración del espacio; por lo que sus primeras referencias están determinadas por la cantidad y calidad de vivencias experimentadas, motivo por el cual «el tiempo lejano o histórico es entendido en ocasiones como algo ficticio» (López y Llul, 2017, p. 73) y externo o lejano al alumnado de Educación Primaria.

En tercer y cuarto curso, el aprendizaje continúa en la etapa de las operaciones concretas y conectado a sus vivencias, se encuentran también en una etapa de transición hacia la siguiente donde «la visión egocéntrica se difumina gracias a la interacción social» (López y Llul, 2017, p. 73) donde en principio, la mente comienza a ser más objetiva sin perder la ficción como herramienta de aprendizaje natural.

En los últimos cursos, quinto y sexto, el alumnado se encuentra en la etapa de las operaciones formales, donde en teoría asimilan ideas más complejas y abstractas, «empiezan a relacionarse con otras fechas y eventos socialmente significativos» (López y Llul, 2017, p. 73) por lo que el papel de la cronología será muy importante para construir conocimiento histórico y desarrollar habilidades de pensamiento relacionadas con las dimensiones del tiempo histórico durante todas las etapas Educativas, desde Educación Infantil.

1.4 Enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico

«El tiempo histórico es un concepto de conceptos, un metaconcepto» (Pagés y Santisteban, 2010, p. 115) y para facilitar su adquisición durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Historia, «existen unas

categorías que desarrollan este metaconcepto, que lo delimitan» (Pagès y Santisteban, 2010). Por lo que centraremos la atención en explicar cuáles son las nociones temporales imprescindibles para favorecer el desarrollo de la temporalidad y su conciencia temporal e histórica.

- **Cronología.** «No hay Historia sin cronología» (Valdeón, 1989, citado en Trepát, 1995, p. 235) a pesar de que no explica con detalle los acontecimientos sucedidos en el tiempo. Su sentido cíclico (día, mes, año...) parece acaparar otras funciones útiles en el ámbito educativo. Aunque la datación de los hechos en el tiempo se necesita para ubicarnos en el presente. Por ello se suele comenzar a trabajar el tiempo con una visión general de la Historia o personal de nuestro pasado, ya que esto permitirá enlazarlo con el presente o futuro a través de líneas de tiempo que organicen hechos significativos de acontecimientos históricos o personales. Las referencias cronológicas dan pie a trabajar con categorías como sucesión o simultaneidad de acontecimientos y orientación.
- **Periodización.** Se ocupa de la delimitación de las etapas de la Historia, lo que ayuda a «establecer una continuidad temporal» (Pagès, 1997) entre los hechos y construcciones sociales. En consecuencia, cambios cuando éstas evolucionan. Aunque «es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites» (Pagès, 1989, p. 115), donde no vemos recomendable ser estrictos en el tercer curso.
- **Cambio y permanencia,** con relación a los hechos «producidos en el pasado y que han creado el tiempo social y presente» (Pagés, 1997), así como contextualizar los sucesos dentro de una cultura.
- **Duración.** Está relacionada con la naturaleza del hecho (Trepát, 1995) y ligada a la continuidad de un fenómeno que marca un periodo de tiempo. Según Braudel (1949), es posible establecer tres estratos: el tiempo de corta duración –acontecimientos–, el tiempo medio o de coyuntura y el tiempo de larga duración, propio de las sociedades y las estructuras, que escapan de la percepción de los contemporáneos.

Así, el tratamiento del tiempo histórico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas educativas, con especial consideración en Educación Primaria, Stow y Haydn (2000), Audiguer y Basayau, (1994) debe tener en cuenta que «la cronología debe enseñarse relacionada con

una serie de conceptos básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades de tiempo histórico» (citado en Santisteban, 2007) y así se va construyendo un pensamiento temporal formado por una red de relaciones personales e históricas.

Este proceso de acomodación del concepto tiempo histórico en el cerebro del alumnado, debe ser lento, progresivo y natural dentro del aula como desde nuestro punto de vista, todo aprendizaje formal; pero en Educación Primaria se debe prestar especial atención a las experiencias académicas y personales determinadas en cierta medida por ritmos cognitivos, biológicos o emocionales que influyen en el aprendizaje del contenido.

Se aconseja incluir en el proceso didáctico las categorías temporales con cierto orden y tipo de actividades concreto para conseguir un aprendizaje progresivo del concepto (Trepát, 1995; Cruz, 2004b), siguiendo un uso lógico y coherente entre la etapa de desarrollo y las categorías temporales, «considerado durante la fase de planificación de la intervención»:

- Identificación y experiencia, ofreciendo actividades para establecer una aproximación de la categoría temporal que se quiera trabajar o descubrir.
- Descentralización y extensión del concepto, para relacionar estas experiencias con y en su entorno, con otros objetos y hechos externos a uno mismo.
- Extender el concepto hacia una visión de futuro.

2. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Las hipótesis planteadas no responden a las hipótesis clásicas que se intentan falsear o refutar directamente, sino que están generadas antes de la intervención, y modificadas durante la construcción de este escrito, denominadas «hipótesis de trabajo» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 365). Se estudiarán a través de unidades de análisis y generarán hipótesis emergentes con las que responder a las preguntas de investigación, y «cerrar el ciclo de la investigación» con su estimación según su nivel de cumplimiento. La elección de herramientas y técnicas de investigación, será decisivo en

las diferentes fases de la investigación para profundizar en la realidad particular del aula.

El rol en la investigación social como los «investigadores de lo social», centra la atención «en el sujeto que se investiga para desentrañar las complejidades de su quehacer» (Carrizo, 2004, p. 46) desde y hacia una perspectiva transdisciplinaria como merece la disciplina y el concepto a estudiar. Un papel compartido con la docencia donde se procurará «aplicar bien las actividades propuestas desde los programas» (Hernández y Pagès, 2016, p. 121) y participar en la construcción del conocimiento con aptitud crítica, reflexiva e investigadora.

2.1 Objetivos

El objetivo general es analizar la precepción temporal del alumnado del tercer curso de Educación Primaria desde su tiempo personal y social, hacia el tiempo histórico. A través de una intervención en aula tomando la escritura como punto de partida e hilo conductor para la construcción del conocimiento histórico y referencia en su tiempo.

- Detectar ideas previas que se perciben en el alumnado sobre el concepto tiempo mediante un cuestionario inicial y comparar con las respuestas del cuestionario final hechas tras la intervención.
- Diseñar una intervención para favorecer relaciones entre presente, pasado y futuro, a través del tiempo social.
- Identificar y analizar el significado de las referencias que utiliza el alumnado al hablar de tiempo.

2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación actuarán como guía durante esta investigación aplicada, derivadas de la situación problemática. A las que se intentará dar respuesta desde la Didáctica de la Historia.

- ¿Cuál es la percepción temporal del alumnado del tercer curso de Educación Primaria resultante de una intervención en aula que toma la invención de la escritura como hecho significativo e hilo conductor para la construcción del conocimiento histórico?

- ¿Qué ideas o conocimientos previos manifiesta el alumnado sobre la noción de tiempo antes de la intervención? ¿Cuáles permanecen o modifican tras la intervención?
- ¿La intervención favorece las relaciones entre presente, pasado y futuro a través del tiempo social?
- ¿Cuáles son las referencias que utiliza el alumnado para ubicarse en el tiempo durante las sesiones al hablar de tiempo?

2.3 Hipótesis de trabajo

Antes de intervenir en el aula, se plantean hipótesis de trabajo sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y desarrollo de habilidades de pensamiento, que «se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 365) por información emergente del análisis de datos.

- El alumnado se confunde entre medida del tiempo y el concepto.
- El uso de material manipulativo vinculado a acontecimientos históricos como la invención de la escritura, desde un tiempo vivido y a través de objetos accesibles cercanos a lo cotidiano del alumnado, facilita la comprensión del concepto al alumnado y mejora su comprensión temporal.
- El diseño de una intervención didáctica basada en actividades manipulativas mejora la orientación temporal del alumnado.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el enfoque cualitativo, «el diseño es el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 470). Esto depende en gran medida de cómo se plantea el problema y percibe la realidad. Para González (2003) «un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica, un modelo para situarse ante una realidad e interpretarla y dar solución a los problemas que en ella se presentan» (p. 125). Por ello, y después de reflexionar sobre los supuestos básicos (ontológico, epistemológico, metodológico) que los paradigmas deben responder, nos situamos desde la teoría crítica

de las CCSS y las teorías constructivistas de la escuela de Vygotsky (Bénejam, 1998, p. 54) al ofrecernos una teoría sólida, que nos sirve para situar las variables principales del contexto educativo en un modelo didáctico y que a la vez, puede concordar con los supuestos teóricos de los que partimos, donde la percepción del alumnado respecto al contenido se encuentra en el núcleo central para construir conocimiento, entre el contexto, el docente y la Ciencia a enseñar.

Así, el marco de referencia de esta investigación sigue un paradigma crítico e interpretativo al «entender la ciencia como producto social» (Benejam, 1988, p. 54). Esto permite presentar el conocimiento científico abierto y flexible durante su análisis, donde los métodos utilizados siguen una lógica inductiva «que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados» (González, 2003, p. 151) y que considera el medio como instrumento natural de aprendizaje para interpretar algunos constructos sociales, como en este caso la percepción temporal.

3.1 Muestra

Según la clasificación (Hernández-Sampieri et al., 2014) la muestra es homogénea, al estar formada por el alumnado del mismo curso, tercero de Educación Primaria, (8-9 años) y al intervenir en un centro de línea uno, se considera representativa de un segmento de la población, pero «no en un sentido estadístico, sino de prototipo» (Hernández-Sampieri et. al., 2014, p. 388), así es lo que estos autores llaman muestra típica o intensiva, a la que añadimos un matiz de la muestra conceptual o teórico, porque buscamos comprender la percepción temporal en esa etapa concreta sin que hayan trabajado el contenido sobre tiempo histórico en el aula.

Tabla 1
Variables de la muestra

Muestra	Variables
Individuos N=25	Edad Etapa psicosocial Curso Contenido CCSS del Decreto CyL ⇒ Estándares de aprendizaje ⇒ Libro de texto Metodología didáctica

La estrecha relación entre variables e hipótesis merece unas líneas para continuar la descripción del método seguido y comprenderlo dentro de las técnicas cualitativas con la que se aborda la problemática. Las hipótesis, expresadas mediante proposiciones, están compuestas por aspectos constitutivos de la situación problemática. «La proposición es una estructura intermedia entre el concepto y el razonamiento» (Cazau, 2006, p. 75) como tal, se puede descomponer en «subconceptos» que se asignarán desde su objetivo específico, llamadas unidades de análisis. Y que ayudarán en el análisis de datos.

3.2 Instrumentos y técnicas de recogida de información

La interpretación sobre el desarrollo de las sesiones fuera aula, se fundamenta a partir de la información recogida dentro de ella. Las técnicas elegidas para la recogida de información fueron los cuestionarios y la observación participante. Adaptándonos a su dinámica habitual para evitar la alteración de su ambiente de aprendizaje y tomar datos minimizando relaciones espurias o condicionamientos en su comportamiento. Se prestó especial atención a la actitud del alumnado durante el desarrollo de las actividades individuales y grupales, así como a su predisposición para participar en ellas. También al tipo de preguntas realizadas por los estudiantes sobre el contenido de las sesiones o los cuestionarios. De esta forma, se comprenden mejor las respuestas de los cuestionarios, y la información sirve para complementar el análisis de los resultados.

- El cuestionario aparece como instrumento principal de recopilación de información. En este caso se emplean tres cuestionarios –inicial, medio y final–, en los cuales se incluyen preguntas sobre las dimensiones o categorías temporales ordenadas con propósito. «El cuestionario es el reflejo de toda la problemática planteada en la investigación (López y Fachelli, 2015, p. 17) y a las respuestas de cada pregunta se les asigna un código sencillo (S.C.P.L.) para analizar y detectar –posibles– categorías emergentes de las mismas, y estudiar el nivel de cumplimiento de las hipótesis de trabajo, evaluar su utilidad como recurso complementario dentro el aula, etc.

Tabla 2
Distribución del cuestionario por secciones

	S.C.P.	CUESTIONARIO 1
SESIÓN 1 (S1)	1.1.1	Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza?
	1.1.2A	¿El tiempo pasa?
	1.1.2B	¿El tiempo vuelve?
	1.1.3A	¿Cuándo comienza el día?
	1.1.3B	¿Cuándo termina?
	1.1.4A	¿Se puede medir el tiempo?
	1.1.4B	¿Por qué o cómo lo haces?
	1.1.5	¿Pueden ocurrir dos acontecimientos al mismo tiempo?
	S.C.P.	CUESTIONARIO 2
	1.2.1	¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión?
	1.2.2	¿Te ha parecido larga o corta? ¿Por qué?
	1.2.3	¿Crees que siempre hemos escrito en papel?
	1.2.4	¿Crees que siempre hemos utilizado ordenadores?
	1.2.5	¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Dónde?
	1.2.6	¿Crees que las personas siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación o recopilación de información?
S.C.P.	CUESTIONARIO 3	
SESIÓN 2 (S2)	2.3.1	¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?
	2.3.2	¿Qué es el tiempo para ti?
	2.3.3	¿Dónde te sitúas? (Pasado, presente o futuro)
	2.3.4	¿Cambiará en algún momento a lo largo del día de hoy?
	2.3.5	Antes pensaba/ ahora pienso

- La información procedente de la observación participantes se recoge en un cuaderno de campo bajo el rol de observadora participante en ambas sesiones. Si se considera oportuno o surgen dudas, se contrasta la información con las aportaciones del docente titular del aula, pues se valoran las ventajas de conocer al alumnado del grupo.

3.3 Análisis de datos

La investigación cualitativa ofrece «la posibilidad de asumir regulaciones científicas propias desde la perspectiva en uso que genera conocimiento ajustado a los objetivos de base en dichas orientaciones» (Cáceres, 2003, p. 54). Por ello, se establecen agrupaciones en las respuestas del alumnado, que van dando lugar a su ubicación temporal del alumnado en relación con las preguntas. El análisis interpretativo y metódico de las respuestas ayudará a clasificar en categorías conceptuales sobre el tiempo y, en consecuencia, a comprender la percepción temporal del alumnado.

Se intenta ofrecer transparencia en las pruebas utilizadas para juzgar la calidad del plan de acción, y ofrecer fiabilidad al análisis de los datos y resultados de la investigación. Así que se propone la *tabla 4*, para visualizar la correspondencia entre las tácticas utilizadas en cada fase de la investigación y la prueba que supera (o no) el diseño de investigación.

Se utiliza la propuesta de Mayring (2000) para analizar la información obtenida y en relación con las preguntas de investigación y objetivos propuestos y los centrales del análisis cualitativo tratando de seguir e «imponer una estructura» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 418), para analizar paso a paso el material bruto recopilado, con el fin de alcanzar una perspectiva holística que integra los diversos elementos metodológicos articulados por las técnicas y métodos utilizados.

Una vez manifestada la postura teórica, disciplinar y profesional ante el modelo de análisis, se revisan los datos en bruto –preanálisis– y se selecciona «el corpus de análisis» (Cáceres, 2003, p. 60.) en función de las respuestas al cuestionario. Procedimiento que da lugar a la posterior definición de categorías y repetición del proceso hasta «saturar» y aclarar el significado de la respuesta.

El siguiente paso, es la definición de unidades de análisis (*tabla 5*). Según la clasificación (Cáceres, 2003) se reconocen dos tipos. En esta investiga-

ción, se adecúan a las de «base gramatical», propias de la comunicación escrita a través de frases o palabras; en las que se responde sobre «el tema, proposición relativa al asunto» (Cáceres, 2003, p. 61). La codificación (tabla 3) de las unidades de análisis será útil para «categorizar, relacionar y establecer inferencias» (Cáceres, 2003, p. 61) a partir de los contenidos emergentes según el interés del objeto de estudio.

Las unidades de análisis ofrecerán información más específica del objeto de estudio. Y su análisis dará lugar a categoría emergentes de los cuestionarios. En este caso, las reglas de análisis de datos, permite una agrupación inicial en dos conjuntos: percepción del tiempo y conceptos temporales.

A continuación, se muestran las unidades de análisis establecidas después de examinar la información de los instrumentos mediante una codificación abierta.

Tabla 3
Unidades de análisis

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
1. Detectar ideas previas que se perciben en el alumnado sobre el concepto tiempo mediante un cuestionario y comparar con las posteriores tras la intervención.	⇒ Tiempo social ⇒ Tiempo cronológico
2. Diseñar una intervención para favorecer relaciones entre presente, pasado y futuro, a través del tiempo social.	⇒ Orientación ⇒ Duración ⇒ Cambio ⇒ Continuidad
3. Identificar y analizar el significado de las referencias que utiliza el alumnado al hablar de tiempo.	⇒ Posición

Las unidades de análisis ofrecerán información más específica del objeto de estudio. Y su análisis dará lugar a categoría emergentes de los cuestionarios: Análisis detallado de los datos a través de una matriz construida en relación al nivel de cumplimiento de las hipótesis y objetivos de investigación. La construcción de una matriz en base al modelo didáctico utilizado y la teoría del área, ofrecerá una visión global y específica sobre la percepción del alumnado.

Tabla 4
Categorías emergentes

	Conciencia histórica	Imaginación histórica	Representación de la historia	Interpretación histórica	
Nociones temporales emergentes para estimar su percepción en relación al tiempo histórico					
CATEGORÍAS	Cambio y continuidad	Temporalidad humana	Contextualización histórica	Explicaciones intencionadas	Conocimiento del proceso según las cualidades del tiempo
CATEGORÍA 1: TIEMPO VIVIDO	Paso del tiempo	Memoria y recuerdo Material manipulativo	Gestión individual del tiempo		Irreversibilidad
CATEGORÍA 2: TIEMPO PERCIBIDO	Ritmo	Historia próxima	Simultaneidad Cronología/ sucesión Periodización		Unido al espacio
CATEGORÍA 3: TIEMPO CONCEBIDO	Progreso, modernidad	Prospectiva	Intervención social		Multiplicidad de tiempos

Nota. A partir de los resultados y las estructuras conceptuales utilizadas por Pagés y Santisteban, 2010.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados en cada uno de los tres cuestionarios. Dadas las limitaciones de espacio en la publicación, se recurre al empleo de tablas como factor principal de exposición de resultados.

4.1 Análisis del cuestionario 1

En la siguiente tabla se muestra de manera simplificada y de forma general las expectativas para el primer cuestionario, exponiendo los criterios

utilizados para la categorización de las preguntas y respuestas en función del tipo de percepción temporal: tiempo social o tiempo cronológico.

Tabla 5
Criterios de clasificación CI

Sesión 1			
Codificación S.C.P.L.	TIEMPO CRONOLÓGICO (TC)	TIEMPO SOCIAL (TS)	OTRA
1.1.1 Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza?	Lo normal es que respondan en relación T.C. (Reloj)	Pero puede ocurrir que lo asocien a aspectos sociales	
1.1.2A ¿El tiempo pasa? (A) /¿El tiempo vuelve? (B)	Lo esperado SI (A)/ NO(B)	Cuando B=SI, relación con el tiempo social	
1.1.3.A y B ¿Cuándo comienza el día? ¿Cuándo termina?	00:00; tiempo cronológico/ constructo social	Cuando me levanto/ tiempo social	
1.1.4.A ¿Se puede medir el tiempo?	Si	No	
1.1.4.B ¿Cómo lo haces?	Instrumentos por tiempo civil (reloj, calendario)	Sensaciones vivencias	
1.1.5 ¿Pueden pasar dos acontecimientos al mismo tiempo? ¿Por qué?	No, concepción lineal	Sí, simultaneidad	

La distribución de las respuestas es la siguiente:

Tabla 6
Resultados CI

Codificación S.C.P.L.	CATEGORÍA		
	TIEMPO CRONOLÓGICO (TC)	TIEMPO SOCIAL (TS)	OTRA RESPUESTA
1.1.1	12	3	10
1.1.2A / B	17	6	2
1.1.3A / B	14	9	2
1.1.4A	22	0	3
1.1.4B	22	1	2
1.1.5	8	15	2

La primera pregunta, *1.1.1 Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza?*, está relacionada con la relación entre la palabra tiempo y su pensamiento inmediato. El 50% del grupo, 12 alumnos, hacen referencia a la hora o al reloj de forma explícita, palabras que se relacionan con una concepción cronológica del tiempo. Respuestas que aportan información a nuestra primera hipótesis de trabajo (el alumno confunde entre medida del tiempo y concepto) que puede llegar a cumplirse de diversas formas durante las actividades propuestas con relación a la cronología y periodización, etc. pues la influencia del tiempo civil con estos instrumentos de medida, se detecta con más frecuencia que la cualidad cíclica del tiempo con otras referencias. En la categoría tiempo social (TS), las 13 respuestas contienen matices en relación a la realización de actividades y su duración como A8 «lo que tardas en hacer algo» o a qué ritmo deben hacerse como A17 «que hay que hacer las cosas con más rapidez». Posibles referencias que pueden ofrecernos información sobre la segunda hipótesis de trabajo relativa a la comprensión temporal del alumnado.

En este grupo de respuestas se valorará la gestión del tiempo, que al alumnado le viene impuesto por su entorno en el colegio (horario escolar), en casa (horario familiar), etc. Algo que se considerará para encontrar referencias temporales en su tiempo vivido que influirán en su gestión subjetiva. En el lado contrario, diez respuestas hacen referencia al tiempo atmosférico.

Para las preguntas sobre si el tiempo pasa (*1.1.2A*) y el tiempo vuelve (*1.1.2B*), 17 alumnos responden sí al apartado A y no al apartado B, lo que se clasifica en tiempo cronológico al reconocer la condición efímera del tiempo y su irreversibilidad. Otras seis respuestas permiten identificar el reconocimiento de las cualidades del tiempo, pero en base al ritmo o la velocidad. Se concluye que 23 alumnos ya poseen una idea previa sobre el paso del tiempo.

A la *1.1.3A* y la *1.1.3B*, se detecta una amplia relación con el tiempo vivido y percibido a partir de los diferentes momentos del día –10 alumnos–. Otros 13 respondieron con referencias propias al tiempo cronológico, por cuanto responden con cálculos de horarios según su dominio del reloj. Se anota cierta problemática en torno al valor de las 00:00 horas, mezclándose la cronología como técnica de medida e instrumento social de referencia para organizar el día.

Sobre la pregunta, 1.1.4A *¿Se puede medir el tiempo?* y 1.1.4B *¿Cómo lo haces?*, todo el grupo responde «sí» a la primera pregunta. En la segunda se contrasta con la categoría de tiempo. Así, 9 mencionan el reloj, 6 reloj y calendario, 2 calendario, 2 horas y uno año. Son 20 respuestas relacionadas con la idea de tiempo cronológico. El resto lo relaciona con el tiempo atmosférico.

La simultaneidad se trabaja en la pregunta 1.1.5 *¿Pueden ocurrir dos acontecimientos al mismo tiempo? ¿Por qué?* Quince respuestas son correctas incluso en su justificación; seis desde la descentralización a partir del tiempo vivido y a través del tiempo percibido; ocho desde una conceptualización del tiempo cronológico derivada del tiempo civil; una más, utilizando el tiempo atmosférico -A22: «porque puede llover mientras hace sol». Ocho alumnos niegan la simultaneidad, expresando en algún caso su desconocimiento -A4: «no lo sé»-.

4.2 Análisis del cuestionario 2

Tabla 7
Criterios de clasificación C2

	TIEMPO CRONOLÓGICO	TIEMPO SOCIAL	OTRA RESPUESTA
1.2.1. ¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión? 1.2.2. ¿Por qué?	Si responden 1h a 1.2.1	1.2.2. Sensación positiva por la sesión	Nula o NC
1.2.3. ¿Crees que siempre hemos escrito en papel?	Se espera negativa		Nula o NC
1.2.4. ¿y utilizado ordenadores?	Deberían responder no		Nula o NC
1.2.5. ¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Por qué?	Referencia a periodos de la historia	Actividades	Nula o NC
1.2.6. ¿Crees que la personas siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación?	Se espera una respuesta negativa		Nula o NC

Las respuestas son:

Tabla 8
Resultados C2

	TC	TS	OTRA
1.2.1. ¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión? 1.2.2. ¿Por qué?	10	12	2
1.2.3. ¿Crees que siempre hemos escrito en papel?	16	7	1
1.2.4. ¿Y utilizado ordenadores?	18	2	4
1.2.5. ¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Por qué?	1	19	4
1.2.6. ¿Crees que siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación o recopilación de información?	11	8	5

Las primeras preguntas, 1.2.1 *¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión?* y 1.2.2 *¿Te ha parecido corta o larga?*, parecen mostrar, en relación con el desarrollo de las sesiones, un nexo entre la emotividad y medición del tiempo para calcular la duración. Doce alumnos muestran esta medición emotiva del tiempo, clasificada dentro el tiempo social. Ejemplo es A5: «5 minutos / porque era fácil» o A10 y A2, que muestran su carácter divertido. Antes de la intervención se esperaba una respuesta más fiel con la duración real y habitual de la sesión –1 h.–, pero solo 10 alumnos han seguido este razonamiento. Tiempo vivido para las primeras 15 respuestas y percibido para las diez últimas.

A partir de aquí se entraría en un bloque de preguntas y una forma de trabajo en sintonía con la escritura y las fuentes escritas –en concreto, la escritura–. La pregunta 1.2.3. *¿Crees que hemos escrito siempre en papel?* Tuvo siete respuestas positivas, 16 negativas y 2 en «otra». Las afirmativas pueden relacionarse con una baja influencia de la intervención directa en el aula o con una influencia mayor del estadio tiempo vivido sobre el perci-

bido, algo que sería habitual en su edad y que no permite apreciar las características propias de las diferentes etapas de la Historia. 16 responden no, lo que permite deducir una menor influencia del tiempo vivido y una percepción más situada en el estadio del tiempo percibido, en el camino de la comprensión del tiempo histórico. Estos resultados están en línea con las expectativas planteadas en el diseño de la intervención.

La pregunta 1.2.4 *¿Crees que siempre hemos utilizado ordenadores?* Muestra dos respuestas afirmativas y 18 negativas, además de 3 en otra categoría. La externalización se interpreta si el alumnado niega la pregunta, dejando constancia sobre el conocimiento de la evolución y cambios en los utensilios conocidos sobre la escritura. Se situaría en relación con la formación de una base cronológica relativamente sólida. Se ha de añadir un caso en el cual se muestra mayor relación con el estadio del tiempo vivido, como A18: «yo también uso *tablet*».

La pregunta 1.2.5 *¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Dónde?* Debería situar al alumnado en la causalidad y la ubicación. Una respuesta se sitúa en conexión con el tiempo cronológico, 19 con el tiempo social y cuatro más en «otro». La mayoría del alumnado (19) relacionó el surgimiento de la escritura con necesidades humanas con la práctica de actividades sociales como, por ejemplo, A3 «para comunicarse». De los cuales 14 alumnos se puede distinguir un grupo que lo vincula con actividades de comunicación y relación interpersonal; y otros (5) con actividades lúdicas como por ejemplo A2 «para ver, leer...» Donde aparentemente el proceso de externalización aparece al revés: desde una concepción de tiempo social a un tiempo personal. En cuanto a la referencia geográfica solo 7 alumnos y alumnas ubican el hecho con una etapa de la historia concreta y cercana a lo tratado en el aula. La diversidad de respuestas geográficas parece no haberse conseguido con el total del alumnado.

La última pregunta del cuestionario, 1.2.6 *¿Crees que las personas siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación o recopilación de información?*, muestra que 11 alumnos no relacionan la escritura como método de comunicación o recopilación de información dentro de las habilidades innatas del ser humano. Un grupo categorizado en tiempo cronológico por asentar en función del contenido trabajado en el aula –a través del taller manipulativo– como su referencia para distinguir características a lo largo del eje cronológico, necesarias para salir hacia la concepción del

tiempo social. Un resultado que se puede interpretar al revés –como el uso del material manipulativo como perteneciente a su tiempo percibido que antecede al tiempo social, y favorecerá el proceso de descentralización–, pero se interpreta con el fin de encontrar su percepción temporal a través de la identificación de referencias, información compatible con la segunda interpretación.

Del total de la clase, los 8 alumnos/as que responden sí, denotan un egocentrismo mayor que influirá en su percepción temporal. Por contestar afirmativamente y justificar con usos propios de su entorno, añadir utensilios digitales habituales como como *tablets* (A22), ordenadores (A23), móviles (A24).

4.3 Análisis del cuestionario 3

Este cuestionario cumple tres funciones complementarias: evaluativo, formativo y en relación con la investigación y el nivel de cumplimiento de las hipótesis.

Tabla 9
Criterios de clasificación C3

Categorías	TIEMPO SOCIAL	TIEMPO CRONOLÓGICO
2.3.1. ¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?		Se espera que digan no por la cualidad irreversible del tiempo que deberían tener.
2.3.2. ¿Qué es el tiempo para ti?	Se espera una concepción del tiempo más social a causa de la experiencia directa.	
2.3.3. ¿Dónde te sitúas ahora? (Pasado, presente o futuro)		Se espera «presente» entre las diferentes dimensiones temporales propuestas.
2.3.4. ¿Cambiará a lo largo del día?		Se espera que sí, por la cualidad cíclica de los momentos a lo largo del día.
2.3.5. Antes pensaba/ahora pienso	Se espera alguna referencia con relación a: <ol style="list-style-type: none"> 1. A la división de la Historia en periodos: Prehistoria - Historia. 2. Cambios durante los periodos anteriores, en concreto, la invención de la escritura. 	

La primera pregunta, 2.3.1 *¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?*, se responde de forma positiva en 7 ocasiones, negativa en 16 y en un caso no se responde. Así, siete alumnos se sitúan en contra de la cualidad irreversible del tiempo; 16 dentro de ella. Se ha de anotar como A21 responde «sí, con una máquina del tiempo» y A11: «no, porque no hay máquinas para volver en el tiempo». En ambos casos se alude a una irrealidad que nos sitúa ante el momento de la fantasía, «falsos positivos». La mayoría de respuestas negativas se ubican en el tiempo cronológico para razonar sobre la cualidad irreversible, efímera y cíclica del tiempo, como en A12: «no, porque ya ha pasado» o A17, «no, porque si no estaría en el futuro».

La pregunta 2.3.2 *¿Qué es el tiempo para ti?* Ha de servir para establecer correspondencias de impresiones antes y después de las sesiones, en contraste con la pregunta 1.1.1.

Tabla 10
Emparejamiento 1.1.1 y 3.2.2

	TIEMPO CRONOLÓGICO	TIEMPO SOCIAL	OTRA
1.1.1. <i>Cuándo escuchas la palabra tiempo... ¿qué te viene a la cabeza? (C1)</i>	12	3	10
3.2.2. <i>¿Qué es el tiempo para ti? (C3)</i>	7	14	3
Diferencia	5	11	7

Para otorgar significado es necesario llevar a cabo un análisis cualitativo que explique y categorice lo expuesto en la *tabla 10*. La cuantificación visibiliza una diferencia notable entre las ideas previas –donde se utilizan sobre todo referencias propias de una concepción cronológica con reloj, día, etc.– y las posteriores a la intervención –con un significado más relacionado con la etapa de tiempo percibido y social– que dan lugar a la clasificación en tiempo cronológico y social.

En el cuestionario 3, 7 de 24 alumnos, muestran referencias propias del tiempo cronológico como por ejemplo A4 «Años, días, minutos y milésimas», o A23 «algo con muchos días». Una diferencia de 5 alumnos que apunta al cumplimiento de la segunda hipótesis de trabajo. En el mismo cuestionario, 14 los alumnos vinculan el concepto tiempo con aspectos

sociales y más emotivos, incluso con matices trascendentales, como A13: «la vida», o A16 «lo que pasa alrededor de nuestra vida». Entre ellos, algunos hicieron alusión a cómo pasa el tiempo, respuestas que nos recuerdan la aportación de Fraisse «la sensibilidad del tiempo», como por ejemplo, A2 «para mí es muy importante, porque si no estamos siempre de día», o A3 «pues es fantástico, para mí es muy chuli», igual que A14: « todo, porque me encanta las cosas de lo que ha pasado» e incluso A8: «un gusano»; donde se aprecia una percepción emotiva por la experiencia directa, que coincide con una sensación breve sobre las sesiones –al leer el cuestionario completo–, y más desorientada de la respuesta de A8 «un gusano» quizá por su aburrimiento durante las sesiones –detectado en el cuestionario–. Parece relevante prestar atención a la experiencia directa como variable dependiente en su percepción del tiempo.

En la pregunta 2.3.3 *Cada círculo es una forma temporal. ¿Dónde te sitúas?*, se plantea desde la dificultad de la representación del tiempo en un espacio concreto. Pero la mayoría de la clase, 17 alumnos, se sitúa en el presente tras prestar atención a algunos rasgos morfosintácticos reveladores para descubrir el significado de cada respuesta. Por ejemplo, A12, «presente, porque es el momento donde está sucediendo». Solo un alumno se sitúa en el pasado y tres en el futuro. Esto permite clasificar en tiempo social sus respuestas, por la utilización de referencias externas.

La pregunta 2.3.4 *¿Cambiará en algún momento a lo largo del día?*, hace referencia a su situación permanente en el presente. El resultado se ha analizado en conjunto con 2.3.3. Así:

Tabla 11
Emparejamiento 2.3.3 y 2.3.4

De un tiempo personal a uno social ¿o viceversa?				
CATEGORÍAS	TIEMPO CRONOLÓGICO		TIEMPO SOCIAL	OTRA
	Pasado	Presente	Futuro	NC
2.3.3. Cada círculo es una forma temporal ¿Dónde te sitúas?	1/24 SI	17/24 NO	3/24 SI	3/24
2.3.4. ¿Cambiará en algún momento a lo largo del día?	5/15 SI	7/24 NO	10/15 SI	2/24

Más de la mitad del grupo, 15 sobre 24, reconocen el cambio de dimensión temporal que conllevan los diferentes momentos del día. Estas respuestas visibilizan la apertura sobre la noción de tiempo desde su «yo personal» hacia uno «social o colectivo». Reorientación que se relaciona con la superación de la etapa presentista. Se constata un cambio de tiempo hacia el futuro, coincidente con la hipótesis sobre esta cuestión. Cuando se acepta el cambio también se anota una interesante referencia gramatical, como en A17: «sí, cambiará», que puede catalogarse como una idea temporal absoluta del tiempo, el tiempo cronológico. Las 7 respuestas que niegan un cambio de dimensión a lo largo del día, se entienden si suponemos una influencia mayor de su etapa presentista sobre la realidad, desde la que no se muestra una apertura de su tiempo personal hacia uno social. Por ejemplo, A9, A21, que responden en la línea del alumno A6 «no, porque es imposible» o A23 «No, porque no podemos ir atrás en el tiempo ni adelante», apuntando quizá a la idea de trabajar «el tiempo» desde un tiempo social-colectivo hacia el personal, para construir particularidades en el presente como, por ejemplo, sucesión de los momentos del día.

La última pregunta, 2.3.5 Antes pensaba/ahora pienso, requiere un análisis diferente por cuanto se pretende mostrar una evaluación objetiva de la intervención mediante la comparación entre conocimientos previos y posteriores a ella. La fórmula de respuesta libre puede mostrarse compleja en su estudio, por lo que se ha de establecer una clasificación sencilla en base al contenido para exponer un panorama general sobre el aprendizaje y participación del grupo. Y así, resulta:

- División de la Historia en periodos: Prehistoria-Historia. Son 6 los alumnos que hacen referencia a este contenido.
- Cambios durante los periodos de la Historia. 14 respuestas que vinculan la escritura como acontecimiento significativo para detectar cambios. Por ejemplo, A5: «...porque no sabía que la escritura separaba la Historia de la Prehistoria».

Así, se puede establecer que un número de 18 participantes reflexionan, en esta respuesta libre, desde el proceso de aprendizaje seguido en la intervención. Supone un 75% del grupo. El otro 25% muestran dificultad en la respuesta, algunos por falta de tiempo, y otros por falta de actitud ante la dinámica. Incluso, en 4 casos, se responde sin claridad suficiente. Así, A18: «que era más difícil, me parece más fácil».

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como punto de partida para esta discusión se ha de contrastar el resultado con otras investigaciones publicadas en el área. Así, se utilizan las categorías emergentes de los cuestionarios, resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 12
Categorías emergentes desde el análisis a partir de los cuestionarios

		CONCIENCIA HISTÓRICA	IMAGINACIÓN HISTÓRICA	REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA	INTERPRETACIÓN HISTÓRICA	
Nociones temporales emergentes para estimar su percepción en relación al tiempo histórico						
CATEGORÍAS		Cambio y continuidad	Temporalidad humana	Contextualización histórica	Explicaciones intencionadas	Conocimiento del proceso según las cualidades del tiempo
PERCEPCIÓN TEMPORAL	CATEGORÍA 1: TIEMPO VIVIDO	Paso del tiempo	Memoria y recuerdo Material manipulativo	Gestión individual del tiempo		Irreversibilidad
	CATEGORÍA 2: TIEMPO PERCIBIDO	Ritmo	Historia próxima	Simultaneidad Cronología/ sucesión Periodización		Unido al espacio
	CATEGORÍA 3: TIEMPO CONCEBIDO	Progreso, modernidad	Prospectiva	Intervención social		Multiplicidad de tiempos
Aproximación a la concepción del tiempo histórico						

5.1 Tiempo vivido

La experiencia directa como método interactivo durante el proceso de enseñanza aprendizaje asume una función significativa para este estudio, y según Vázquez (2014) «se ha comprobado que se orientan mejor en aquellos intervalos de tiempo que se relacionan con su actividad diaria» (p. 24). Una orientación condicionada, en cierta medida, por la formación en didáctica, sobre lo que Gavalda y Pons-Altés (2016) confirman que «es un tema crucial» (p. 3) con su estudio entre el alumnado estudiante de DCS.

Se practica una enseñanza del contenido histórico activa y amena para el alumnado, donde se promueva un aprendizaje comprensivo de los estándares de aprendizaje. Esta intervención educativa en el tercer curso se considera suficiente para iniciar o dar un primer paso en la idea que Gadamer (1975) supedita a la conciencia histórica, en forma de autoconciencia para «conocer cómo situarse en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición, comprendiéndose a sí misma con y a través de su propia Historia» (p. 17) como parece cumplirse con las respuestas de 2.3.5 *Antes pensaba ahora pienso*, a través de comparaciones reflexivas del 75% del grupo (18 alumnos/as). También sirve para establecer una «interpretación del pasado que permite la comprensión del presente y la consideración del futuro» (Duquette, 2015, p. 53), interacción a la que el 62'5 % de la clase (15 alumnos/as) parece acercarse al mostrar una justificación en la pregunta 2.3.4 *¿Cambiará en algún momento a lo largo del día?* sobre el cambio y la continuidad y las dimensiones temporales a lo largo del día.

La memoria y el recuerdo conjugados durante la intervención con material manipulativo, parece favorecer la implicación del alumnado durante las sesiones, al lograr que cada alumno construyera su tablilla de arcilla, una media baja de respuestas «no contestadas» en los cuestionarios, y actitudes registradas en el cuaderno de campo durante la experiencia directa; algo que para Rüsen (2007) «confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente mediante la agencia de la memoria histórica» (p. 25), dirección que deja entrever la posibilidad de aprendizaje desde nuestra historia personal, (quizá) precedida por una mala gestión del tiempo.

La valoración sobre autogestión temporal, se estima según los resultados de las preguntas relacionadas con la simultaneidad y sucesión de acontecimientos. En C1 (1.1.5 *¿Pueden suceder dos acontecimientos a la vez?*) el 62'5% de la clase acepta la simultaneidad de acontecimientos, y un 37'5 %. Otro grupo de respuestas donde se puede apreciar una tendencia favorable del alumnado es en el C3 (2.3.3 *Cada círculo es una dimensión temporal ¿dónde te sitúas?* y 2.3.4 *¿Cambiará en algún momento a lo largo del día?*), donde el 87'5% (21 alumnos) de la clase utiliza una conciencia de las 3 dimensiones temporales. Sobre lo que un 62'5 % de la clase distingue la sucesión de los diferentes momentos del día. Algo que, a priori, no aparece igual de visible en el C1 cuando al contestar a las preguntas 1.1.3.A

¿Cuándo comienza el día? y *1.1.3.B ¿Cuándo termina?* Un 40% de la clase responde con las actividades que le suceden en los diferentes momentos del día.

Otra noción temporal de interés para seguir las recomendaciones de Santisteban (2007) para ampliar su percepción temporal, es la cualidad irreversible del tiempo, de lo que se obtiene un resultado positivo en este grupo, al estar representado por un 95'8% el alumnado que reconoce de alguna forma esta cualidad con los resultados obtenidos de la pregunta *2.3.1 ¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?*

5.2 Tiempo percibido

Los resultados del estudio de caso (Santisteban, 2007) confirman las suposiciones relativas a cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico en CCSS, que giran en torno a dos problemáticas esenciales: «la pertinencia conceptual y metodológica, y las aportaciones a la práctica educativa» (p. 19).

En relación a la segunda, los métodos activos y recursos didácticos estimados por el docente en Educación Primaria, serán esenciales para minimizar las dificultades del aprendizaje del tiempo histórico y favorecer «una ampliación de su marco de referencia, elevándolo más allá del individuo y abarcando un plano temporal y social más amplio» (Rüsen, 2005, p. 25).

El libro de texto no se utiliza como recurso principal durante la intervención en aula, pero sí se revisa para ver qué y cómo propone el estudio de las nociones temporales, que coincide con los resultados que sugieren López y Llul (2017) «carencias en relación a la enseñanza del tiempo» (p. 87) a pesar de incluir otros recursos como mapas conceptuales al final de cada tema y variedad de imágenes durante el desarrollo del mismo. Blanco (2008) y Gómez et al. (2014) también muestran cómo los libros de texto acompañan durante este proceso e incluyen recursos adecuados para el aprendizaje de la Historia.

Se confirman efectos positivos de la enseñanza del tiempo a través del uso de líneas de tiempo sobre la comprensión de los periodos históricos del alumnado de Educación Primaria. En nuestra intervención se utilizan como recurso complementario para afianzar características propias

de cada periodo y tener al alcance una visión general de las etapas que dividen los periodos de interés en la sesión. Funciones que parecen afectar positivamente durante la construcción de la tablilla de arcilla y posterior trabajo con ella.

Las delimitaciones del tiempo, nos interesan en tanto que se siga la clasificación en función de la experiencia: dividida en tiempo social o cronológico de Santisteban (2007, p. 23), por ello, subordinamos el análisis de las respuestas en TS o TC. Obteniendo un cambio de impresión sobre el significado del tiempo después de la intervención, detectado al cruzar la pregunta 1.1.1 *Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza?* y 3.2.2 *¿qué es el tiempo para ti?*, mostrados en la tabla 10, entre otras preguntas.

Una modificación quizá influida por «la sensibilidad del tiempo» que ya anticipó Fraisse (1967) y confirmada en este caso con las respuestas de 1.2.1 y 1.2.2 *¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión? ¿Por qué?* Del cuestionario final, en la que el 68% –17 alumnos– expresan una sensación corta y positiva a causa de la metodología utilizada durante las sesiones y consecuentemente, intuita basada en el ritmo personal.

Por lo tanto, las categorías temporales funcionales para desarrollar el pensamiento histórico, podrían correlacionarse con algunas consideradas para esta segunda categoría emergente: «tiempo percibido». En la que el nivel de inclusión de «contenidos procedimentales» en la programación didáctica «que los investigadores ponen en marcha cuando investigan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden» (Carretero, 2011, p. 71) como el tiempo histórico, pueden dar lugar a que los niños «construyan progresivamente con significados históricos y sus esquemas previos» (p. 82) con la atención paralela a las diferencias declaradas de Svarzman (2002) «entre el saber decir y declarar (contenido conceptual), saber hacer y transformar (contenido procedimental) y saber ser, estar y valorar (contenido actitudinal)» (p. 4) durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

En este caso «las categorías temporales funcionales» son el ritmo, orientación en las dimensiones temporales, Historia próxima, periodización, con la unión permanente al espacio, necesaria para construir un mayor número de conexiones entre contenidos.

5.3 Tiempo concebido

El nivel de abstracción para asimilar las nociones temporales que conforman el concepto, no se muestra inflexible en el alumnado de este grupo de tercero de primaria. Calvani y Egan cuestionan las teorías clásicas por utilizar los periodos evolutivos como criterio principal en la adquisición del tiempo, por lo que propusieron flexibilización en las etapas y el desarrollo de habilidades psicosociales como complemento y criterio prioritario para determinar su nivel de adquisición del tiempo (Tonda, 2001, p. 196).

Desde nuestro punto de vista, la combinación de ambas servirá para proponer objetivos realistas y aprovechar el entorno como medio para desarrollar las subcategorías que conforman el concepto. En la pregunta 1.2.6. ¿Crees que las personas siempre hemos utilizado la escritura como métodos de comunicación o recopilación de información? Se cerciora la dificultad para razonar o relacionar progreso y modernidad, solo el 8,3% de la clase (dos alumnos) ofrecen en su explicación algunos instrumentos más modernos, aunque el 45% (11 alumnos) sí detecta el cambio, pero no explica si como evolución o retroceso.

Si profundizamos en las respuestas de 3.2.4. Cada círculo es una forma temporal, ¿Dónde te sitúas?, vemos dificultad del alumnado respecto a la prospectiva, solo el 12,5% de la clase hace referencia anticipa el futuro después del presente; comprensible si consideramos lo que dice Sánchez (2013) «la búsqueda por satisfacer las necesidades de manera inmediata se ha conjugado con el señalado desencantamiento de la noción de progreso... las condiciones materiales inciden en este posicionamiento del presente» (p. 45), dimensión en la que el 70% de nuestro alumnado se posiciona.

En la pregunta 2.3.1 ¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?, ya se alcanza la fantasía para resolver problemas, y entrevé la capacidad de la imaginación histórica para ayudar a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la Historia (Levesque, 2008, p. 48).

La interpretación de la Historia se cree condicionada por la actual tendencia por ver historias a partir de interacciones con muchos espacios (Sánchez, 2013) y el espacio de aula, nos permite identificar algunos que pueden ser significativos para el alumnado de este grupo: su colegio, pueblo, etc. espacios específicos y cercanos para el alumnado.

Algunos resultados (Solé, 2019) revelaron la rápida capacidad de los estudiantes para secuenciar eventos y justificarlos a través de establecer relaciones causales, reconocer cambios y continuidades, etc. Resultados que dan valor al proceso de transposición didáctica que debemos aplicar en los procesos de enseñanza para alcanzar el aprendizaje.

Por la cantidad de retos que afrontan las Ciencias Sociales en la actualidad, se planificó la intervención con la idea de que «se deben unir formación, investigación, innovación y práctica educativa» (Miralles et al., 2011). La innovación en los diseños curriculares en la disciplina de la Historia, puede suponer un cambio profundo en las programaciones y en consecuencia en los procedimientos utilizados. Seixas y Peck (2004) comprueban que los profesores e investigadores, hacen distinciones entre las diferencias históricamente significativas y las históricamente triviales y que es importante que el alumnado también lo haga. Para ello, se puede aprovechar que «los estudiantes tienden a simplificar las explicaciones causales acerca de los fenómenos históricos» (Carretero y Montanero, 2008, p. 135).

El uso de referencias en el entorno físico pasa a ser clave en el desarrollo de las categorías para adquirir nociones temporales o establecer relaciones entre las existentes. Además, si las referencias son utensilios cotidianos para el alumnado, parece cumplirse «la progresión del aprendizaje parte de un tiempo personal, pasando por el físico y social como precedentes del histórico» (Asensio et al., 1989, p. 133). El tiempo, «no se puede dar sin un movimiento y sin una persona que sienta» (Vázquez, 2014).

5.4 Conclusiones

El primer hecho que se ha de anotar es la limitación propia del estudio al realizarse solo en un aula. Esto resulta no significativo en la definición de la problemática general, pero sí aporta datos que han de servir a nuevas investigaciones.

Resuelto el grado de aplicabilidad de esta investigación, es posible establecer, con absoluta prudencia, cuatro aspectos positivos, sin por ello, generalizar para el conjunto del ámbito socioeducativo. Los cuatro puntos son los siguientes:

- Se revela, desde el análisis de los cuestionarios, la capacidad del grupo para trabajar, de forma directa o indirecta, con nociones abstractas. En este sentido, sus respuestas cobran mayor riqueza cuando en la práctica se incluyen objetos cotidianos o manipulativos.
- Se afirma que el uso de recursos interactivos atrae al grupo hacia el contenido, y aumenta su implicación, con lo cual se favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.
- La forma de ofrecer el contenido al alumnado es determinante para beneficiar o perjudicar el proceso de adquisición del tiempo histórico y formación conceptual y, para evitar confusiones entre conceptos temporales que en apariencia se muestran similares.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado del tercer curso se considera determinado para cada grupo y la individualidad de cada alumno y su contexto. Como tal, necesita momentos de confusión, duda, exploración, confirmación, etc., por parte del alumnado, considerados necesarios para aprender y aprehender el contenido a su ritmo e ideas individuales.

De esta manera, se ha de volver a las primeras líneas de esta publicación, para encontrar el lamento de Pagès y Santisteban (2010) en relación con lo poco que se sabe sobre las relaciones entre las vivencias sobre la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico. En el análisis y en los resultados, se plasman relaciones de este tipo, en forma de categorías e interpretaciones que pueden servir al desarrollo de futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1), 3-16.
- Bénejam, P. (1998). Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En P. Bénejam y J. Pagès (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación Secundaria* (pp. 53- 67). Horsori.
- Blanco, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 77-88.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, (2), 53-82.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. En E. López y F. Bonilla (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, 69-102. Secretaría de Educación Pública.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, en *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Carrizo, L. (2004). El investigador y la actitud disciplinaria. Condiciones, implicaciones, limitaciones. En L. Carrizo, M. Espina y J. T. Klein (Eds.), *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Education (pp. 46-66). UNESCO.
- Cazau, P. (2006). Tipos de investigación científica. En C. Pablo (Ed.), *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Alternativas (pp. 17-35). Alternativas.
- Cruz, M. A. (2004a). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (I y II). En M. C. Domínguez (Coord), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 3-29). Pearson Prentice Hall.
- Cruz, M. A. (2004b). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. En M. C. Domínguez Garrido (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 233-259). Pearson Prentice Hall.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio. (2016, 27 de julio). [Decreto] por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, (142), 34.198-34.746.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En Ercikan y Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Espina, M. (2004). Complejidad y pensamiento social. En L. Carrizo, M. Espina y J. T. Klein (Eds.), *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Education (pp. 9-28). UNESCO.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, (69), 19-30.
- Gadamer, H. D. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5 (1). 8-52.
- Gavaldà, A., y Pons, J. M. (2016). La práctica como base de la enseñanza de las ciencias sociales: un laboratorio para el grado de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, (89), 1-13.
- Gómez, C. J., y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado.

- sorado, en *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. doi.org/10.4995 /redu.2014.5651
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Pilar, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y M.^a P. Baptista (Eds.), *Metodología de La Investigación* (pp. 1-20). McGrawHill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Pilar, L. (2014). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y M.^a P. Baptista (Eds.), *Metodología de La Investigación*, (pp. 355-381). McGrawHill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2014). Diseño del proceso de la investigación cualitativa. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y M.^a P. Baptista (Eds.), *Metodología de La Investigación* (pp. 468-506). McGrawHill Education.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- López, A., y Llul, J. (2017). Un análisis de los recursos didácticos empleados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(1), 71-91.
- López, P., y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (pp. 5-33). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mirallés, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educación Siglo XXI*, 1(29), 149-174.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (Ed.), *Enseñar Historia: Nuevas Propuestas* (pp. 107-138). Laia.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pagès (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-206). Horsori.
- Pagès, J., (1998). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En P. Bénejam, y J. Pagès, (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Horsori.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En M. A. Jara (Comp.), *Enseñanza de la Historia: Debates y propuestas* (pp. 95-127). Universidad Nacional de Comahue.

- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 30(82), 281–309.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (Ed.), *History teaching, identities and Citizenship* (pp. 13-34). Trentham Books.
- Sánchez, F. V. (2013). Hacia la multiplicidad del espacio en la Historia. Relaciones entre el cambio social y los cambios en la disciplina en las últimas cuatro décadas. *Revista de Estudios Sociales*, 35(47), 39-50.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19-29.
- Seixas, P., Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Svarzman, J. H. (2002). Enseñar procedimientos en Ciencias Sociales. *Historiagenda*, (núm. Extra), 1-12.
- Tonda, M. (2001). La construcción de nociones procedentes del medio. En E. M. Tonda (Ed), *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*, 171-221. Universidad de Alicante.
- Torres, P. (2001). Epistemología del tiempo histórico. En P. Torres (Ed), *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, 147-206. UNED.
- Trepat, C. (1995). Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico, En C. Trepat (Ed.), *Procedimientos en Historia: Un punto de vista didáctico* (pp. 233-274). Graó.
- Vázquez, N. (2014). La vivencia del tiempo en las distintas etapas de la vida. En M. Blanchard, J. Campos, C. Esteban y P. Pazos (Eds.), *El tiempo, una cuestión siempre abierta* (pp. 48-51). Crítica.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Levas Peláez, S., y Cabañero Martín, V. M. (2024). Experiencia educativa sobre el valor de las fuentes históricas para la conceptualización del tiempo histórico en tercer curso de Educación Primaria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 13-48.

El patronazgo de doña Francisca de Cáceres en su capilla de la iglesia de la Trinidad (Segovia, 1511). La interpretación de las fuentes de archivo en Educación Secundaria

The Patronage of Doña Francisca de Cáceres in Her Chapel at the Church of La Trinidad (Segovia, 1511): Interpreting Archival Sources in Secondary Education

MARÍA EUGENIA CONTRERAS JIMÉNEZ

DOCTORA EN HISTORIA MEDIEVAL. ASESORA DEL ÁREA SOCIAL DEL CFIE DE SEGOVIA

Resumen

Se presenta un estudio de caso para analizar el patronazgo de una viuda castellana a comienzos del siglo XVI. Con él se puede acercarse al alumnado no universitario a la relevancia del tratamiento de las fuentes del conocimiento histórico; de la tradición erudita, marcada por la coyuntura histórica de quien escribe, y de los métodos de la Historia de las mujeres. Han surgido los trazos principales de identidad personal y social de doña Francisca de Cáceres, miembro de las oligarquías urbanas de Segovia, comitente en 1511 de un retablo para su capilla funeraria en la iglesia de la Trinidad de dicha ciudad.

Palabras clave: educación secundaria, siglo XVI, oligarquías urbanas, viudedad, capilla funeraria, patronato, memoria.

Abstract

This case study examines the patronage of a Castilian widow in the early 16th century, offering secondary-level students an approach to understanding the significance of historical knowledge sources, scholarly tradition—shaped by the writer's historical context—and women's history methodologies. The principal elements of Doña Francisca de Cáceres' personal and social identity have emerged; she was a member of Segovia's urban oligarchy and commissioned an altarpiece in 1511 for her funeral chapel in the city's Church of La Trinidad.

Key words: 16th century, urban oligarchies, widowhood, funeral chapel, patronage, memory, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

En 1511 doña Francisca de Cáceres († ca. 1545), perteneciente a las oligarquías de la ciudad de Segovia, encargó un retablo para la nueva capilla funeraria erigida en la iglesia de la Santísima Trinidad. Los documentos que se han conservado de la historia material de la obra artística y de dicha señora constituyen un caso digno de estudio para analizar la relevancia en la investigación y en la docencia, primero, de las interpretaciones de las fuentes documentales y, en segundo lugar, del tratamiento historiográfico que diversos momentos históricos han otorgado a la presencia de las mujeres en la sociedad, asuntos todos que constituirán el objeto de este estudio. De ahí el interés de ofrecer este caso, partiendo de unas transcripciones parciales publicadas en el primer tercio del siglo xx, como ejemplo de análisis para responder a nuestro alumnado cuando nos inquiera por qué las opiniones pueden ser diferentes sobre unos mismos hechos y sujetos históricos.

Dado que la LOMLOE propugna un acercamiento del alumnado no universitario a su entorno, resulta fundamental que se recurra a la documentación de archivo física y a la que ofrecen las instituciones que han digitalizado sus fondos. Esta cuestión conlleva que los docentes necesitemos trabajar con dichas fuentes y con las instituciones que las custodian.

Las bases metodológicas del presente trabajo no pueden ser otras que las aportadas por los estudios de patronazgo femenino como modelos de análisis social para interpretar unos textos de archivos protagonizados por una mujer miembro de los grupos de poder de una ciudad castellana en el siglo xvi. Si bien dichos estudios suelen ser más habituales en el caso de las reinas y de las nobles¹, las pautas que rigieron esta actitud en las élites de las ciudades no carecen de relevancia y pueden resultar más cercanas a nuestro alumnado, a fin de que asimilen que los nexos entre personas, sociedad e identidad ayudarán a explicar determinados comportamientos individuales, familiares y sociales.

Por eso resulta obligado trazar los rasgos principales de la necesaria relación entre docentes, archivos/archiveros y legislación; conocer los eslabo-

¹ Por razones de espacio remito para una consideración global del tema a la bibliografía final donde han sido incluidas obras especialmente sugerentes.

nes de la tradición historiográfica sobre este caso; transcribir en su totalidad y analizar los documentos de encargo de obra de Doña Francisca de Cáceres; localizar y estudiar otra documentación escrita y, por último, presentar los trazos principales de la mujer que surge de los textos, así como el interés de la obra que encargó.

2. LA CUSTODIA DE FUENTES: ARCHIVOS, DOCENCIA NO UNIVERSITARIA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA

La LOMLOE considera básico que el alumnado consiga analizar de manera crítica y responsable informaciones desde bases de datos y plataformas de recursos digitales o desde fuentes físicas, y seleccionar, contrastar y tratar aquéllas para la elaboración de conocimientos argumentados sobre el pasado. A partir de ese proceso, podrá explicar el presente, la organización social y sus elementos (grupos sociales y sus condicionantes, territorio, historia, arte, etc.), la multitud de expresiones del patrimonio material e inmaterial de una sociedad —a fin de que llegue a ser preservado por parte de todos— y, asimismo, podrá considerar el papel social y los espacios de actividad de las mujeres en la realidad histórica y en la actual. Es decir, podrá preparar el futuro.

Mas la consideración de las formas de interpretar el pasado transita necesariamente por la reflexión sobre el contexto de las fuentes, y la valoración y el contraste de las interpretaciones de los historiadores. El objetivo de estas acciones será el desarrollo de procesos de crítica de dichas fuentes, competencia de suma utilidad durante toda la vida. Finalmente, el alumnado debe llegar a entender la Historia como una ciencia no experimental que se revisa continuamente, al igual que todas las ciencias, a partir de, primero, la aplicación de métodos propios e interdisciplinarios en el hallazgo de nuevos datos y en la revisión de los conocidos —que permite valorar aspectos novedosos de hechos y figuras históricas, individuales o colectivas— y, segundo, por la propia dinámica de la sociedad que varía sus preocupaciones e intereses con el tiempo, reflejándose el cambio en el método científico utilizado. En el último paso de este proceso en Historia de España de Segundo de Bachillerato el alumnado se iniciará en la investigación histórica de carácter local.

Pues bien, ante todas las necesidades que implica la puesta en práctica de la normativa, es imprescindible la colaboración entre docentes y archiveros². Partiendo del conjunto de cuestiones mencionadas, existen varios tipos de archivos de especial interés por contener documentación que se muestra espejo de las sociedades locales y, por tanto, próximas al entorno sociocultural del alumnado. Los primeros son los archivos municipales, custodios, principalmente, de producción documental del ayuntamiento y de otras instituciones locales. Los segundos, los históricos provinciales, permiten conocer los movimientos socioeconómicos de un núcleo poblacional en un año determinado, puesto que conservan en especial protocolos que son los conjuntos de las escrituras que pasaban ante cada escribano —antepasado del notario— en un determinado periodo de tiempo, generalmente, de un año, si bien hubo escribanos que establecían agrupaciones por temas³.

Por otro lado, en el mundo digital los archivos no podían dejar atrás el facilitar las consultas a través de internet. Por eso se creó el Portal de Archivos Españoles (PARES) y sus enlaces con otros europeos, como el conocido Archives Portal Europe⁴. En PARES, la consulta de fondos de archivos públicos de carácter estatal se determina como libre y gratuita, pudiendo ser consultados los originales de los documentos vistos online en el archivo

² Consúltese la visión de los servicios educativos de los archivos desde ellos mismos en Cuadros Callava (2015). Son modélicas las actividades de varios archivos, algunas de las cuales han pasado a la red de formación del profesorado de Castilla y León. Así fue en «Comisiones militares y espionaje industrial por Europa en el siglo XIX», realizado en el CFIE de Segovia en noviembre de 2017 con documentación del Archivo General Militar de Segovia, y en «Espías: servicios secretos y escritura cifrada en la monarquía hispánica», un proyecto didáctico desarrollado entre los años 2018 y 2019 con el patrimonio documental conservado en el Archivo General de Simancas. Al tiempo, es de justicia agradecer la labor de publicación de fuentes de instituciones como la abulense Gran Duque de Alba, que es un modelo por la calidad y abundancia de transcripciones que permiten llevar al alumnado las evidencias de los temas que tratemos.

³ Estos dos tipos de archivos son bien conocidos por parte del profesorado. En estrecha relación con el tema que nos ocupa sirva de sugerente ejemplo Cabañero Martín (2020). Ya en Secundaria destacan dos experiencias de interés presentadas en actividades de formación del profesorado en el CFIE de Segovia entre los años 2020 y enero de 2024: los safaris tipográficos de Carlos de Miguel García y César Martín Simón, basados en documentación del Archivo Municipal de Valladolid (véase el muy interesante libro *Valladolid con carácter*, 2022, en el que tanto ha participado C. de Miguel), y la reconstrucción de la iglesia jesuítica de Soria en 3D que han realizado Javier Arribas Pérez, Laura Hernández Marín, Eva Lavilla Rey y Javier Marín Romera (2024), sobre documentos del Archivo Histórico de Protocolos de Soria.

⁴ <https://pares.cultura.gob.es/inicio.html> y <https://www.archivesportaleurope.net/>

que los custodie, siempre que seamos mayores de 18 años y presentemos un documento que acredite nuestra identidad, como el NIF, NIE o el pasaporte. Este portal ha ofertado recientemente, aplicado a cinco series documentales y como proyecto piloto, un motor de búsqueda con Inteligencia Artificial, sistema que tanto agrada en los últimos tiempos, pero que tendría que avanzar muchísimo en el ámbito de la consulta que pretende⁵.

Aunque los grandes problemas de la colaboración que buscamos entre archivos y entidades educativas sean muy conocidos, conviene recapitularlos: la minoría de edad del alumnado, los imprescindibles conocimientos de paleografía y diplomática para comprender los textos a los que se accede y el grado y profundidad de los instrumentos de descripción de fondos custodiados, es decir, las guías generales del archivo con los cuadros de clasificación de sus secciones, catálogos, ficheros, etc. Un cuarto, común a todos los investigadores, son las restricciones al libre acceso a la documentación, puesto que no se permite mostrar documentación notarial de menos de cien años y tampoco llegar a documentos que pudieran poner en riesgo la seguridad y defensa del Estado o que contengan noticias acerca de personas de las que no hayan transcurrido veinticinco años desde su fallecimiento, si se conoce la data exacta del óbito, o cincuenta desde la emisión del documento, de entenderse que no lesionaría los derechos a la intimidad personal o familiar.

Partiendo de todas estas cuestiones, los archiveros, conscientes de su papel de custodios y de la necesidad de difundir los fondos conservados, realizan cada vez más labores de acercamiento a la ciudadanía, entre las que incluyen muy interesantes actividades y materiales educativos⁶. En esta línea destacan los talleres didácticos para alumnado de educación primaria y

5 <https://pares.cultura.gob.es/pares-htr/> Los fondos de dichas series se refieren, sobre todo, al siglo xx.

6 Hay muchas experiencias dignas de ser reseñadas. Sólo mostraré algunos ejemplos, como los materiales educativos y los documentos digitalizados que se pueden encontrar en el Archivo Municipal de Burgos: <https://shorturl.at/VTno2> y <https://shorturl.at/B8Aqn>

O en el de Cartagena, con transcripción de documentos: <https://shorturl.at/U5wbU>

O bien el aprovechamiento didáctico de los archivos y su concreción en el Archivo Municipal de Alcoy:

Para el siglo xx se encuentran los custodiados en el de San Juan (Alicante): <https://shorturl.at/iORSU>

Dentro de los archivos de protocolos que facilitan documentos para la docencia destacan los de Toledo, Albacete y Alicante.

secundaria, talleres que suelen versar sobre temática propia del mundo de los archivos: escritura de otros siglos con sus instrumentos específicos, documentos con letras capitales llamativas o ejecutorias de nobleza con pinturas de emblemas heráldicos y escenas alegóricas, árboles genealógicos, las ruedas de los privilegios rodados, datos biográficos de algún personaje relevante que vivió en el ámbito territorial que concierne al archivo, cómo era la vida cotidiana a través de inventarios de bienes, de planos, de dibujos, o bien talleres para trabajar la igualdad de géneros en otras épocas. Por todas las acciones de difusión y acercamiento a ellos vaya la mayor gratitud de los docentes y de los investigadores.

3. LA HISTORIOGRAFÍA: INTERPRETACIÓN DE LAS FUENTES, ESPEJOS DE LA VIDA Y CONSTRUCCIÓN DE PERSONAJES

Junto al imprescindible uso de las piezas archivísticas es básico recurrir a lo que otros escritores han trabajado sobre el tema que decidamos investigar y poder llevar al aula. De su atenta lectura podremos deducir cómo distintos momentos históricos utilizan métodos diferentes para acercarse al pasado.

En los años 1927 y 1928 don Juan de Contreras, marqués de Lozoya, dio a conocer las pinturas existentes en la capilla de la familia del Campo en la parroquia de la Trinidad de Segovia y realizó un estudio estilístico sobre ellas⁷. Añadió información sobre la mencionada capilla y las inscripciones conservadas en ella, y comentó unas tablas pertenecientes a un maltrecho conjunto pictórico. A ello unió las condiciones de un retablo, transcritas parcialmente, que en 1511 encargó doña Francisca de Cáceres, viuda de Juan de Cáceres, «para su capilla de la Trinidad» y que se obligaron a realizar dos pintores, Andrés López y Antonio de la Vega. Pero el marqués se encontró con un problema. Al dilucidar si los restos del retablo que él vio correspondían con aquéllos que dicha señora había

⁷ Marqués de Lozoya (1927), (1928). En 1929 ambos artículos fueron unidos en una tirada aparte con el mismo título en la fototipia de Hauser y Menet. Para evitar la prolijidad de notas me he permitido resumir sus contenidos. En 1932 este autor persistió en sus opiniones.

encargado, afirmó que los ejecutores de ambas obras fueron los mismos y que fueron ellos quienes dictaron las condiciones del contrato. Igualmente, lanzó la hipótesis de que la comitente de este último, doña Francisca de Cáceres, fue la esposa del fundador de la capilla perteneciente a la familia del Campo, llamada Francisca de la Trinidad. Se basó, primero, en la coincidencia en el nombre de ambas; segundo, en que la única capilla de relevancia era la de ese grupo familiar y que otra existente junto al templo parroquial había sido levantada según su opinión a finales del siglo xvii. Para que encajase esta hipótesis, hizo a de la Trinidad la primera esposa de Juan de Cáceres que, «prematuramente viuda», encargó dicha obra, pero al casar con Pedro del Campo, varió su temática hacia «los santos patronos de la familia de su marido» y cambió el apellido por razón de su segundo matrimonio y por la cercanía de su casa conyugal a la parroquia de esa advocación.

Asimismo, Lozoya resaltó la caracterización que se dio a los personajes representados al describirse con un cierto detalle los ropajes; señaló las referencias a los retablos de Gómez Hernández y de la capilla funeraria de los Cáceres en el segoviano monasterio de San Francisco, y a una fusta, una tabla, que hacía una doña María de Olivera.

De esta manera quedó establecido el primer eslabón de una tradición historiográfica que llega hasta nuestros días. Fue, por tanto, en el primer tercio del siglo xx, con una visión acorde con la consideración social y local de las mujeres, cuando fueron realizadas unas obras de arte con una óptica en la que una figura masculina de un supuesto marido, del Campo, comienza a crecer mientras la comitente, de Cáceres, se diluye.

Años más tarde Peñalosa afirmó que doña Francisca fue hija de Antón de Cáceres y de doña María Álvarez de Virués; que casó con un primo suyo, Juan de Cáceres, con una heredad en Sauquillo (Segovia), y que ambos fundaron un mayorazgo que luego pasó por extinción al de Lobones (Segovia), perteneciente a la rama principal de los Cáceres. Asimismo, identifica a doña María de Olivera como la esposa del hermano mayor de doña Francisca, Francisco de Cáceres. Con esta filiación se preguntó sobre los

⁸ Peñalosa (1950).

nexos entre los diferentes donantes mencionados hasta ese momento⁸. Pero prevaleció la opinión de Lozoya⁹.

Más recientemente, Ruiz mantuvo la unión de donantes y retablos, aunque había mencionado una capilla en la iglesia de la Trinidad de un Juan de Cáceres en el siglo xvii, que correspondería con un primitivo templo a la derecha y exento del que hoy conocemos¹⁰. Collar de Cáceres, ya en el siglo xxi, continuó la tradición iniciada por el marqués, si bien al escribir las biografías de los autores de la obra difiere en lo relativo a que se habría conservado el conjunto pictórico encargado en 1511 y admite el nombre de Maestro de los del Campo para el autor del que sí ha perdurado hasta nuestros días¹¹.

4. LOS DOCUMENTOS DEL ENCARGO DE OBRA PARA EL RETABLO DE DOÑA FRANCISCA DE CÁCERES

Vayamos a las fuentes documentales con la mirada desde la historia de las mujeres y desde el siglo xxi. Conocemos el encargo de doña Francisca en 1511 a través de dos escrituras de carácter muy diferente, si bien no ha quedado resto conocido del retablo¹². En la primera se recogen las condiciones de ejecución de la obra. Es un documento privado al establecerse entre particulares, pero que, al ser unido por el escribano a la carta de obligación entre comitente y pintores, fue revestido de entidad legal. Destaca de forma poderosa que nuestra protagonista no sabía firmar.

En las condiciones se aprecia a simple vista la intervención de, posiblemente, cinco escribientes que determinan cómo se fue ajustando el encargo, antes de ser aceptado por los pintores —así se autodenominan y firman—, Andrés López y Antón de Vega, pareciendo que fue López quien escribió el

⁹ Villalpando y Vera (1952) consideran el mismo a los dos retablos. Rodríguez Cruz (1962, pp. 431-436) mantuvo la identificación de las dos señoras y los dos conjuntos. No fue de la misma opinión Martínez Adell (1955, pp. 35-37) que observó diferencias notables entre los dos retablos, si bien persistió en identificar a las dos señoras.

¹⁰ Ruiz (1996, pp. 14 y 39-40).

¹¹ Collar de Cáceres sobre ambos pintores y (2013a, p. 89) y (2013b, p. 142).

¹² Consúltese el texto íntegro en los documentos del anexo documental.

grueso principal de las condiciones referidas a las dimensiones y a la división espacial en unas escenas en las que se presta especial atención a que se representen objetos y vestimentas lujosas; a «cosas de romanos», a «obra romana» y a «del romano» como alusiones al gusto imperante¹³; a dos figuras, escogidas por la comitente, san Cristóbal y san Antón, que irían en el guardapolvo del retablo y, por último, a la inscripción que recorrería las paredes de la capilla.

Los otros escribientes ajustaron aspectos formales de imágenes, de iconografías y de emblemas heráldicos; fijaron el plazo de finalización y abono de los honorarios, e incluyeron demandas de semejanzas con otros retablos encargados por personajes segovianos. El conjunto de manos que intervinieron tuvo que conllevar necesariamente distintos tiempos de revisión y de elaboración del documento final que conocemos, lo que unido a la ausencia de fecha en el texto y a la omisión de tratar como viuda a doña Francisca, tiene la capacidad de que se perciba una distorsión temporal entre el fallecimiento de Juan de Cáceres muy a comienzos de 1511 y el encargo del retablo en el noviembre siguiente. Es más, cabe preguntarse si sería posible que la presencia de santos antipestíferos en él pudiera indicar que la obra fue pensada en un primer momento como un exvoto si Juan de Cáceres salía vivo, quizá, de la peste que estaba azotando Europa. Igualmente, el paso del proyecto inicial de sólo dos figuras en el guardapolvo al considerable aumento posterior de su número supone, además la constatación del tramo temporal entre las decisiones, una influencia sobre doña Francisca sin que sepamos si fue de una persona —con los condicionantes que pudo haber de género y sociales en la fijación de la iconografía— o de una obra de arte —por su estética o porque era poseída por alguien a quien la viuda tenía en consideración—.

Por otro lado, en las condiciones y la posterior obligación se explicitó la función de preeminencia social de la comitente al indicarse que el retablo era el que «la señora doña Francisca manda fazer para su capilla», alrededor de la cual habría una inscripción que «diga lo que la señora mandare», o se incluirían algunas figuras «que dize la señora», utilizando un presente que transparenta una decisión firme de dicha doña Francisca. Después,

¹³ Sobre estos términos que apuntan al Renacimiento véase Redondo Cantera (2020).

no fue citada como viuda hasta que otorgó su parte de la carta de obligación en noviembre, no habiendo sido así, líneas más arriba del texto, cuando el escribano la identificó como mujer de Juan de Cáceres y como vecina de Segovia. Es más, en las condiciones no había sido identificada socialmente ni por su marido ni por alusión alguna al hijo que han tenido, Antón de Cáceres, posiblemente por su minoría de edad. Ahora bien, doña Francisca sí explicitó que la capilla era de Juan de Cáceres y «mía», es decir, asumió su parte de promotora en la obra, al tiempo que en la firma de condiciones no fue mencionado hombre alguno junto a ella.

Asimismo, se incluyeron elementos de identificación que suponían una fijación de señas de identidad familiar y social que, a su vez, generarían memoria sobre los orígenes de los poseedores de la capilla. Fueron variados y acorde con los empleados en su momento histórico: emblemas heráldicos emplazados en distintas posiciones en el dicho espacio e inscripciones que no han llegado a nosotros, aunque no se dispuso que ella o su marido figurasen como donantes en la obra encargada.

Por último, en las condiciones se explicitaron las referencias al hermano de doña Francisca, Francisco de Cáceres, poseedor de bienes familiares por sucesión agnática; a su mujer, doña María de Olivera, y en especial a dos retablos, uno de la capilla funeraria de la familia de origen de la comitente en el monasterio de San Francisco¹⁴ y otro que, muy probablemente, estaba en la mayor de dicho monasterio, perteneciente al grupo familiar de la Lama¹⁵. De las alusiones se desprende el deseo de emular y también superar las obras de la capilla de los Cáceres de nuestra protagonista; en definitiva, la consciencia de haber asumido la creación de su propio grupo familiar, para el que buscó una identidad diferente que demostraba la riqueza poseída a través de la obra pictórica y también de las telas y objetos lujosos representados.

¹⁴ La capilla correspondiente a la rama de sucesión agnática de la familia Cáceres estuvo situada en el segoviano monasterio de San Francisco y de ella se conocen algunos de los epitafios y esculturas funerarias que albergó, pero, lamentablemente, no el retablo al que aludía doña Francisca de Cáceres. G[rau] (1949), Rodríguez Fernández (1963). Se conservan dibujos del siglo XIX de alguno de los enterramientos en Avrial y Flores (1953), láminas 43-47.

¹⁵ Marqués de Lozoya (1928, p. 245, nota 1) escribió sobre Gómez Fernández: «era uno de los doce caballeros de acostamientos que tenía en Segovia la Reina doña Juana» (véase una carta

5. LA MIRADA DESDE EL SIGLO XXI: DOÑA FRANCISCA DOCUMENTADA

La sección de protocolos del Archivo Histórico Provincial de Segovia permite documentar a doña Francisca de Cáceres a partir del año 1511, el primero de su viudedad, y, por tanto, de asumir la dirección económica de la familia fundada con Juan de Cáceres; titularidad condicionada al haber tenido de esa unión un hijo, Antón de Cáceres¹⁶. No se conoce la fecha del nacimiento de este último, pero sí que en 1511 era tutora su madre y eso implicaba que él era menor de 14 años¹⁷.

De esta señora conocemos que su familia de origen pertenecía a las elites de la ciudad de Segovia desde finales del siglo XIV, con patrimonio físico e inmaterial que les identificaba ante el resto de la sociedad¹⁸: regimiento del estado de los caballeros y escuderos; quíñón de la cuadrilla de la Trinidad; capital onomástico para los varones; casas principales junto a la puerta de San Juan de la muralla urbana y capilla funeraria en el monasterio de San Francisco de Segovia, si bien sería necesario datar con precisión cuándo y en qué condiciones fueron alcanzando cada uno de ellos, cuestión que excede al presente trabajo. Dado que se llamaban Antón el abuelo y el padre de doña Francisca, llama la atención que el hijo de dicha señora heredase el mencionado nombre, cuando al primer hijo varón correspondía el propio del abuelo paterno. Con esto cabe preguntarse si estamos ante

del rey Católico, fecha en Logroño a 6 de noviembre de 1512, en Colmenares, cap. XXXVI, 17). El problema reside en que en aquellos momentos existían en Segovia dos caballeros en parte homónimos, pero con un segundo apellido que identificaba la familia: Lama o Heredia. Si bien es este último quien suele figurar como Gómez Fernández, en mi opinión, puede que doña Francisca se refiriese a Lama porque esta familia tenía como capilla funeraria la mayor del monasterio de San Francisco, parece que dedicada a Santa Ana, junto a la que estaba la que servía de enterramiento a varios de Cáceres. Colmenares, 1637, XXXVI/V 1506. López Díez (2006, p. 243, nota 27) transcribe unas cláusulas del testamento de 1496 de Gabriel Fernández de la Lama quien, con su mujer, doña Marina de Valdés, ya fallecida, habían erigido una capilla en dicho monasterio. AGS, RGS, fol. 40, 1493, marzo, 1. Barcelona, hijo de ellos sería Gómez Fernández de la Lama, coetáneo de doña Francisca de Cáceres.

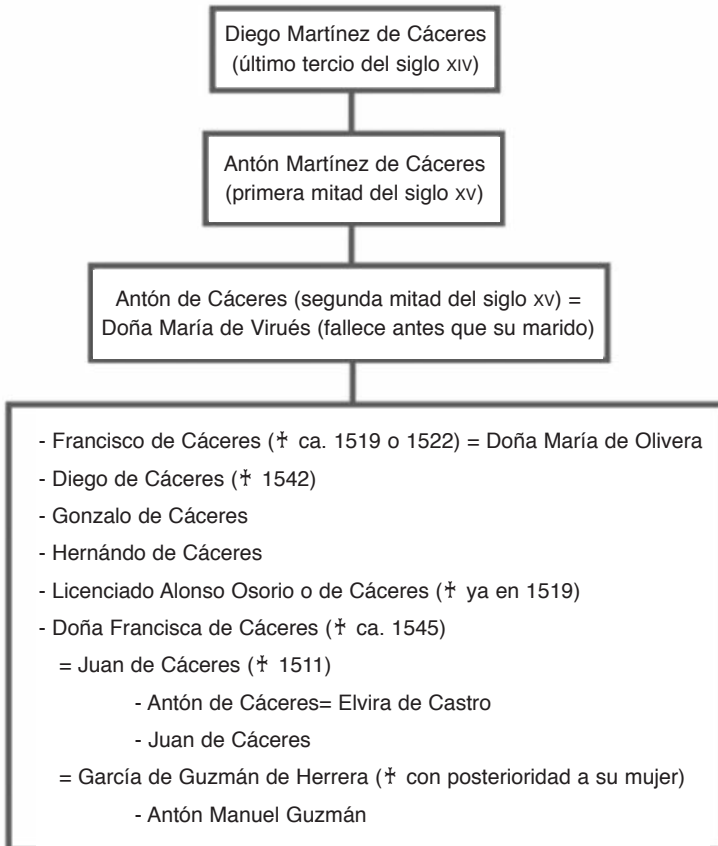
¹⁶ Sobre el uso de términos como viudez y viudedad véase el sugerente trabajo de Birriel (2008).

¹⁷ AHPSG, prot. 33, fol. 212v-213v, 1511, marzo, 9. Segovia.

¹⁸ Villar García (2017), I, doc. 99, p. 198, documenta a Diego Martínez de Cáceres, bisabuelo de doña Francisca, integrado en el linaje de Día Sanz en 5 de noviembre de 1379. Sirva de ejemplo. Espero poder ofrecer pronto resultados de la investigación que llevo a cabo sobre esta familia.

un hijo no primogénito del matrimonio que nos ocupa o si Juan de Cáceres no sería, como Peñalosa supuso, primo de doña Francisca —y, por tanto, nieto del primer Antón—. Si tenemos en cuenta que Juan tuvo un hermano llamado don Antón de Cáceres, canónigo en la catedral de Segovia, puede pensarse que ambos eran hijos de un varón apellidado de Cáceres, pero también pudiera ser de una señora apellidada así que habría transmitido a su segundogénito el nombre del abuelo materno, tal y como regían las costumbres en la imposición del nombre propio. Igualmente, Juan pudo haber tenido un hijo primogénito de otro matrimonio anterior¹⁹.

Figura 1
Árbol genealógico de doña Francisca de Cáceres



¹⁹ Asenjo (1986, pp. 376-377), menciona a dos Cáceres, Juan y Diego, que casan con dos señoras Heredia, respectivamente, Juana y Constancia.

De la familia de Juan se desconoce el nombre de sus padres, pero unos enfrentamientos judiciales por el reparto de la herencia del mencionado canónigo documentan en 1510 como hermana a Catalina de Cáceres, viuda de García de Cuéllar y vecina de Sauquillo, y como pariente a Isabel de Cáceres, casada con Juan de Contreras y madre de Diego González de Contreras²⁰.

En ese mismo año los intereses económicos del primer marido de doña Francisca le llevaron a vender trigo a vecinos del Espinar y de Herreros, y a prestar a otros de Otero, lugares todos del pie de monte del Sistema Central²¹. Pues bien, a partir del día 22 de febrero de 1511 doña Francisca de Cáceres está documentada como viuda de Juan, recibiendo cartas de obligación de distintos personajes que le debían trigo y cebada porque ella, expresamente se menciona a doña Francisca, se lo había vendido o prestado a vecinos de La Lastrilla y de Herreros²². Esto significa que, al menos nominalmente, había tomado las riendas y continuado con las fuentes de ingresos de la economía familiar, actitud frecuente en las viudas que tenían que gestionar los bienes familiares realizando labores de organización económica que en vida de su marido no se documentan.

Ahora bien ¿esto era realmente posible para una mujer que no sabía escribir? Es evidente que para desarrollar las actividades mencionadas era imprescindible la ayuda de otras personas que sí tuvieran esas capacidades, puesto que, si no se había preparado a la mujer ante los problemas económicos que acarrearía una posible viudedad, estaba condenada a depender de su círculo social más cercano, la familia de sangre y la extensa, donde habría otras personas con dichas capacidades, en su mayoría, si no todos ellos, varones. Por eso doña Francisca, miembro de una oligarquía urbana en el poder político desde finales del siglo XIV, estaba incapacitada para asumir la dirección de manera directa, quizá porque en dicho subgrupo social se esperaba de ellas ese papel secundario y apartado de la acción.

²⁰ ARCHVA, Ejecutorias, 247, 23, 1510, abril, 11. Valladolid.

²¹ Sirvan como ejemplo de estas actividades: AHPSG, prot. 33 ante Jerónimo Bonifaz, fol. 2, 1510, octubre, 18. Segovia; *ibidem*, fol. 39, 1510, noviembre, 18. Segovia; fol. 40, 1510, noviembre, 10. Segovia.

²² AHPSG, prot. 33, fol. 179, 1511, febrero, 22. Segovia; *ibidem*, fol. 190, 1511, febrero, 27. Segovia.

Así, los varones que encontramos junto a ella, tutora de su hijo, cuando protagoniza actividades económicas fueron, por una parte, miembros de la familia de Viana (el licenciado Alonso de Viana y el bachiller Juan de Viana) y su hermano Francisco de Cáceres²³. De los primeros sabemos de su amistad con Juan de Cáceres, por lo que se puede pensar que este último en su testamento, no conservado, encargase la ayuda o la supervisión de la gestión de su viuda sobre los bienes que tendría que heredar el hijo habido en común. Del segundo, quizá su presencia fuese fruto de solidaridad entre hermanos, pero también de control sobre las acciones económicas de una mujer que tenía un heredero menor de edad y bienes que podían interesar al tronco familiar del que ella salió con una porción de ellos en forma de dote para casarse. En cualquier caso, se aprecian dos varones que pudieron revisar las acciones de doña Francisca desde puntos de mira e intereses diferentes. La intervención de ambos en el segundo matrimonio de la comitente con García Guzmán de Herrera, vecino de Alcalá de Henares, sobre 1515 no es posible valorarla con los datos que poseemos en la actualidad²⁴.

Queda por tratar algunos rasgos de la figura de Francisca de la Trinidad. Si bien la documentación coetánea no antepone a su nombre tratamiento alguno, la lápida en que se menciona la fundación de la capilla en 1513 la trata como doña, de manera que quien compuso, con posterioridad, la inscripción elevó la categoría social de Francisca, posiblemente, su antepasada²⁵. Es decir, se refleja el ascenso social y la invención de unas míticas genealogías y señas de identidad, entendiendo como tal la capilla. La documentación indica que, en 1509, de la Trinidad, junto con su marido Pedro del Campo, otorgó carta de ahorramiento a dos esclavos²⁶. Como ya sabemos, en este año es muy probable que Juan de Cáceres y doña Francisca de Cáceres estuvieran casados. Por tanto, al documentar los dos matrimonios

²³ Respectivamente: AHPG, prot. 33, fol. 212v-213v, 1511, marzo.9. Segovia. *Ibidem*, prot. 31, ante Juan Fernández Valera, fol. 59, 1511, octubre, 15. Segovia. *Ibidem*, prot. 33, fol. 233, 1511, marzo, 18. Segovia, Francisco asistió como testigo junto a sus criados Alonso de Cuéllar y Francisco de Gamonal.

²⁴ ARCHVA, Ejecutorias, 333, 23, 1518, diciembre, 20. Toro.

²⁵ Marqués de Lozoya (1927, p. 290).

²⁶ AHPG, prot. 29 ante Juan Fernández Valera, fols. 3-4, [1509], abril, 19. Segovia

de doña Francisca y el de Francisca ya en 1509 queda probada la existencia de dos mujeres diferentes con el mismo nombre propio, vinculadas ambas en momentos de sus vidas a la iglesia de la Trinidad, pero con trayectorias vitales y reconocimiento social muy diferentes.

6. EL PATRONAZGO Y LA ICONOGRAFÍA DEL RETABLO

En la actualidad las mujeres están incorporadas al trabajo fuera del hogar con independencia de su estado civil, lo que ha provocado que sean consideradas agentes de la Historia. Es esta una de las razones por las que la promoción artística femenina en la época de la viudedad haya recibido la atención de, en especial, historiadoras medievalistas, modernistas y del Arte que han destacado el papel de las mujeres que vivieron esa situación como custodias de la memoria familiar, remembranza que conllevaba el cuidado de los espacios funerarios para preservar la fama personal y grupal de la familia²⁷.

Al igual que otras viudas, doña Francisca, comitente por la muerte del cónyuge, participó activamente en la creación de un nuevo espacio funerario, de una seña de identidad de su propia familia, para la cual el retablo se podría considerar una estrategia de memoria. La identificación se entrevé en la inscripción que llevaría este último en dos renglones, determinados en su aspecto estético por los pintores, pero con el texto «que la señora mandare», y en otra que correría alrededor de la capilla que, supongo, sería establecida también por ella. Asimismo, se recurrió a emblemas heráldicos para identificar a los poseedores: se proyectó situarlos en el guardapolvo, según voluntad de dicha señora —si bien parece que luego fueron sustituidos por diversos santos—, dentro de la capilla por encima del retablo y fuera de ella. Sabemos que uno iría acompañado de un yelmo con su lambrequín.

Ahora bien, con las armas de ambos cónyuges de idéntico apellido surgen problemas, puesto que no sabemos si estamos ante miembros de un amplio

²⁷ Sirva de ejemplo de la bibliografía consultada y citada al final de este trabajo Miquel Juan (2021, pp. 52-53).

grupo familiar que compartían emblemas heráldicos. De ser así, no habría duda en el diseño. Puede ser posible porque no hay alusiones a las armas de Juan y de ella como diferentes, pero también pudiera ser que se diera por sentado que iban a ser las del varón iniciador de la familia. O que como ella era quien realizaba el encargo, se dispondrían las suyas, al igual que hicieron otras viudas segovianas de la época²⁸. Por el momento, no podemos ir más allá.

Ante las incógnitas surgidas no se puede discernir si doña Francisca tomó la iniciativa artística de encargar el retablo como memoria de su marido y de la propia familia de ambos, o del posible tronco común. De ahí la dificultad de determinar si estamos ante un patronazgo pasivo, es decir, influido con presiones familiares o sociales por parte de otros personajes, o qué rasgos de patronazgo activo se pueden entrever²⁹. De cualquier manera, la obra que nos ocupa como encargo de una viuda parte de ser una composición que iba a ver ella y el resto de la sociedad, no su marido. En el conjunto se reflejará el estatus de una comitente que ha desarrollado su sensibilidad estética a través de la asimilación de estilos de personas cercanas y pertenecientes a su círculo social, las oligarquías urbanas.

6.1 La capilla nueva

La capilla funeraria en la iglesia de la Trinidad suponía la generación de un hito espacial en su parroquia y en la ciudad, hito que contribuía al proceso de identidad de la familia que comenzaron doña Francisca de Cáceres y Juan de Cáceres.

Desconocemos a quién correspondió la voluntad y quién planificó la posesión de una capilla en dicha parroquia y no en el monasterio de San Francisco, la distribución espacial e, incluso, si se corresponde con la que, habiendo sido una primitiva iglesia de una sola nave, en el siglo xvii pertenecía a un Juan de Cáceres de cuya filiación con el matrimonio que nos ocupa no tengo constancia, pero que podría tratarse del nieto de los cónyugos.

²⁸ Véase Contreras Jiménez (2023a) y (2023b).

²⁹ Véase García Pérez (2013) para los distintos tipos de patronazgo femenino en función de la aprobación masculina y familiar.

ges que estamos tratando. Es más, no sabemos en qué grado de organización estaba la capilla cuando falleció Juan, pero el arco temporal hasta que se firmó el contrato del retablo parece indicar que no estaba preparada cuando sucedió el óbito.

Dado que el espacio en el templo no es mencionado por su advocación, se desconoce si alguna de las escenas encargadas estaba en correlación con el titular. Al hilo de este interrogante surge otro porque no sabemos si se planteó que la capilla tuviera un programa iconográfico y devocional específico, más allá de la exaltación de la familia a quien pertenecía, enaltecimiento apreciable en la obra pictórica, en la decoración heráldica y en, posiblemente, la inscripción de las paredes.

Tampoco se conoce con qué piezas destinadas al culto se dotó la nueva capilla. La escena de la Misa de san Gregorio de la obra encargada en 1511 pudiera servir para indicar lo que se consideraba como elementos básicos para el ajuar litúrgico: altar, cáliz, facistol y candelabros, además de ropajes para el celebrante y diáconos. En estos elementos se repite el término *rico* para demostrar el lujo que debía de representarse.

6.2 El retablo de 1511

El interés que presentan los retablos que financiaron particulares, igualmente, es bien conocido³⁰. En la obra que nos ocupa no parece que hubiera innovaciones estructurales e iconográficas³¹, desprendiéndose del texto la habitual mezcla de pintura con escultura y arquitectura en las imitaciones a «cantería» de los pilares que separan las escenas, o en esos chapiteles y peanas de las figuras pintadas de los guardapolvos que simularían ser de bulto.

Aunque no sea el objeto principal de estudio, es relevante la interpretación del retablo según algunos de sus aspectos iconográficos. En las seis escenas se representaba a la Triple Santa Ana (abuela, Madre y Nieto), la adoración de los Reyes Magos, una desconocida advocación mariana,

³⁰ Sirvan como ejemplo por su relación con el tema que nos ocupa y para evitar la prolijidad en las citas Pérez Monzón (2016) y Redondo Parés (2020).

³¹ Sobre cuestiones técnicas de los retablos véase Bruquetas Galán (2004).

la Crucifixión, la Quinta Angustia y la misa de san Gregorio. Así pues, en el encargo se atiende a dos tipos de espacio, los segovianos, iglesia de la Trinidad y monasterio de San Francisco, y otros cargados de simbolismo como el monte Calvario con esos «huesos de finados» que acentúan el sentido funerario de la composición, la capilla donde san Gregorio celebraba la misa y un ámbito cerrado, puesto que tenía suelo de azulejos, donde estaba la silla en que se representaría a santa Ana Triple, más aquel en el que dicha santa reflexionaba sobre la infertilidad de su matrimonio mirando un nido en un árbol.

Las referencias a las ropas esplendorosas de los personajes representados en las seis escenas principales³², contrastan con las escasas a la iconografía de los santos de los guardapolvos, con lo que hay que suponer que se iba a recurrir a los prototipos cuya indumentaria no requería tanto detalle y en las escenas centrales se podría reflejar voluntades personales de la comitente.

Existen dos líneas fundamentales en la iconografía del retablo. En la primera cabe la posible plasmación de la importancia de la genealogía femenina a través de la reiteración de la representación de dos mujeres: María y su madre, que casi se impone a la Crucifixión³³, con ser ésta la más importante para los cristianos junto con una Resurrección que no es representada. Surge la pregunta de si porque doña Francisca ha sido madre es tan rotunda la idea de la maternidad: santa Ana con su hija y su Nieto, es decir, la genealogía femenina de Cristo³⁴; la santa abuela pensando en la infertilidad; la Madre que asiste a la Crucifixión y muerte del Hijo y después le sostiene ya muerto en sus brazos, más el hijo que le es dado, san Juan, el

³² Bernis (1978) y (1979). El vestir rico en Zalama Rodríguez (2012) y (2020).

³³ Pelaz Flores (2018, p. 409) sobre la devoción a Cristo crucificado.

³⁴ Véase Muñoz y Pelaz (2023) sobre los linajes femeninos, o Méndez Sánchez (2022, pp. 264-265) para la relación de nuestras tres figuras con la Trinidad de Padre, Hijo e Espíritu Santo, considerando la opinión de Luna (1991), y 265 para relación entre la madre de María y el buen morir gracias a la interrelación entre las tres figuras.

Para Santa Ana en el ámbito de todo el obispado de Segovia a partir de 1493, y los templos y capillas a ella dedicados en la ciudad véase Contreras Jiménez (1989, p. 136). Sirva de ejemplo de implantación en otros lugares la implantación en Mondoñedo también a finales siglo xv en Sánchez Ameijeiras (1999, p. 408).

único apóstol representado. Al tiempo, ya sabemos de los nexos onomásticos del hijo de la viuda con su abuelo materno, es decir, con su familia materna, aunque también con el hermano canónigo de su padre, que, incluso, le lega cierta cantidad en su testamento. Por tanto, parece que doña Francisca está reivindicando la ascendencia femenina, no sólo de Cristo, también la de Antón de Cáceres. En cualquier caso, con el encargo se plasma su lugar en la sociedad: viuda y madre. Al tiempo, María en su maternidad siempre está acompañada³⁵: por los Reyes Magos, por santa Ana y por san Juan y María Magdalena³⁶. Quizá la comitente aludía al deseo de que le asistieran a ella también.

Dada la precisión en las descripciones de los ropajes, sorprende lo indefinido de la alusión a una advocación mariana de devoción para doña María de Olivera. En mi opinión, aunque existe constancia de las llamadas *capillas de fusta*, de madera, en Castilla, y aunque se publicara «la fusta (la tabla?) que hace la señora doña Maria de Olivera»³⁷, la lectura debe de ser «fiesta», puesto que, primero, la ligadura de vocales que este escribano realiza desde la *f* a la *t* es alta para unir *i* con *e*, como se puede apreciar en la palabra *pieça* de la línea siguiente; en segundo lugar, las ligaduras de la *u* se presentan en el texto por la parte inferior de la letra. Después, la lectura de «fiesta que hace la señora doña María de Olivera» corresponde en mayor medida con el lenguaje de comienzos del *xvi*³⁸. Estaríamos, pues, ante dos cuñadas con una armonía en sus relaciones que habría llevado a transferencias culturales entre ellas.

La segunda línea iconográfica, presidida por la Crucifixión, subraya la idea de la muerte y el dolor que produce en los que la contemplan, así como plasma físicamente la invocación, por el carácter salvífico contra la peste y ante el paso de esta vida al Más Allá, de san Antón, san Cristóbal, san

³⁵ Pelaz Flores (2018, pp. 408-9) sobre la devoción mariana en los patronazgos femeninos.

³⁶ Véase Sánchez Morillas (2014) para las representaciones de María Magdalena.

³⁷ Marqués de Lozoya (1928, pp. 245-246) mencionó la palabra fusta, como un valencianismo.

³⁸ *Libro de la fundación del real monasterio de Nuestra Señora del Parral...*, manuscrito 19.412, BNE, fols. 93r y ss. se denomina fiesta a las conmemoraciones de la vida de Jesucristo, la Virgen, sus advocaciones o de santos y santas.

Sebastián y san Roque, a los que se añade la capacidad intercesora de santa Ana ante el trance final. Con el mismo sentido, la misa de San Gregorio, además de representar un milagro eucarístico, tema de alta relevancia en esas décadas, se relacionaba con los treintenarios de misas por los fallecidos tan habituales en la religiosidad del momento³⁹.

7. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de este caso ha pretendido demostrar la importancia de la documentación escrita en el pasado y de las interpretaciones interdisciplinarias de los tiempos más cercanos porque con ambas se explican condiciones y circunstancias de la sociedad y de sus grupos sociales, al tiempo que se observa la variación en los intereses historiográficos como evidencia de la evolución social y de la motivada por las propias vivencias de quien interpreta el pasado, historiador o historiadora, medievalista, modernista o de la historia del Arte.

En este caso concreto y desde una perspectiva local extrapolable al ámbito castellano se pueden aportar facetas para un mosaico más amplio a través de cuatro consideraciones finales. En primer término, el trabajo en el archivo y las transcripciones publicadas, que hay que agradecer siempre a nuestros antecesores, permiten que el alumnado consiga las competencias suficientes para comprender su pasado y su patrimonio y exponerlo y conservarlo para que llegue a sus sucesores sobre la Tierra.

En segundo lugar, es preciso que el alumnado comprenda que igual que ha variado la mirada sobre el caso que nos ocupa, puede volver a hacerlo en el futuro, con nueva documentación y diferente metodología.

Después, el análisis de documentación promovida por mujeres arroja luz sobre la identidad y actitud personal y social de una viuda en el primer tercio del siglo XVI en una ciudad castellana.

³⁹ García Cuadrado (2000), Caballero Escamilla (2008) y Hernando Garrido (2015) y (2019).

Por último, se ha podido trazar a través del patronazgo que ejerció doña Francisca de Cáceres, viuda de Juan de Cáceres, primero, los rasgos básicos de los vínculos personales y sociales entre ella, su familia de sangre y los grupos familiares creados durante su primer matrimonio; segundo, la asunción de gustos estéticos en una mujer que, perteneciente a las elites urbanas, configuró señas de identidad familiares basándose en otras obras de arte promovidas por miembros de su grupo social; el tercer lugar, el retablo encargado supuso la plasmación de una identidad familiar-social, y quizá personal, de la voluntad de empezar a construir una memoria propia utilizando instrumentos visuales que perduraran en el tiempo, en un tiempo que siempre pensamos los humanos que es eterno.

ANEXO 1. ABREVIATURAS

AGS: Archivo General de Simancas.

AHPSg: Archivo Histórico Provincial de Segovia.

ARCHVA: Archivo de la Real Chancillería de Valladolid.

BNE: Biblioteca Nacional de España.

Prot.: protocolo.

RGS: Registro General del Sello.

ANEXO 2. DOCUMENTACIÓN

DOCUMENTO I

(s.a.) [1511], (s.m), (s.d.). (s.l.)

Condiciones de obra de un retablo encargado por doña Francisca de Cáceres para su capilla en la iglesia de la Trinidad de Segovia.

AHPSG, protocolo 34 ante Antonio Buisán, fols. 164-165. (-9411-9415)

(Escribiente A) La manera y forma y condiciones que a de tener el retablo que la señora doña Francisca manda fazer para su capilla de la Trenidad son las sigientes:

† Primeramente a de tener el dicho retablo doze palmos de ancho y aún treze palmos, y deziseys palmos de alto, que es dos palmos más que el del señor Francisco de Cáceres. Esto se entiende sin la viga y sin el guardapolvo.

† Más terná la viga un palmo de ancho y tan larga como todo el retablo; los guardapolvos ternán (entre líneas: çerca) palmo y medio de ancho de manera que sin la viga y sin el guardapolvo terná el retablo el ancho y el alto ya dicho.

† Los repartimientos del dicho retablo serán los sigientes: sobre el altar la dicha viga muy presa en la pared que no se pueda menear, porque se a de fundar sobre ella el dicho retablo; la guarnición de la viga será de sus molduras que la atarán por arriba y por abaxo y por los lados; y las naçelas y boçeles dorados y el desván azul. Lo llano de la dicha viga a de ser escripta de un letrero, con dos renglones de letras doradas góticas o françesas que digan lo que la señora mandare y el campo de la dicha (tachado: es) escritura colorado o azul, como mejor nos pareçiere, y las letras engruxadas y sobreadas.

Sobre la dicha viga en la pieça prinçipal de enmedio una silla de asiento ytaliana (tachado: realiçada de jasde) y la dicha silla rica de plata o dorada (en el margen: en la dicha silla a de aver algunas cosas de romanos) que an de estar sentadas nuestra Señora y santa Ana con el Niño, y el Niño a de estar en braços de nuestra Señora y el Niño a de tener una camisyta abierta labrada y muy delgada. Los vestidos de nuestra Señora: a de ser la sobrerropa dorada y después de dorada picado y relevado el brocado, a de ser de azul y guardar las orillas de la ropa para que lleve una cortapisa y çanefa de perlas y las vueltas de las bocas de las mangas de aforros de armiños o de otros aforros y colores que mejor parezca; encima de la sobrerropa un ma(tachado: do, añadido nto por una mano y tinta distintos)nto de azul fino y el dicho manto labrados sus traços y las orillas doradas y algunas púr-puras senbradas por el manto de oro. La santa Ana terná también la sobrerropa de oro y labrado un brocado verde fino o de colorado, como mejor pareçiere, y también dexarle sus orillas y guarniçiones para perlas (tachado: encima) y también las bueltas de las mangas de sus aforros y el manto de ençima labrado de un colorado fino como grana y transfloreado de sus trasflorios de carmín fino y el dicho manto sus guarniçiones por las orillas de oro, y sus tocas de la señora santa Ana delgadas y complidas, y nuestra Señora tocada un velito muy delgado que se le parezca el cabello al trasflorio (tachado: no legible); el suelo de esta dicha ystoria a de ser traçado y labrado de sus colores como suelo de azulejos.

† Ençima de la dicha pieça principal otra tamaña como ella en que a de estar nuestro Señor cruçificado en la cruz y nuestra Señora de un cabo, a la mano derecha, myrando a nuestro Señor y llorando, y del otro cabo sant Juan evangelista, también mirando a nuestro Señor y llorando, y al pie de la cruz santa María Madalena abraçada con la cruz; los vestidos de nuestra Señora de oro y azul con sus orillas doradas y nuestra Señora tocada sus tocas y el manto sobre la cabeça. El sant Juan a de tener (tachado: de) el sayo de oro y las bueltas de las mangas de alguna color fina, y el manto de ençima de colorado fino como grana y su

trasflorio de carmín fino y las orillas del dicho manto de oro. La Madalena la saya de oro y el manto también colorado y sus mangas labradas como de persona muy galana. El cielo labrado de azul con sus nuves como está turvado, y sus árboles y yervas como el monte Calvario con sus huesos de finados.

(164v) † En las otras hórdenes de los lados son quatro repartymientos con sus ystorias. En la de la mano derecha la Quinta Angustia en que a de estar nuestra Señora y con nuestro Señor en braços y sant Johan y la Madalena. Los vestidos de nuestra Señora y sant Johan y la Madalena como requieren cada uno ricos, y que lleven sus brocados de oro y azul y colorado; y el cielo con sus lexos y con la cruz, segúnt es menester.

† En la otra la ystoria del ofreçimiento de los Reyes como vienen a adorar al Niño. La nuestra Señora vestida de su saya de brocado y su manto azul con sus púrpuras y (tachado: a) orillas de oro, y los Reyes ricamente vestidos de sus ropas ricas como requiere para Reyes y en los lexos de la dicha pieça algunos cavallos y pajes que vienen con los Reyes (tachado: y su cava).

† En la otra ystoria la misa de Sant Grigorio, como le apareçe nuestro Señor con sus ensinias de Pasión, a de tener su altar rico en que esté su caliz dorado, y su façistor con el libro y los candeleros con las candelas, y los diáconos que siruen la misa, entiéndese que la capa del san Grigorio y de los diaconos que a de ser de oro y sus brocados picados y de sus colores.

† La otra pieça a de ser la ystoria de nuestra Señora de la fiesta que haze la señora doña María de Olivera. Entiéndese que cada pieça y ystoria de estas a de tener sus chambranas muy gentiles de obra romana y entre panel y panel su pilarito que las conçierte y las dichas chambranas doradas de oro fino y bien bruñidas y muy gentiles.

† A las juntas de las dichas ystorias sus pilares ricos con sus vasas trastrocadas y revestidas que vayan mu(tachado:y; sobre escrito:r)riendo azia arriba con sus re(tachado: pa)mates a la manera de la cantería y los dichos pilares an de llegar desde arriba abaxo y dorados muy bien y bruñidos.

† Alrededor del dicho retablo sus guardapolvos ricos del romano y en los dichos guardapolvos algunas figuras que dize la señora doña Francisca: un sant Cristoual y un sant Antón y sus escudos de armas.

† Alrededor de la dicha capilla un letrero de letras françesas o góticas que diga lo que la señora mandare.

(Añadido con otra tinta y letra, escribiente B) Las diademas de todas las figuras de oro muy gentiles picadas y las de nuestra Señora, sus coronas, con sus piedras y perlas.

El que a de tomar este dicho retablo a de pintar un yelmo y un escudo y una laça con su veleta pintado muy gentil y en los lienços de las ventanas dos figuritas debuxadas y un escudo que está en la capilla encima del retablo (entre líneas: y otro que está fuera an de ser dorados). A de ser asentado el dicho retablo a toda costa del que le tomare, así de madera como de clavazón (otra letra y tinta, escribiente B:) y asentar el dicho retablo.

(165r) (escribiente B) En los guardapolvos que dize del otro cabo que a de estar sant Cristoual y sant Antón y san Roque y san Savastián y sant Gerónimo y santa Ana como mira al árbol donde está en un nydo. Cada figura de estas a de tener su peana y su capitel, que parezca que están en sus bóvedas como de bulto (signo de finalización de línea).

El que este retablo tomare se a de obligar y dar fianças que si el dicho retablo no estuviere en perfección a vista de buenos maestros suficientes que buelva los dineros que (tachado: reçibiere) huviere reçebido. Y la vista y determinación a de ser segúnt la cantidad que dan por el retablo (signo de finalización de línea).

Así mismo que si no se acabare el dicho retablo para el día que pusieren, que el dicho pintor sea obligado a bolver los dineros que tuviere reçebidos y tornase el retablo.

(Otra mano y tinta, escribiente D) Los chapiteles y pilares an de ser ni más ni menos y de la misma talla e doradura que son los del retablo de la capilla de San Francisco (signo de finalización de línea).

(Otra mano y tinta, escribiente A) Este dicho retablo a de ser muy bien aparejado así los tableros como la talla de manera que no falte.

(Otra mano y tinta, escribiente E) Iten que los dichos pintores se obligan de agora ni en ningún tiempo, ellos pedirán satisfeción, si algo pierden, en el dicho retablo ni otro por ellos.

Item que por esta dicha obra acabada e asentada en perfección, segúnd va declarado, sea obligada la señora doña Francisca de Cáceres de dar quinze mill maravedís de esta manera: pagados los çinco mill maravedís luego por començar la dicha obra e los otro çinco mill maravedís de que esté de mediada la dicha obra e los otro çinco mill maravedís de que esté asentado dicho retablo (tachado: por cumplir e pagar todo lo susodicho que así el dicho Andrés López e Antón de Vega e la dicha doña Françisca obligan asy esos bienes, etcetera).

(165v) A de ser muy rico el dicho retablo (Sobre línea: y más que el de Gómez Hernández y el de la capilla de san Francisco de estos señores) y de la mano del retablo de la capilla de Gómez Hernández y así muy lindos rostros.

Andrés López (rúbrica) Antonio de Vega (rúbrica) Es la enmienda de mí, el dicho Andrés López (rúbrica) Andrés López.

(Anotación notarial al final de la hoja:) [Diéralas] doña Francisca; la obligación adelante junto con esto siguiente y estas condiciones a la letra firmado. No más en principio de estas condiciones decía: este es traslado bien e firmemente sacado de la escritura de yuso contenida que es la siguiente. Y escritas todas puse después de las firmas. La qual escritura de condiciones firmaron en el registro Andrés López, Antón de Vega, según dicho es, e queda en el registro firmado.

DOCUMENTO II

1511, noviembre, 18. Segovia

Escritura de obligación de Andrés López y Antón de Vega, pintores, para realizar un retablo en una capilla hecha nueva en la iglesia de la Trinidad en Segovia, encargado por doña Francisca de Cáceres.

AHPSG, protocolo 34 ante Antonio Buisán, fol. 166.

(166r) De la de Juan de Cáceres. En XVIII de noviembre de MDXI años.

Sean quantos esta carta vieren como yo, Andrés López, e yo (tachado:e), Antón de Vega, pintores, vecinos de la noble çibdad de Segovia, otorgamos y conoçemos por esta carta que tomamos a haser de vos la señora doña Francisca de Cáceres, muger de Johan de Cáceres, vecina en la dicha çibdad, que estades presente, un retablo para la capilla que nueva se ha fecho en la iglesia de la Trenidad de la dicha çibdad, el qual retablo nos obligamos a haser y pintar a nuestra costa y minsión la madera e talla (tachado: mader), pintura e oro e asiento conforme a las condiciones que tenemos fechas, que firmamos de nuestros nombres ante el escribano de yuso escrito a quien las dimos, por preçio e quantía de quinze mil maravedís pagados por tercios, el primero luego, el segundo mediada la obra, el tercero en fin de la obra asentado el retablo. Obligámonos de lo dar fecho e asentado para la Pascua de Espíritu Santo primera que verná del año de mil e quinientos e doze años, cada uno de nosotros la mitad del dicho retablo e fa de ir el dicho retablo conforme a las dichas condiciones que femos de cumplir.

E yo, la dicha doña Francisca, otorgo e conosco que doy a haser el dicho retablo para la dicha capilla del dicho Johan de Cáceres, que aya gloria, e mía a vos los dichos Antón de Vega e Andrés López para la dicha iglesia de la Trenidad. Oblígome de vos dar por le haser y asentar y todo conforme a las condiciones los

dichos quince mill maravedís el primero terçio luego, el segundo mediada la obra, el tercero terçio para acabada la obra en fin del tiempo declarado.

E para lo qual así conplir e pagar e aver por firme obligamos a ello y para ello a nos mismos y a todos nuestros bienes muebles e raíces, avidos e por aver, por doquier que los nos tengamos e por esta carta damos poder conplido en nos y en ellos a qualesquier justiçias de la reyna, nuestra señora, de la dicha çibdad de Segovia e de otras qualesquier çibdades e villas e lugares de los sus reynos e señoríos ante quien de esta carta fuere pedido conplimiento de justicia, a la juredición de las quales e de cada una de ellas nos sometemos con los dichos nuestros bienes e renunçiamos nuestro propio fuero e juredición e domiçilio para que por qualquier remedio e rigor del derecho nos constringan e apremien a lo así cumplir e pagar con las costas que sobre ello se recreçieren por vía de entrega, execuçión e en qualquier manera que de derecho sea conplidero para execuçión de esta carta conplidamente como si sobre ello oviesemos contendido en juyzio ante juez competente por demanda e por respuesta e fuese dada sentencia difinitiva contra nos, e la tal fuese por nos consentida e amologada e pasada en cosa juzgada, sobre lo qual renunçiamos e partimos de nuestro favor e ayuda qualquier tiempo feriado de pan e vino coger e de conprar e de vender e todas herias (sic) e mercados francos e todas las leyes e fueros e derechos e hordenamientos canónicos e çeviles reales e conçejales, comunes e municipales e la ley e derecho en que diz que el que se somete a juredición estraña que ante del pleito contestado se puede arrepentyr e declinar su juredición e todas cartas e mercedes e previllejos e libertades de rey e de reyna e de ynfante heredero e de otro señor o señora poderosos e de todas buenas razones, exevçiones e defensiones e la ley e derecho en que diz que (tachado: el que se somete) general renunçiaçión non vala. E porque esto sea çierto e firme e no venga en duda otorgamos esta carta ante el (166v) escribano público e testigos de yuso escritos, que fue fecha e otorgada en la dicha çibdad de Segovia a diez e ocho días del mes de noviembre, año del nasçimiento de nuestro salvador Ihesu Cristo de mil e quinientos e honse años. Testigos que fueron presentes a lo que dicho es Agostín de Talavera, estante en la dicha çibdad, e Pedro Syllero, calçetero, e Niculás, criado de Pedro López de Medina, estantes en la dicha çibdad, e obligáronse los dichos Antón de Vega e Andrés López de lo conplir so pena de cada cinco mil maravedís por la mitad para la cámara regia de su alteza e la mitad para la parte obidiente; e la dicha doña Françisca se obligó so otros cinco mil maravedís de pena de conplir lo que es obligada. Testigos los dichos. E los dichos Andrés López e Antón de Vega lo firmaron en el registro e la dicha doña Françisca dixo que no sabía escrevir y rogó al dicho (tachado: que el) Agostýn que lo firmase, que lo firmó en el dicho registro.

Andrés López, rúbrica. Antón de Vega, rúbrica. Agostín de Talavera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre Carvajal, E. (ed.). (2022). *El mundo cultural y artístico de las mujeres en la Edad Moderna (s. XVI)*. UNED.
- Arribas Pérez, J., Hernández Marín, L., Lavilla Rey, E., y Martínez Romera, J. (2024). Proyecto 1585: Recreación a escala de la iglesia del Espíritu Santo del Colegio de la Compañía de Jesús en Soria (1585-1740). *Cátedras y Gabinetes ANDPIH Revista de la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos*, (9), 150-159.
- Asenjo González, M. (1986). *Segovia. La Ciudad y su tierra a fines del Medievo*. Diputación Provincial de Segovia.
- Avrial y Flores, J. M. (1953). *Segovia pintoresca y el Alcázar de Segovia*. Instituto Diego de Colmenares.
- Baury, G. (2021). Monasterios femeninos y patronazgo en la Edad Media: el Císter en las Coronas de Castilla y de Aragón (s. XII-XV). En D. Arciello, J. Paniagua Pérez y N. Salazar Simarro (ed. lit), *Desde el clamoroso silencio. Estudios del monacato femenino en América, Portugal y España de los orígenes a la actualidad* (pp. 47-67). Peter Lang.
- Bernis Madrazo, C. (1978). *Trajes y modas en la España de los Reyes Católicos. Vol. I: Las mujeres*. Instituto Diego Velázquez.
- Bernis Madrazo, C. (1979). *Trajes y modas en la España de los Reyes Católicos. Vol. II: Los hombres*. Instituto Diego Velázquez.
- Birriel Salcedo, M. M. (2008). Introducción. *Chronica Nova*, (34), 7-12.
- Bruquetas Galán, R. (2004). Los tableros de pincel. Técnicas y materiales. En *Los retablos: Técnicas, materiales y procedimientos* [CD]. Grupo Español IIC.
- Caballero Escamilla, S. (2008). Sobre la iconografía de San Sebastián y una escultura del Círculo de Alejo de Vahía en la Iglesia Parroquial de Fontiveros (Ávila). *De Arte*, (7), 105-112.
- Caballero Escamilla, S. (2023). El pasado como *exemplum*: sistemas de representación y legitimación en el imaginario inquisitorial hispano del siglo xv. En V. del Río y A. Santamaría (coords.), *Imagen, lenguaje e ideología: aproximaciones desde la historia y la teoría del arte* (pp. 157-172). Akal.
- Cabañero Martín, V. M. (2020). Enseñanza de arte desde documentos históricos: un caso práctico en máster de formación del profesorado desde un contrato de compraventa de un retablo. En R. de la Fuente Ballesteros, C. Munilla Garrido y A. Martínez Ezquerro, A. (coord.), *Educación, patrimonio y creatividad: EPAC IV* (pp. 11-26). Universidad Nebrija.
- Collar de Cáceres, F. (2013a). La huella de Berruguete en Segovia: fortuna de un modelo. En S. Vilches Crespo, y S. Martínez Caballero (coords.), *Pedro Berruguete en Segovia* (pp. 89-100).

- Collar de Cáceres, F. (2013b). Misa de san Gregorio. En S. Vilches Crespo y S. Martínez Caballero (coords.), *Pedro Berruguete en Segovia*, 142.
- Collar de Cáceres, F. (s. f.). Andrés López. En *Diccionario Biográfico electrónico*. Real Academia de la Historia. <https://dbe.rah.es/biografias/48403/andres-lopez>
- Collar de Cáceres, F. (s. f.). Antón de Vega. En *Diccionario Biográfico electrónico*. Real Academia de la Historia. <https://dbe.rah.es/biografias/49010/anton-de-vega>
- Comunidad de Madrid, Madrid. (2024). *Lo nunca visto. Tesoros escondidos en los protocolos notariales (2024)*.
- Contreras Jiménez, M. E. (1989). Religiosidad cristiana femenina en Segovia entre el Medioevo y la Modernidad. En *Las mujeres en el cristianismo medieval* (pp. 129-149). Asociación cultural Al-Mudayna.
- Contreras Jiménez, M. E. (2023a). Advocaciones marianas y mujeres judeoconversas: La capilla funeraria de la Hoz en Santa María del Parral (Segovia). En Jiménez Alcázar J. Fco., del Val Valdivieso, M.^a I. y Cabañas González, M.^a D. (coords.), *Ecos Medievales: Estudios sobre sociedad y poder. Homenaje al profesor Salvador Claramunt Rodríguez*, 11-16.
- Contreras Jiménez, M. E. (2023b). Mujeres y elites urbanas de Segovia. Presencia social y matrimonio. En D. Lucía Gómez Chacón y J. A. Prieto Sayagués (coords.), *Segovia en la Baja Edad Media. Actas del II Congreso. Segovia y su provincia en la Baja Edad Media* (pp. 121-130). Segovia, 29 y 30 de octubre de 2020, Anejos de Segovia Histórica 5. Junta de Castilla y León.
- Cuadros Callava, J. (2015). Los servicios educativos de los archivos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 6(1), 265-286.
- Del Barrio Álvarez, G. Y., y López Ambite, F. (1995). *Excavaciones arqueológicas de la iglesia de la Santísima Trinidad, Segovia*. Junta de Castilla y León.
- Del Val Valdivieso, M. I., y Jiménez Alcázar, J. F. (coords.). (2013). *Las mujeres en la Edad Media*. Universidad de Murcia.
- G[rau], M. (1949). Obras perdidas u olvidadas. *Estudios segovianos*, (I), 128-130.
- García Cuadrado, M. D. (2000). San Cristóbal: significado iconológico e iconográfico. *Antigüedad y cristianismo: Revista de estudios sobre antigüedad tardía*, (17), 343-366.
- García Pérez, N. (2006). El patronazgo artístico femenino y la construcción de la historia de las mujeres: Una asignatura pendiente de los estudios de género. En E. Bosch Fiol, V. A. y C. Navarro Guzmán (coords.), *Los feminismos como herramientas de cambio social (vol. 1): Mujeres tejiendo redes históricas, desarrollos en el espacio público y estudios de las mujeres* (pp. 121-128). Treballs Feministes.

- García Pérez, N. (2013). El acceso de la mujer a la «alta cultura» en la Europa del renacimiento. *Arbor*, 189(760). <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2006>
- García Pérez, N. (2019). En M. A. y P. (dirs.), (pp. 113-131). Doce Galles.
- García Pérez, N. (2023). Mujeres, medallas retrato e imagen de poder en el Renacimiento: De la legitimación política a la alegoría del buen gobierno. En J. Hoyos Alonso y M. J. Zaparaín Yáñez (coords.), *Mujeres, arte y patrimonio: hilos de oro en el lienzo del tiempo* (pp. 81-98). Trea.
- García Pérez, N., y Soler Moratón, M. (eds.). (2020). *María de Hungría y Juana de Austria el patronazgo artístico femenino en las cortes del Renacimiento en Europa*. Tres Fronteras.
- Granara, G. (2020). *Un pequeñito principio de caridad. Memoria y devoción en el testamento de María Dávila (1441-1511)*. *La Aljaba*, (XXIV), 45-61.
- Granara, G. (2020b). *María de Ávila (1420-1511). Una mujer abulense en la Castilla del siglo xv*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de Luján.
- Hernando Garrido, J. L. (2015). Iconografía de los santos barqueros y psicopompos medievales: el viaje hacia el Más Allá en algunos testimonios de Castilla y León. Hernández Luis, J. L. (coord.) *Sic vos non Vobis: colección de estudios en honor de Florián Ferrero*, 341-373.
- Hernando Garrido, J. L. (2019). De Amaro a Cristóbal: Santos hospitalarios, camineros y peregrinos en la España medieval. *Biblioteca: estudio e investigación*, (34), 239-264.
- Hidalgo Ogáyar, J. (2008). La familia Mendoza, ejemplo de patronazgo femenino en la edad moderna. En *Familia y organización social en Europa y América siglos xv.xx. Murcia-Albacete 12-14 diciembre 2007*. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2006>
- Lagunas, C., y Granara, G. (2019). *Mujeres de la élite y redes de poder en la época de los Reyes Católicos: el caso de María de Ávila en el virreinato de Sicilia (1489-1494)*. XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.
- Lahoz, L. (2015). Patronato, gusto y devoción del arzobispo Anaya. En L. Lahoz y M. Pérez Hernández (coords.), *Lienzos del recuerdo. Estudios en Homenaje a José María Martínez Frías* (pp. 291-300). Ediciones Universidad de Salamanca.
- López Díez, M. (2006). *Los Trastámara en Segovia. Juan Guas, maestro de obras reales*. Caja Segovia.
- Luna, L. (1991). Santa Ana, modelo cultural del Siglo de Oro. *Cuadernos Hispánicoamericanos*, (498), 53-64.

- Marqués de Lozoya. (1927). Un pequeño museo de Primitivos. La capilla de los del Campo en la Parroquia de la Trinidad, de Segovia. *Boletín de la Sociedad Española de Excursiones*, (XXXV), 289-295.
- Marqués de Lozoya. (1928). Un pequeño museo de Primitivos. La capilla de los del Campo en la Parroquia de la Trinidad, de Segovia. *Boletín de la Sociedad Española de Excursiones*, (XXXVI), 245-253.
- Marqués de Lozoya. (1929). *Un pequeño museo de Primitivos. La capilla de los del Campo en la Parroquia de la Trinidad, de Segovia*. Fototipia de Hauser y Menet.
- Marqués de Lozoya. (1932). La pintura en Segovia. *Cultura segoviana*, (4), 11-21.
- Martínez Adell, A. (1955). Arquitectura plateresca en Segovia. *Estudios segovianos*, (19), 5-56.
- Méndez Sánchez, A. M. (2022). Santa Ana en la edad Media. Iconografía y devoción en la catedral de Mondoñedo. *Cuadernos de Estudios Gallegos*, (135), 241-272.
- Miquel Juan, M. (2021). La voz silenciosa. La promoción artística femenina en el tardogótico hispano. *Ars Longa*, (30), 51-68.
- Miquel Juan, M., y Pérez Monzón, O. (2016). Entre imaginería, brocados, colores, pinceles y el arte nuevo. Patronato artístico femenino de María de Luna y la memoria paterna. *e-Spania*. <https://doi.org/10.4000/e-spania.25527>
- Muñoz Fernández, Á. (2014). El linaje de Cristo a la luz del «giro genealógico» del siglo xv. La respuesta de Juana de la Cruz (1481-1534). *Anuario de Estudios Medievales*, (44-1), 433-473.
- Muñoz Fernández, Á. y Pelaz Flores, D. (2023). Las mujeres de las monarquías europeas I. Espacios institucionales, prácticas de poder e identidades (ss. X-XVI). *RiMe: Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterránea*, 12(1 n. s.), 5-13.
- Muñoz Fernández, Á., y Pelaz Flores, D. (coords.). (2023). Las mujeres de las monarquías europeas I. Espacios institucionales, prácticas de poder e identidades (ss. X-XVI). *RiMe: Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterránea*, 12(1 n. s.).
- Murcia Nicolás, F. (2023). Maternidad, heráldica y poder. Las matriarcas bíblicas y las reinas capetas en el siglo XIII. *Imafronte*, (30), 48-61.
- Pelaz Flores, D. (2018). Devoción y poder en la Corona de Castilla a través del patronazgo de la reina María de Aragón (1420-1445). *Hispania Sacra*, LXX(142), 407-421.
- Peñalosa, L. F. (1950). El retablo de la Trinidad. *Estudios Segovianos*, (II), 149-150.

- Pereda Espeso, F. (2005). Mencía de Mendoza, mujer del I Condestable de Castilla. En B. Alonso Ruiz (coord.), *Patronos y coleccionistas: los condesables de Castilla y el arte (siglos XV-XVII)* (pp. 9-119). Universidad de Valladolid, 9-119.
- Pérez Monzón, O. (2016). El retablo bajomedieval: visiones complementarias y espacios camaleónicos. En M. Miquel Juan, O. Pérez Monzón y M. Bueso Manzananas (coords.), *Ver y Crear. Obradores y mercados pictóricos en la España gótica (1350-1500)*. La Ergástula.
- Poblete Trichilet, C. (2023). Discursos visuales, retóricas del poder y símbolos de devoción en torno a la agencia artística de Teresa Enríquez de Alvarado en Toledo y Torrijos. *RiMe: Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterránea*, 12(1 n. s.). <https://doi.org/10.7410/1610>
- Redondo Cantera, M. J. (2020). Micro-arquitecturas «al romano» en la pintura de Pedro Berruguete. *BSAA arte*, (86), 95-139.
- Redondo Parés, I. (2020). *El mercado de arte entre Flandes y Castilla en tiempos de Isabel I (1474-1504)*. La Ergástula.
- Rochwert-Zuili, P. (2016). El mecenazgo y patronazgo de María de Molina: Pruebas e indicios de unos recursos propagandísticos y didácticos. *e-Spania*. <https://doi.org/10.4000/e-spania.25549>
- Rodríguez Cruz, R. (1962). La pintura segoviana en los siglos XV y XVI. *Estudios Segovianos*, (43), 391-408.
- Rodríguez Fernández, A. (1963). Enterramiento de Diego de Cáceres en el monasterio de San Francisco, de Segovia. *Estudios Segovianos*, (XV), 43-45.
- Ruiz Hernando, J. A. (1996). *La parroquia de la Santísima Trinidad*. Caja Segovia.
- Sánchez Ameijeiras, R. (1999). Devociones e imágenes medievales en la provincia eclesiástica de Mondoñedo. *Estudios mindonienses: Anuario de estudios histórico-teológicos de la diócesis de Mondoñedo-Ferrol*, (15), 375-409.
- Sánchez Morillas, B. (2014). *María Magdalena, de testigo presencial a icono de penitencia en la pintura de los siglos XIV-XVII*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Soler Moratón, M. (ed.). (2020). *María de Hungría y Juana de Austria el patronazgo artístico femenino en las cortes del Renacimiento en Europa*. Tres Fronteras.
- Vélez Chaurri, J. J., y Erkizia Martikorena, A. (coords.). (2022). *Mujeres, promoción artística e imagen del poder en los siglos XV al XIX*. Universidad del País Vasco.
- Villalpando, M., y Vera, J. de. (1952). Notas para un diccionario de artistas segovianos del siglo XVI. *Estudios segovianos*, (10-12), 59-160.

- Villar García, L. M. (2017). *Archivo Municipal de Segovia. Documentación medieval 1166-1474*. Ayuntamiento de Segovia.
- Zalama Rodríguez, M. Á., y Andrés González, P. (dirs.). (2019). *Ellas siempre han estado ahí. Coleccionismo y mujeres*. Doce calles.
- Zalama Rodríguez, M. Á., y Porras Gil, M. C. (ed.). (2022). *Entre la política y las artes: señoras del poder*. Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Zalama, M. Á. (2012). Oro, perlas, brocados... La ostentación en el vestir en la corte de los Reyes Católicos. *Revista de Estudios Colombinos*, (8), 13-22.
- Zalama, M. Á. (2020). Las hijas de los Reyes Católicos: magnificencia y patronazgo de cuatro reinas. En C. M. Lomba Serrano, C. Morte García y M. Vázquez Astorga, *Las mujeres y el universo de las artes* (pp. 31-54). Institución Fernando el Católico.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Contreras Jiménez, M^a. E. (2024). El patronazgo de doña Francisca de Cáceres en su capilla de la iglesia de La Trinidad (Segovia, 1511). La interpretación de las fuentes de archivo en Educación Secundaria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 49-80.

Revistas satíricas publicadas en Madrid y Barcelona (1875-1910) como fuentes primarias para el estudio de los estereotipos rurales en Educación Secundaria

Satirical Magazines Published in Madrid and Barcelona (1875-1910) as Primary Sources for Studying Rural Stereotypes in Secondary Education

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

DOCTOR EN HISTORIA ANTIGUA. PROFESOR UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Resumen

Se revisa en este artículo la representación en las revistas satíricas publicadas en Madrid y Barcelona. Para ello, se han revisado las principales revistas satíricas publicadas en las ciudades referidas y publicadas entre los años 1875 y 1906. A través de estas publicaciones resulta posible constatar una lenta conformación del estereotipo masculino, una representación que no varía del estereotipo femenino y la continuada presencia de sesgos machistas propios de la época –y no englobados solo en el ámbito rural, sino identificados como rasgos culturales de las publicaciones–. El resultado de la investigación tiene por objetivo proponer una selección de materiales para el trabajo en el aula de educación secundaria con imágenes y textos cómicos que construyen los estereotipos para los personajes y, en este caso concreto, para los personajes del ámbito rural.

Palabras clave: revista satírica, personajes rurales, estereotipos, machismo, tema controversial, educación secundaria.

Abstract

This article reviews the representation in satirical magazines published in Madrid and Barcelona. To this end, the leading satirical magazines from these cities, published between 1875 and 1906, have been examined. These publications reveal the gradual formation of the male stereotype, a representation that remains consistent with the female stereotype, alongside the persistent presence of the era's prevalent sexist biases—not limited to rural settings but rather presented as cultural traits of these publications. The study aims to propose a selection of materials for secondary education classrooms featuring images and comedic texts that construct stereotypes of characters, specifically those within a rural context.

Keywords: satirical magazine, rural characters, stereotypes, sexism, controversial topic, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN: LA REPRESENTACIÓN SATÍRICA COMO MEDIO PARA ENTENDER LOS ESTEREOTIPOS SOCIALES: EL MEDIO RURAL VISTO DESDE EL URBANO

En esta investigación se considera un tema controversial la despoblación y la diferencia de visiones y universos que subyace en el ideario del alumnado de secundaria en relación con esta temática y, por extensión, del mundo rural (Cabañero, 2024). Un tema controversial, problema relevante o cuestión socialmente viva –denominaciones que ofrecen matices y que se basan en culturas educativas como la anglosajona o la francófona–, exigen tratamientos interdisciplinares (Ocampo y Valencia, 2019). También exige, en nuestra opinión, la búsqueda de fuentes que permitan comprender la problemática desde un registro propio de la ciencia histórica y el análisis temporal del fenómeno. De esta manera, si la dicotomía entre los ámbitos rural y urbano se ha trabajado de forma tal «que pretendía representar dos modos antagónicos de vida» (Souto y Gómez, 2019, p. 5), con la búsqueda de fuentes primarias en las revistas satíricas de finales del siglo XIX y principios del XX se pretende analizar si esta visión antagónica se traslada al universo de estas publicaciones. Al fin, Araya (2002) señala cómo las representaciones sociales se basan en tópicos y estereotipos de conformación positiva o negativa, idealizaciones.

El interés contrapuesto entre lo urbano y lo rural se pone de manifiesto ya en investigaciones del entorno de la década de 1970, para mostrar cómo el concepto de alteridad surge desde la narración histórica que fundamenta el triunfo de lo urbano y del liberalismo en Europa, generando una visión negativa del campesinado (Cabañero 2024). Define Fontana (1997) una evidente oposición entre los rasgos distintivos de civilización a la cual se opone el mundo salvaje, oscurantista, ignorante, supersticioso y de tradición, alejado del interés por el conocimiento y la educación. El atraso rural se contrapone al triunfo de lo urbano y ayuda a configurar ese discurso histórico peyorativo hacia el primero. En la década de 1970 dan comienzo investigaciones que sitúan al campesinado, al mundo rural y a su idiosincrasia en el centro del debate. Autores como Wolf (1971), Bacx (1988), Bernstein (2000) o el propio Fontana (1997) son algunos de los encargados de situar este debate.

España es, en el periodo de estas publicaciones objeto de investigación en este artículo, un país de preeminencia rural, cifrándose en un 70% del total la población rural (Collantes y Pinilla, 2011). Presenta así un rasgo de tras-pase de población tardío en comparación con países del entorno europeo y asociado a un modelo de industrialización retrasado en el espacio tempo-ral si se toma como referencia el citado entorno europeo. Como factor ante-rior a la investigación, cabría hipotetizar con una presentación del ámbito rural ligado a ese espectro salvaje, oscurantista, ignorante, supersticioso y de tradición que se anotaba en relación con la obra de Fontana. Si esto fuese así, se podría considerar que estas revistas satíricas o una selección de ellas o de sus viñetas podrían ser interesantes para el estudio histórico en educación secundaria de la despoblación y del mundo rural.

Los objetivos que se persiguen en esta investigación son:

- OG. Analizar los contenidos de las revistas satíricas disponibles en la Hemeroteca Virtual de la Biblioteca Nacional de España para conocer si documentan representaciones del mundo rural.
- OE1. En el caso de que el OG1 resulte positivo, analizar las formas de representación de los personajes masculinos y femeninos en cuanto a vestimenta.
- OE2. En conexión con el OE1, identificar si se generan estereotipos y visiones peyorativas para completar el OG.

2. LAS PRIMERAS REVISTAS SATÍRICAS ESPAÑOLAS COMO BASE PARA LA FORMACIÓN EN ESTEREOTIPOS: EL PERSONAJE RURAL

Llevar a cabo una reconstrucción de la historia de las publicaciones pro-pias del cómic, la sátira y las viñetas españolas se atiende a dos dificulta-des: por un lado, el alto volumen de publicaciones y de autores constata-dos –y perdidos– a lo largo del proceso; por otro, las dificultades tanto de conservación de publicaciones como el estado fragmentario que pre-sentan en muchas ocasiones. Esta segunda limitación se constata cuando el acceso a los documentos queda limitada a los fondos reproducidos en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.

La prensa española de finales del siglo XIX representa la división de la sociedad, provocada por luchas políticas y tensiones sociales. La prensa es portadora de la voz de las partes y se convierte en medio de ataque desde las diferentes posturas. En esta primera época, Madrid y Barcelona son los centros de edición principales de revistas satíricas, siendo Valencia el tercer núcleo, más vinculado a la «estampería tradicional».

Pese al reflejo de las tendencias, conviene recordar que, en el año 1887, el 71,5% de los españoles no sabían leer ni escribir (Martín, 1978). La prensa de la época se dirige a un público caracterizado como de ciudad –en esencia de las ciudades en las que se editaban las revistas– y de clase media. Junto a este grupo, se abrirán paso de forma paulatina las nuevas generaciones que, como consecuencia de la extensión de la enseñanza primaria, llegan a ser alfabetizadas. En este sentido, autores como A. Martín sitúan la trivialización de las temáticas, por cuanto los nuevos lectores llegan desde grupos de niñez y juventud. Precisamente, la primera historieta como tal, publicada en España, se llevará a cabo en la revista *Los Niños*, quizá derivada de una publicación original exterior a España (Martín, 1972).

Dentro del periodo comprendido entre 1875 y 1917 considerado como el inicial para el desarrollo de las publicaciones satíricas en España, cabría diferenciar una primera época, comprendida entre 1875 y 1898, y una segunda, desde 1898 hasta 1917. Todo este periodo se caracteriza por estar incluido en el periodo político denominado Restauración Borbónica, si bien muestra una mejora de las condiciones en las publicaciones tras el desastroso año para el país de 1898, que en cuanto a la prensa, con la repatriación de capitales, supuso una serie de mejoras técnicas, clave para comprender evoluciones como la correspondiente a la revista *Monos*, que se considera fundamental en esta investigación por su contribución a la instauración de representaciones populares del ámbito rural.

3. METODOLOGÍA

Para este trabajo se ha propuesto una metodología basada en la búsqueda y análisis documental de revistas satíricas publicadas en Madrid y Barcelona entre los años 1875 y 1906 que, además, estén presentes en la Hemeroteca Digital de la BNE. La prospección se ha llevado a cabo mediante el análisis lector y visual de uno de cada cinco ejemplares conser-

vados. De esta manera, se han seleccionado aquellas revistas que en dicha prospección han dado resultado positivo, entendido este como la documentación de viñetas con personajes de ámbito rural, bien sea por vestimenta, por actitud o por presentarse en el texto que acompaña a las viñetas de esta época contenidos referidos al ámbito rural, o bien, textos que implicasen a personajes de ámbito rural. Una vez prospectado, se han seleccionado las revistas que ofrecían resultado positivo para llevar a cabo un rastreo completo de los ejemplares conservados, prevaleciendo el análisis de la vestimenta y el contenido textual que las acompaña o bien el contenido en los casos en los que solo se documenta texto. De esta manera, la metodología seguida para la anotación de resultados es acumulativa y descriptiva, tendente a la composición de posibles sesgos e imágenes del colectivo rural desde estas revistas publicadas en las dos ciudades con mayor población del país.

4. RESULTADOS. LOS PERSONAJES RURALES EN LAS REVISTAS SATÍRICAS ESPAÑOLAS ENTRE 1875 Y 1910

En apariencia no resulta complicado encontrar personajes en viñetas de cómic o tiras cómicas en las cuales se representan personajes del ámbito rural. Las representaciones elaboradas por Forges pueden ser un buen ejemplo, quizá con «las abuelillas» o «Blasillo y Mesetario» como mayores emblemas, además de todas esas representaciones de la sabiduría popular puesta en los comentarios de personajes de pueblo. Sin embargo, cuando se acomete una investigación se constata la escasa presencia de personajes rurales en el cómic, de manera fundamental en las primeras etapas para el caso español. Las publicaciones especializadas en temáticas, citan a personajes como Agamenón, Josetxu el Vasco o Ceferino el Pueblerino en cuanto a referentes de la figura rural, al tiempo que anotan la escasa presencia de este tipo de representaciones en la historia del grafismo español. Al tiempo, en las revisiones de estereotipos y tipologías de personajes de cómic, no se incluye la figura del pueblerino o personaje rural. Es por todo esto una temática preferente para la investigación.

La investigación es la primera fase de una prospección más amplia en la que se pretende llegar hasta las publicaciones actuales, con el objetivo de documentar y valorar su grado de empleo en el ámbito educativo formal

de la educación secundaria con intenciones educativas en el ámbito de los estereotipos y de la identidad y alteridad como conceptos a desarrollar.

4.1 La representación de personajes rurales en las revistas satíricas españolas entre 1875 y 1898

En esos primeros años, la revisión de revistas se ha llevado desde la ya citada Hemeroteca Digital de la BNE, y ha incluido las siguientes publicaciones: *La ilustración española y Americana*, *La Semana cómica*, *La Avispa*, *La Caricatura*, *La Filoxera*, *La Bayoneta*, *El Buñuelo ¡Cu-cut!*, *L'Esquella de la Torratxa*, *La Campana de Gracia*. En la evaluación de estas publicaciones se constata cómo en algunas de ellas las representaciones gráficas son ilustraciones para los textos y, en ningún caso, presentan viñetas cómicas. Ejemplo es *La ilustración Española y Americana*. En otros casos, como *La Carcajada* o *La Bayoneta*, el registro de viñetas se limita a una historieta a doble página en el espacio central, limitado a historias propias de ambiente burgués o de la guerra –más frecuente en la segunda–.

Entre los ejemplares conservados en la hemeroteca digital de *El Buñuelo*, se constata ya en el número 1, publicado el 4 de abril de 1880, la representación de personajes caracterizados en relación con los territorios de «provincias»; Así, en la página se caracteriza a «Don Manuel» –personaje del que se dice llegó a senador– como un picador andaluz. En la siguiente, la 5, Francisco de Borja Queipo de Llano, se caracteriza en base al atuendo que primará para la representación rural de la época, con independencia del territorio al que se suscriba, que en este caso es Asturias: fajín, chaleco, camisa blanca y sombrero calañés, en este caso del tipo de forma de queso. Estas representaciones de personajes que triunfan en la vida pública madrileña pero que tienen origen fuera de la capital, son relativamente frecuentes. Así, en el ejemplar número 5 de *La Caricatura*, publicado el 1 de diciembre de 1884, bajo el título *Banquero que «vino a Madrid»* –p. 3–, se anota bajo una caricatura en la cual se presenta a un banquero de clase alta acompañado del siguiente texto:

Vino a Madrid con almadreñas,
Media, anguarina y calañés,
Y hoy es banquero, hace chanchullos
Juega a la baja y es Marqués.

La cuna es, en algunas de las representaciones, comienzo de una historieta. Es el caso, por ejemplo, de la que aparece en la revista *La Avispa* –20 de junio de 1888, (p. 3)–. En ella, en la primera viñeta de una serie de diez –numeradas– se hace referencia al nacimiento de un personaje en El Burgo de Osma, anotándose bajo las dos primeras viñetas: «Este pretendiente poema nació en el Burgo de Osma», «en vez de faja y pañales le envuelven en credenciales». Los ropajes de los padres, representados en la primera viñeta, son trajes típicos compuestos de pantalón hasta las rodillas, fajín, camisa blanca, sombrero de ala ancha y bastón para el padre y falda, mandil, blusa, pañuelo ancho sobre el torso y pañuelo en la cabeza para la madre. En los números siguientes de esta publicación se constata la representación de personajes andaluces, ataviados con chaquetilla corta y sombrero cordobés, como en el número 205 –25 de julio de 1888–.

Un tipo que tiene gran importancia a comienzos del siglo xx en la revista *Monos* es el «baturro». En la portada de la publicación de *La Avispa* número 324 –12 de noviembre de 1890– aparece un baturro cantando una «jotita». El personaje, acompañado por una pequeña agrupación musical, aparece vestido con zapatillas de esparto, calzón corto, fajín, chaquetilla, camisa blanca y pañuelo anudado en la parte trasera de la cabeza. De nuevo en la página 2 aparecerá un personaje de aspecto baturro.

También en *La Avispa* se muestra la figura del cacique local. En la portada de la publicación número 341 –11 de marzo de 1891– se muestra a este personaje, ataviado con zapatilla de esparto, calza corta, fajín, chaleco y sombrero calañés sobre pañuelo anudado en la sien. Ante él se arrodillan personajes de vestimenta burguesa en gesto de súplica. En el texto que acompaña la viñeta, se identifica con el cacique de Castellón, señor Pantorrillas: «vino a Madrid por el premio/ que en su campaña ganó:/ ha probado en la elección,/ que es uno de los más largos/ del bando conservador.». En el mismo número –p. 5– se recoge un fusilamiento en Alcira, con personajes que lucen pañuelo en su cabeza.

También *La Avispa*, número 346 –15 de abril de 1891– se recoge una «Historia rural». Distribuida a doble página, trata la parada de un reloj en una localidad que se denomina «mastuerzo». No faltan el médico, el boticario y el cura –las fuerzas vivas, denominadas «junta de notables» en la historieta»–. Estos se diferencian por la vestimenta, de traje el médico y

pantalón a cuadros el boticario. Mientras, los vecinos lucen las vestimentas habituales en la revista, sin presencia del sombrero calañés pero sí del pañuelo en la cabeza y un sombrero de ala ancha que sujeta «el tío anchuras» mientras «expone su teoría». En esta historia se vuelve a reflejar la ignorancia de las gentes rurales, puesto que se plantea viajar hasta otro pueblo y anotar la hora y regresar con el dato.

Una revista en la que resulta frecuente la presencia de personajes vestidos con aspecto rural, es *La España cómica*. Esta revista presenta en las páginas 4 y 5 diferentes viñetas agrupadas en torno a una temática. La vestimenta de sus personajes, tanto masculinos como femeninos, responde al modelo de calza corta y sombrero calañés o pañuelo anudado para los hombres y falda, mantilla y peinados o peineta para las mujeres. Muestran conductas que vuelven a revelar su escaso bagaje cultural. Por ejemplo, en el número 14 –24 de noviembre de 1889– un matrimonio y un hijo miran a lo alto ante la presencia de un globo. El padre exclama: «*Mialé, mialé; tiríale un canto*». Otro ejemplo se encuentra en el número 11 –3 de noviembre de 1889–, cuando un joven con pañuelo en la cabeza piensa que el ser reclamado por una mujer, se pregunta «si enamorarme querrá». Dentro de estas representaciones, en el número 31 –23 de marzo de 1890– la representación incluye un «Viva Aragón», volviendo a unirse la figura del personaje con pañuelo anudado a la cabeza con aquella tierra. En otras revistas, como *Madrid alegre*, se anotan otras formas de inadaptación. Por ejemplo, en el ejemplar número 33 –p. 4, 17 de mayo de 1890–, dos personajes ataviados con fajín, hablan de que «no me llena Madrid. Hace ya tres días que estoy en él, y en toavía no he visto por las calles un cerdo, dicho con perdón». En la misma página, un personaje rural habla con otro caracterizado de forma proletaria urbana sobre la vergüenza que le da decir dónde esconde el dinero para evitar los timos.

La revista *La Caricatura*, es, según esta investigación, la que una mayor aportación realiza, tanto en niveles cuantitativos como cualitativos, si bien está condicionada por el escaso volumen de páginas –8–. Si la primera mención a formas de vestimenta rural se encuentra en el ejemplar número 5 ya citado, en el número 7 se satirizarán sucesos, varios de los cuales se sitúan en pueblos, como Pozuelo, Chinchón o Chiruela, donde se anuncia que había «reventado de gordo» un maestro de escuela. En el número 25 –13 de abril de 1885– se presenta una representación conformada por

nueve viñetas y que lleva por título *Piensa mal ¿y acertarás?*. La acción se desarrolla en el ámbito rural, pudiendo considerarse la primera vez que esto sucede entre los documentos analizados en esta investigación. Los personajes masculinos visten ataviados con las características de los anteriores –si bien se constata la presencia de pañuelos anudados en la cabeza cuando no llevan el típico calañés–. Más importante es la representación femenina: falda larga, mandil, blusa y un gran pañuelo anudado sobre el pecho y pelo recogido con peineta.

En el número 31 (25 de mayo de 1885), la portada del ejemplar sitúa un «Resumen de San Isidro». En él, se presenta una pareja en actitud y vestimenta de baile andaluz, un personaje masculino con calañés de ala ancha y fajín, y se anota entre los sucesos la presencia de «muchos paletos».

En la serie conservada en la Hemeroteca, se constata cómo desde las publicaciones de 1892, aumenta la presencia de referencias al ámbito rural o bien, a escenas situadas en él, pero sobre todo a las situaciones de inferioridad cultural de personajes de origen rural llegados a la gran ciudad. Buen ejemplo de estas diferencias culturales con las que se presenta a los personajes rurales en el ámbito urbano, se encuentra en el ejemplar publicado el 25 de diciembre del año referido. En él, una familia compuesta por una mujer, un niño y un hombre, comentan una obra pictórica que tienen delante. Más allá de la ya referida inferioridad cultural en el léxico que plantea, muestra los atuendos, siendo el personaje masculino adulto representado con sandalias, pantalón sobre la rodilla y abierto en los laterales, fajín, chaleco y pañuelo en la cabeza; la mujer lleva, como en la representación anotada anteriormente, falda, mandil, pañuelo sobre los hombros y, ahora, además, pañuelo cubriendo la cabeza. Contrasta esta familia con otra situada ante un cuadro contiguo, ataviados de forma burguesa.

Del tipo de representación en el cual se muestra las actitudes «inferiores» de las sirvientas es buen ejemplo la historieta compuesta por cuatro viñetas que lleva por título *Nuestras criadas*. Publicada en la revista barcelonesa *La Semana Cómica* –número 11, 27 de marzo de 1891– muestra las dificultades de la criada para comprender cómo se ha de servir un «poco de agua».

En el número 39 –16 de abril de 1893– de *La Caricatura* se muestra la Feria de Sevilla. En la caracterización de la feria, los personajes visten con

sombrero calañés y de manera similar a otros ya anotados y procedentes de otros lugares de España, no anotándose mayores diferencias que en el caso de una «bailaora» que, por otra parte, ya se había constatado en la publicación sobre San Isidro de 1885.

Para completar esta serie de indicios sobre la representación de personajes rurales, se anota en el número 44 –25 de mayo de 1893–, en *La Caricatura*, la representación de un padre y una hija sobre el siguiente texto «–Gervasia, con cuidado, por Dios, que los duques están deseando que vengan chicas guapas pa enamorarse de ellas». En la representación, ambos personajes presentan cejas unidas y, en el caso de la mujer, rasgos alejados del ideal de «guapa» para facilitar la sátira. En cuanto al atavío, la caracterización de ambos es similar a las anotadas en los ejemplos anteriores.

Para las revistas editadas en Barcelona, es *La Semana Cómica* la publicación de referencia en esta temática. Además de la ya referida publicación sobre el comportamiento de las criadas, serán tres los testimonios de personajes rurales. En primer lugar, en el primer número de 1888, se lleva a cabo una representación de diferentes aspectos bajo la temática de los signos ortográficos. Dentro de ellas, un personaje caracterizado por el fajín, camisa blanca, chaleco oscuro y pañuelo anudado en la cabeza, recibe el siguiente texto: «Acento (Irresistible ¡Si Vds. Le oyeran hablar!). En segundo lugar, en publicación del 27 de marzo de 1891 p. 165, se recogen formas de “piropear” a una mujer, bajo el título “Lo que dicen a Lola”. Cinco personajes masculinos de diferente vestimenta en relación con su estatus social, son representados sobre su texto. Para el caso de un personaje vestido con fajín, chaquetilla, sombrero de ala ancha, coletilla y bastón, se anota: “¡Ole ya, por las hembras de trapío! ¡Vale usted más pesetas, cuerpo güeno, que cabezas de fózforo hacen falta pa derribar la torre de mi pueblo!”. El modelo se corresponde –junto a las expresiones, que incluso se cuida de representar en letra cursiva– a un personaje en apariencia procedente de Andalucía. El tercer caso es una historieta compuesta por seis imágenes, ocupando por completo la página. En ella, dos personajes ataviados con la vestimenta típica de los personajes rurales aquí anotados, diferenciados porque uno emplea sombrero calañés y el otro pañuelo atado en la frente, tratan de emular a otros clientes de la cantina en la que se encuentran, pidiendo “aquello que toman los de

aquella mesa”, que era un sifón. Sobre este fondo, se desarrolla una trama en la que muestran desconocimiento de su forma de empleo».

Una revista editada en Barcelona que ofrece una visión singular es *La Guasa*. En algunos de sus números dedica una página a la vestimenta tradicional de las provincias. No son viñetas, sino dibujos a color en los cuales, de forma sucesiva en los diferentes números, van apareciendo una pareja compuesta por hombre y mujer ataviados con los trajes típicos regionales. En cualquier caso, solo se conservan 13 ejemplares en la Hemeroteca, con lo cual no se puede confirmar la presencia de una serie completa. Un caso parecido sucede con la revista *Monigotes*, publicada en Madrid en la última década del siglo XIX y que reaparecería con el mismo título en 1908. Es posible acceder a diez ejemplares y, con ello, no llevar a cabo un análisis exhaustivo. Pero, como dato indiciario, ya los contenidos del número 2 –13 de octubre de 1892– ponen de manifiesto una presencia amplia de contenidos relacionados con personajes ataviados de manera rural que tienen aventuras en el ámbito urbano. Así, la página 3 presenta una familia buscando la Cibeles. Las páginas 8 y 9 se dedican a una pareja que pide un billete de tren a su pueblo.

Un caso excepcional es el de la revista *The Monigoty*. Publicada en Barcelona, surge en 1897, solo se editaron 15 números, conservados en la Hemeroteca Digital de la BNE. Puede ser considerada la primera revista que dedicó en España todas sus páginas –8–, a la ilustración. Entre los contenidos aparecen unas hojas dedicada a Baturradas –p. 5 del ejemplar de 30 de septiembre de 1897, la cual en su portada presenta también una situación de un baturro que no abre el paraguas porque se mojaría–. En el resto de ejemplares no se anotan más referencias. Barrero (2011) considera esta publicación la que dio inicio en España al desarrollo íntegro por medio de la representación gráfica, como antecedente del TBO.

Resulta posible establecer que la composición de los personajes rurales permanece estable durante todo este periodo, tanto en el caso masculino como en el femenino. De la misma manera, es perceptible que estos personajes son de forma habitual objeto de mofa por su desconocimiento ante las situaciones y novedades que encuentran en el ámbito urbano. Más complicado resulta asimilar a los personajes andaluces citados en especial para la revista *La Avispa*, al ámbito rural, sino que parece prudente considerar

antes un gesto regionalista y que, además, transcurren en salones y ambientes propios de la clase burguesa.

4.2 La representación de personajes rurales en las revistas satíricas españolas entre 1898 y 1910: baturros como estereotipo fundamental de la representación

La pérdida de los últimos territorios de ultramar, conocida como el «desastre del 98», lleva a una repatriación de capitales, del cual resultaría beneficiada la industria de las publicaciones (Martín, 1978). Aunque de manera lenta, el mercado de la prensa se amplía y diversifica, produciéndose la modernización de las revistas surgidas a finales del siglo XIX, al tiempo que se comienza la publicación de nuevos títulos. El dibujante de historietas seguirá encontrando, durante un largo periodo en las revistas humorísticas y en las ilustradas, el espacio propicio para llevar a cabo su trabajo.

Entre las revistas de este periodo, en la investigación resulta determinante la publicación *Monos*, crucial en aspectos como la determinación con el estereotipo rural vinculado al baturro, o la representación del primer personaje con boina y fajín plenamente perteneciente al ámbito rural. Pero existen otras revistas, como *Le Pêle-Mêle* o *Mamarrachos*, que ya muestran la línea iniciada por *La Caricatura* primero y aun más por *The Monigoty*, en la mayor presencia de representaciones gráficas. Del análisis de la primera resulta una significativa ausencia del ámbito rural –más allá de alguna viñeta en la cual se mantiene esa visión de retraso, como la publicada en la página 9 del ejemplar 20, de 8 de noviembre de 1903–, si bien ya en su declaración de intenciones se declara parisina.

En relación con *Monos*, El primer ejemplar conservado en la hemeroteca digital de la BNE se fecha el 19 de diciembre de 1904. Con 16 páginas, en esta revista se intensifica el número de viñetas, tanto en relación con situaciones que ocupan una página como con varias viñetas que comparten temática. En su portada aparece un personaje que lleva un baúl a sus espaldas, y viste con chaleco y camisa clara –no es posible una identificación mayor por la mala calidad de la fotocopia–. En este primer número se anota ya una relación con historias de caza –p. 4–, en línea con historietas de este tipo en las revistas satíricas del último cuarto del siglo XIX, más vinculables a representaciones burguesas. En esta revista, pronto se construirá una idea burlona de los provincianos llegados a Madrid. Es un buen ejemplo el siguiente texto, incluido

en la página 2 de la publicación de 17 de diciembre de 1904, dentro de «chirigotas», un espacio dedicado a «chistes y chascarrillos»:

Un gallego recién llegado a Madrid entró al servicio de un caballero.

–Señor –le dijo un día–, mi madre me encargó que apenas llegase la mandara una carta. ¿No tiene usted por ahí alguna que no le sirva?

–Toma –contestó el amo, sacando del cajón un siete de oros–. (lo firma Manuel Méndez).

Dentro de estas dinámicas, en la página 6 del mismo ejemplar, una viñeta en la cual una criada –vestida con falda larga a cuadros, mandilón y blusa negra– mantiene una conversación con una señora. A la viñeta le acompaña el siguiente diálogo:

–Vamos a ver, Nemesia, ¿usted entiende el reloj?

–Sí, señora.

–¿Qué hora es?

–Aguarde usted a que dé y se lo diré.

No siempre será la burla hacia el provinciano. En el siguiente texto, de la publicación de 24 de diciembre de 1904, página 2, se encuentra ya una opinión llegada desde provincias y con sentido inverso:

–Ustedes, los gallegos, deben ser muy aficionados a viajar de gorra, pues veo que es la línea en que con más frecuencia entran los revisores.

–En invierno –dijo uno de los gallegos– nunca entran, pero en verano, como vienen ustedes tantos madrileños, no se fían. (Jorge Amador, Coruña).

En líneas generales, los chistes sobre «catetos» o situaciones de servidumbre, son residuales por número. En ellos, se muestra el desconocimiento ante situaciones cotidianas para el público lector urbanita.

En la página 7 del mismo número se publicaría la primera secuencia completa situada en el ambiente rural y ante dos personajes rurales. Titulada «Consecuencias del amor», un hombre ataviado con chaquetilla corta y sombrero y que «conduce su cochino» se encuentra con Dolores, que lleva su cosecha en un cesto.

No menor importancia por su ambigüedad presenta la situación presentada en cuatro viñetas bajo el título «Vaya un contrapeso» –página 7, publicación 14 de enero de 1905–. En ella, un hombre con atuendo burgués sube a la parte trasera de un carro cargado con una cosecha y dirigido por un agricultor ataviado con tirantes y sombrero de ala muy ancha.

En este mismo número, *Monos* publicará la imagen que –en esta investigación– se considera la más antigua en cuanto al estereotipo masculino del personaje rural: al típico fajín ya anotado en las revistas de la época anterior y la camisa blanca, se añaden ahora dos elementos que se repetirán en las representaciones de todo el siglo xx: el cigarro humeante en la boca y, sobre todo, la boina. Esta viñeta pertenece a una serie denominada «Monerías» y es considerada en esta investigación una excepción, por cuanto no se repetirá la composición en los números rastreables en BNE.

Desde la publicación del ejemplar de 4 de febrero de 1905, dará comienzo un cierto interés por reflejar el mundo rural y el «paletismo» en la figura del «baturro». Así, en el referido anteriormente apartado de «Chirigotas», comienzan a anotarse chistes referidos a baturros, en ocasiones titulados como «baturrerías». Son situaciones que suelen desarrollarse ante la visita del residente en el pueblo a la ciudad o bien en el propio pueblo. Debieron de alcanzar cierto éxito, por cuanto en el ejemplar fechado el 4 de marzo de 1905 –página 6–, se dedicará una página completa a una situación denominada «Baturrada carnavalesca» desarrollada en seis viñetas. La situación se genera ante el interés de un «baturro» ataviado con chaqueta oscura, pañuelo atado en la cabeza y zapatilla con cintas, por alquilar un traje «de esos que paicen hábitos». De nuevo, la situación pone de manifiesto el desconocimiento del hombre rural de un término, en este caso el de «señal», referido al pago de un porcentaje por anticipado.

Diálogos entre personajes «regionales», como el anotado entre un andaluz y un gallego en el ejemplar de 11 de marzo de 1905, sitúan también el ambiente de provincias dentro de lo habitual en esta revista, si bien estos personajes raramente son caracterizados de forma gráfica.

La revista evolucionará en los números sucesivos, dando cabida a nuevas secciones. De mayor interés para esta investigación, las representaciones gráficas de algunos de sus chistes. Así, dentro de las tiradas del año 1906, se observa cómo los chistes sobre «baturros» y otros personajes rurales,

comienzan a ser acompañados por representaciones gráficas. Desde la publicación del día 24 de marzo del citado año, comienzan a registrarse estos «chistes ilustrados» que incluyen, una o dos veces por cada publicación semanal, representaciones de personajes rurales. Algunas de ellas siguen denominándose «baturradas». En cualquiera de los casos, el modelo de personaje representado sigue siendo igual para el caso femenino y para el masculino presenta el pañuelo anudado en la parte trasera de la cabeza, además de fajín, pantalón de pernera corta y chaleco. El último número incluido en la hemeroteca digital de BNE es el de 30 de junio de 1906.

Los ejemplares analizados de *Mamarrachos*, muestran la presencia de una publicación sobre baturros, que tienen amplia repercusión también en *Monos* y parecen gozar de cierta tradición anterior. Así, en la página 7 del número 62 –9 de marzo de 1907– se desarrolla a página completa un «Cuento Baturro». En este caso se trata de la preparación de un «amaño» de boda, en el cual se muestra la exageración. Se conservan 18 ejemplares en la Hemeroteca, del análisis de los cuales, la baturrada es la única publicación que dedica página entera al asunto que analizamos. Además, se anota alguna viñeta esporádica, como en la página 10 de ejemplar 70 –4 de mayo de 1907–, dedicada al efecto de las vacunas.

Se ha constatado la presencia de revistas en las cuales se opta por una única caricatura, como es el caso de *El Fusil*. Resulta recurrente considerar cómo en ella, en la publicación de 22 de octubre de 1910 –«disparo» 633– aparece caracterizado el país, España, como un personaje rural con fajín y pañuelo, que cuestiona al político Canalejas un empréstito dedicado a la modernización del país. Recordemos que en este periodo la población rural representaba cifras superiores al 70% del conjunto.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos planteados en la investigación se han cumplido. En primer lugar, se han documentado y anotado en la publicación esas presencias de representaciones del mundo rural, tal y como se plantea en el OG. Y así, es posible analizar tanto el OE1 como el OE2.

Cabe anotar, en relación con el apartado de la introducción, que es posible establecer relación directa entre las características aportadas por Fontana

(1997) para la visión del mundo rural desde el urbano: espectro salvaje, oscurantista, ignorante, supersticioso y de tradición. Todos estos rasgos se han identificado en diferentes formas, desde las conductas, las vestimentas y la forma en la que se ridiculizan las acciones de los personajes.

La figura de los hombres y mujeres rurales en el universo satírico español del periodo de La Restauración, puede considerarse fija para el caso de las mujeres, con su atuendo conformado por falda larga, mandil, camisa, pañuelo o mantón anudado sobre el pecho y pañuelo en la cabeza, y en evolución en el caso masculino, siendo la mayor variación detectada la desaparición del sombrero calañés en las publicaciones posteriores a 1898, que se sustituyen por sombreros que no pueden caracterizarse como tal o, más común en la revista *Monos*, la presencia de pañuelo anudado en la cabeza y una clara inspiración en el modelo del personaje «baturro». La R.A.E. define baturro como «rústico aragonés».

Si la figura masculina en la obra de autores como Forges para las viñetas de periódicos o de personajes de cómic como Agamenón o Josetxu el Vasco se caracteriza de manera fundamental por la boina, en el repertorio analizado resulta un elemento excepcional, puesto que solo en una viñeta se constata una persona del ámbito rural que porta este elemento en su cabeza. De esta manera, el estereotipo masculino rural todavía no se ha provisto de ese elemento –salvo en un caso–, aunque sí del resto de la vestimenta, en tendencia con una visión tradicionalista y de carácter regionalista.

En su revisión sobre estereotipos en el cómic, M. Fandos y M. J. Martínez definen, dentro de la categoría de «estereotipos sociales», «Hombre de pueblo: Cazorro y ansioso de adaptarse a la vida urbana» (Fandos y Martínez, 1999, p. 118). Muestran así una representación de lo rural basada en las complejidades que las personas desplazadas del ámbito rural al urbano encontraban que, realmente, a los personajes residentes en los pueblos. De esta manera, se muestra cómo la representación satírica es un elemento que surge en el ámbito urbano y que tiene como lector a personas de clase media residentes en él. Si esto es así en una caracterización para todo el periodo del cómic hasta el momento de la publicación de su artículo –1999–, no ha de sorprender cómo la figura del personaje rural no se incluya en otras clasificaciones de personajes, como sucede en la obra de

Casas, publicada en 2018, o en la de Gasca y Gubern, de 1988. Es, el personaje rural, una representación no habitual, que cuando aparece lo hace dentro del escenario urbano en la mayoría de ocasiones.

El personaje rural, cuando aparece, lo hace como desconocedor de las normas de la ciudad en unos casos –cabe recordar la cuestión de las criadas–, asustado y asombrado ante los avances de la técnica. Desde estas perspectivas, se muestra vinculado por tanto al éxodo rural como al desconocimiento de las normas sociales impuestas por la vida en la ciudad. Si en origen es el sombrero calañés el que caracteriza al personaje rural masculino, en su evolución el gran representante del ámbito rural desde finales del siglo XIX es el «baturro», que en una interesante sucesión de chistes escritos y viñetas, tomará protagonismo hasta alcanzar una representación semanal en la revista *Monos* y estar presente de forma más esporádica en un buen número de publicaciones de este periodo.

La revisión permite constatar la posibilidad de incorporar las representaciones al ámbito educativo y, desde ellas, constatar la visión que desde el ámbito urbano se ofrecía al público burgués de las principales ciudades españolas de las personas del ámbito rural. También puede servir comprender las diferencias sociales y las complejidades de adaptación a formas culturales de los recién llegados a las ciudades, en un momento en el que, a diferencia de lo sucedido en otros países europeos, el éxodo rural no tendría un gran volumen de transacción campo-ciudad. Autores como Kuznets consideran que hasta mediados del siglo XX el efecto de atracción de las ciudades fue moderado (Kuznets, 1966). En el año 1900, la población agraria representaba en España un 70% del total, según Collantes y Pinilla (2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, (127).
- Bacx, K. (1988). From proletarian to peasant: rural transformation in the state of Acre, 1870-1986. *Journal of Development Studies*, 24(2), 141-160.
- Barrero, M. (2011). El TBO de Buigas, el TBO de siempre. *Tebeosfera: Cultura gráfica*, (8). https://revista.tebeosfera.com/documentos/el_tbo_de_buigas_el_tbo_de_siempre

- Bernstein, H. (2000). The peasantry in global capitalism: who, where and why. En L. Panitch y C. Leys (eds.), *Socialists register 2001: working classes, global realities* (pp. 25-51). Londres.
- Cabañero, V. M. (2024). La despoblación como tema controversial. Percepciones en alumnado de Segundo Curso de ESO en contextos socioeducativos diferentes: Rural/urbano y Segovia/Madrid. *Clío: History and History teaching*, (50).
- Casas, N. (2015). *Historia y análisis de los personajes en el cómic*. Madrid.
- Collantes, F. y Pinilla, V. (2011). *¿Lugares que no importan? La despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente*. SEHA.
- Fandos, M., y Martínez, M. J. (1999). Estereotipos en el cómic. *Comunicar*, (12), 117-119.
- Fontana, J. (1997). Los campesinos en la historia. *Historia Social*, 28(3), 3-11.
- Gasca, L., y Gubern, R. (1988). *El discurso del cómic*. Cátedra.
- Martín, A. (1972). *Antología SF del comic español*. Bang.
- Ocampo, L., y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales interdisciplinarios para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 60-75.
- Paredes, G., Navas, L., Acuña, E., y Figueroa, A. (2024). El cómic como estrategia metodológica innovadora en educación. *Digital Publisher*, 9(5), 818-829.
- Souto, X. M., y Gómez, C. J. (2019). Despoblamiento y mundo rural: Rompiendo estereotipos desde una enseñanza crítica, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (96), 4-6.
- Vásquez, G., Villalón, G., y Montanares, E. (2022). Enseñar temas controversiales en la escuela. En G. Vásquez y E. Montanares (coords.), *Reflexiones y propuestas para la enseñanza de los temas controversiales en el aula: una aproximación desde la Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (pp. 11-30). Universidad Andrés Bello, Ril Editores.
- Wolf, S. (1971). *Los campesinos*. Editorial Labor.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Cabañero Martín, V. M. (2024). Revistas satíricas publicadas en Madrid y Barcelona (1875-1910) como fuentes primarias para el estudio de los estereotipos rurales en Educación Secundaria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 81-98.

Didácticas formativas híbridas: El Campus de Antropología y Arqueología Cueva de Villaverde

Hybrid Educational Didactics: The Villaverde Cave Anthropology and Archaeology Campus

GRECY PÉREZ AMORES

DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA

DIRECTORA DE LA CÁTEDRA INSTITUCIONAL DE SILBO GOMERO DE LA ULL

PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-0861-6523](https://orcid.org/0000-0003-0861-6523)

ROSA LÓPEZ GUERRERO

LICENCIADA EN HISTORIA DEL ARTE

ESPECIALIDAD DE ARQUEOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

SILVIA CRISTINA ZELAYA ÁLVAREZ

DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL. PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1107-3593](https://orcid.org/0000-0002-1107-3593)

Resumen

El objetivo central de la propuesta didáctica centrada en el aprender haciendo, era unificar la experiencia antropológica y arqueológica en un proyecto colaborativo e interdisciplinario que motivara el pensamiento crítico. En este sentido, utilizamos metodologías híbridas y plurales capaces de abordar la experiencia del aprendizaje ligado al patrimonio, desde la posibilidad de aplicar en la práctica los conceptos aprendidos en el aula. Partíamos de la necesidad de un estudio etnográfico y arqueológico sobre la relación existente entre el pasado y el presente de los habitantes de la isla de Fuerteventura, en relación a un yacimiento arqueológico importante para la comunidad.

Palabras clave: etnografía, educación, Fuerteventura, metodologías colaborativas.

Abstract

The primary aim of this didactic proposal, centred on learning by doing, was to unify anthropological and archaeological experiences within a collaborative and interdisciplinary project designed to foster critical thinking. To achieve this, we employed hybrid and plural methodologies that allowed students to engage with heritage-based learning, applying classroom concepts in a practical context. The project stemmed from the need for an ethnographic and archaeological study exploring the relationship between the past and present of Fuerteventura's inhabitants, connected to a significant archaeological site for the local community.

Keywords: ethnography, education, Fuerteventura, collaborative methodologies.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje compartido y colaborativo ha estado en el centro de los debates educativos de las últimas décadas (Freire, 1999). Una preocupación puesta en evidencia desde distintas ciencias que hablan de la necesidad de potenciar el uso didáctico de los espacios más allá de las aulas (Barkley, Cross y Howell, 2007). En este sentido, el énfasis recae en la interacción entre el alumnado y la aplicabilidad práctica de los conceptos aprendidos, viendo el aprendizaje como un proceso social (Gavilán, 2002) desde el que aprender mientras se trabaja en la resolución de problemas y proyectos (Gavilán y Alario, 2010). Con estas didácticas, la educación experiencial propone un aprender haciendo en el que el estudiantado participe en acciones que les permitan aplicar en situaciones del mundo real lo aprendido en el aula, como ya recogían Kolb y Fry (1974). Esto supone, además, la posibilidad de entender cómo los conceptos aprendidos se aplican en la práctica. En esta línea, se asume la necesidad de tener en cuenta y potenciar la flexibilidad y el aprendizaje continuo para una praxis formativa más proactiva y dinámica.

Desde el contexto de las Ciencias Sociales y las Humanidades, es vital la aportación de herramientas para reflexionar y generar una comunión dialógica, mientras se promueve la capacidad reflexiva y experiencial. En este sentido, la metodología dialógica es generadora de conocimiento (Gómez y Elboj, 2011), partiendo de una concepción contextualizada desde la que los actores sociales interactúan a la par que producen un conocimiento compartido. En el caso de la enseñanza de la Antropología, la creación de significados nace de la interacción y la colaboración, permitiendo compartir y conjugar diferentes rutas de razonamiento en el proceso de construcción del saber. Forjado en la práctica y el diálogo *in situ*, las herramientas metodológicas se redimensionan y aportan una dimensión grupal al trabajo en el que las y los participantes en la investigación (docentes, alumnado, ciudadanía de la localidad) sean visibles en los estudios y los resultados.

Dentro del ámbito de la enseñanza de la Antropología y la Arqueología, el aprendizaje experiencial es particularmente efectivo, pues se basan en gran medida en la experiencia práctica y en la observación en primera persona. Esto implica, en el caso que abordaremos, una interacción directa con miembros de las comunidades en las que trabajamos y la oportunidad para hacer

de la experiencia de campo y las hibridaciones metodológicas, un espacio más interdisciplinar. Por ello, la Etnoarqueología resulta fundamental para entender las relaciones entre cultura material y comportamiento de las sociedades humanas (Fernández, 1994; Schiffer, 1976). Desde Canarias en concreto, hay referentes como Fernando Estévez (1986) o Galván Tudela (2019) que han trabajado problemáticas, planteando herramientas capaces de complementar estos procesos de aprendizaje. Justo en este contexto nace el Campus de Antropología y Arqueología Cueva de Villaverde.

En 2019, surge la propuesta de un Campus de formación e investigación interdisciplinar vinculada a un proyecto de arqueología para la recuperación y la investigación en el yacimiento de Cueva de Villaverde y financiado por la Dirección General de Patrimonio Cultural del Gobierno de Canarias, el Cabildo de Fuerteventura y el Ayuntamiento de La Oliva. En esta fase, el Campus se integró en lo que sería la primera excavación sistemática realizada en esta isla, que profundizaba en los resultados sobre el periodo aborigen de Fuerteventura del primer estudio arqueológico desarrollado durante los años 80. En esta línea, el proyecto buscaba también la oportunidad de devolver a la localidad parte de su historia y de su cultura más reciente. Un hallazgo del que muchas y muchos vecinos participaron, colaborando en los trabajos arqueológicos y en la protección del yacimiento. Una cueva que forma parte del imaginario del pueblo de Villaverde, siendo un lugar ideal para desarrollar una experiencia formativa sin precedentes en la isla. En esta ocasión, aportando la mirada antropológica al nivel arqueológico material y medioambiental.

La incorporación de la Antropología al trabajo de investigación y formación, supuso dar un mayor protagonismo a la población local, no solo en el desarrollo del trabajo de campo, sino en los procesos formativos. Las charlas se abrieron al público interesado, con una gran afluencia, haciendo que el diálogo y el debate de este conocimiento compartido sobre la historia y la cultura, se hiciera extensibles a la sociedad.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Partiendo de una comprensión holística del patrimonio canario, nuestro objetivo general era dar respuesta a una necesidad del alumnado de

enfrentarse a experiencias formativas y trabajos aplicados a las problemáticas de la ciudadanía. A la par, buscábamos estimular el interés por el estudio del patrimonio tangible e intangible de la isla de Fuerteventura desde una perspectiva interdisciplinar y con metodologías experienciales, no solo entre el alumnado, sino entre la población local. En este sentido, definimos una serie de objetivos específicos: (a) Fomentar la transversalidad y la interdisciplinariedad en el ámbito universitario y el desarrollo de competencias blandas; (b) Posibilitar el trabajo colectivo y coordinado desde metodologías híbridas reforzando las habilidades sociales, de trabajo personal y en grupo, ofreciendo acompañamiento para la construcción de conocimiento desde la experiencia y el trabajo colectivo; (c) Trabajar desde distintas perspectivas y metodologías, los usos y ámbitos ligados al agua, la madera, las plantas, el mar, el barro, entre otros y la percepción e historia de las zonas de cultivo y pastos para el ganado; (d) Profundizar en las relaciones de la población con el medio ambiente, el aprovechamiento de recursos naturales, avanzando en los conocimientos ligados a la naturaleza, que les ha permitido vivir en el territorio; (e) Ofrecer formación de calidad basada en la práctica y la experimentación tanto en arqueología a través de la participación de las tareas de excavación, flotación, inventario, etc., como en antropología; (f) Generar intercambios de conocimientos entre dos disciplinas que estudian la historia desde diferentes puntos de vista; (g) Promover la investigación de la historia, el conocimiento y el interés estudiantil del patrimonio tangible e intangible de Fuerteventura; (h) Apoyar la investigación interuniversitaria entre las universidades canarias en los asuntos de patrimonio canario y específicamente de Fuerteventura, donde se desarrolla en campus de verano; (i) Fomentar la transversalidad y la interdisciplinariedad en el ámbito universitario y el desarrollo de competencias blandas; y (j) Posibilitar el trabajo colectivo y coordinado desde metodologías híbridas.

La propuesta educativa, se vio enriquecida por otras iniciativas llevadas a cabo desde el proyecto de recuperación. Un ejemplo ha sido el programa de voluntariado y otras iniciativas educativas que generaron la posibilidad de una formación centrada en la participación. Un espacio en el que diversos colectivos trabajaron en el aprendizaje de otras formas de conectar el patrimonio. Por esto, valoramos que el alumnado debería adquirir ciertas competencias vitales sobre las teorías de la historia, el desarrollo y las transformaciones de las sociedades humanas. Entre estas, priorizamos el

desarrollo de perspectivas transdisciplinarias y la capacidad para apreciar las superposiciones disciplinarias para el aprendizaje. Por otra parte, entendíamos fundamental potenciar la búsqueda de soluciones creativas y emprendedoras ante nuevas situaciones o problemas, desde la aplicación de códigos éticos.

También apostamos por propiciar la capacidad para transmitir los conceptos, problemáticas y perspectivas de la Antropología Social y la Arqueología a un público tanto lego como experto y por la capacidad para trabajar en equipo. Esto acompañado de la adquisición de habilidades generales de comunicación, el compartir responsabilidades, y a organizarse y dividir las tareas, tanto en el trabajo, como en los espacios de convivencia durante la estancia. Asimismo, priorizamos el aprendizaje en la aplicación de técnicas documentales, estadísticas, informáticas y multimedia, profundizando en las metodologías de la Antropología Social y de la Arqueología estudiadas durante los Grados. Pero sobre todo queríamos que el alumnado desarrollara autonomía académica, suficiencia científica y sensibilidad como futuras y futuros investigadores del patrimonio. Como estrategia para la validación de los resultados finales se utilizó la triangulación. Se trabajó la investigación en equipo y la observación, participante y estructurada. Utilizamos instrumentos de recogida como el diario de campo, la encuesta, los grupos de discusión, el cuestionario, la entrevista grupal y/o individual y el seguimiento personalizado de las acciones, entregas y asistencia desde una investigación longitudinal y multitemporal (2019-2022).

El Campus partía de nuestro interés por crear un espacio social en el que las nuevas generaciones tuvieran la oportunidad de poner en práctica lo aprendido teóricamente en los espacios más académicos. Estas expectativas fueron superadas cuando comprendimos que esta experiencia docente podría convertirse además en un espacio de reflexión acerca del patrimonio, el territorio y las sociedades que lo conforman y se relacionan con él. Una propuesta que nos permitió abordar el trabajo histórico de manera holística, uniendo la investigación arqueológica, antropológica y la etnográfica para ofrecer una mirada más completa sobre la historia y el patrimonio de la isla.

Las distintas acciones desarrolladas durante estos años, han creado un espacio formativo en el que el estudiantado ha podido poner en práctica

metodologías propias de ambas disciplinas de manera conjunta. Acompañados de un equipo arqueológico y antropológico, el alumnado ha participado en las distintas experiencias de trabajo de campo con actividades que han permitido la aplicación de técnicas de investigación tales como: la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, la toma de notas, el análisis textual, la categorización de notas y la redacción de diarios de campo. Además, se ha profundizado en valorar la importancia de los diversos hallazgos para las personas de la comunidad, mediante la realización de seminarios y charlas abiertas al público en general, que hemos llevado a cabo en la asociación Raíz de Pueblo en la Oliva. Una entidad vecinal que se ha implicado cada año en hacer posible este proyecto interdisciplinar.

3. DESCRIPCIÓN DEL CASO: LA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR DE LOS CAMPUS DE ANTROPOLOGÍA Y ARQUEOLOGÍA CUEVA DE VILLAVERDE

Desde el primer acercamiento a la realidad isleña, la propuesta ha avanzado en las acciones anuales que buscan dar respuesta a las necesidades formativas del colectivo estudiantil de las universidades públicas canarias de los Grados de Antropología e Historia. Unidas a las propuestas docentes y de investigación del equipo de trabajo, la devolución del conocimiento a la población local implicada y activa, ha constituido un punto vital del proyecto. Para ello se conformó un amplio equipo de profesionales que a lo largo de los años ha colaborado en hacer de la Cueva Villaverde un espacio donde además de investigar un yacimiento de referencia para la isla, se ha restaurado, conservado y difundido el patrimonio, potenciando los vínculos con la ciudadanía.

Partiendo de la estrecha relación de los habitantes de Fuerteventura con la tierra y el agua como recurso indispensable para el desarrollo de la agricultura, con las plantas silvestres que tuvieron diferentes usos, y por supuesto, con los saberes y formas de hacer locales, hemos avanzado en el conocimiento íntimo de los habitantes con el medio que les rodea. Unas experiencias que siguen imbricadas con aquellas que vivieron los majos, antes de la conquista y colonización castellana, cuando habitaban la isla. Todo un compendio de saberes, prácticas y costumbres aprendidas y here-

dadas generación tras generación, que perviven entre la población local y resultaron un ámbito central para este trabajo.

Avanzando en la organización de los campus, queremos señalar que cada uno estuvo centrado en una temática específica, compartiendo una misma estructura: una parte teórica compuesta por seminarios, talleres y charlas, acompañada de una parte práctica de campo y formación metodológica. En este contexto, se hizo énfasis en el uso y aplicación de las distintas técnicas de investigación interdisciplinarias (antropológicas y arqueológicas), valorando la necesidad de la asistencia a eventos locales de interés patrimonial y del trabajo de devolución a la comunidad en la forma de encuentros, mesas de trabajo conjunto, entrega de grabaciones y videos de resultados.

Figura 1
*Carteles de los Campus de Antropología y Arqueología
Cueva de Villaverde 2020-2022*



Del mismo modo, al encontrarse esta propuesta integrada en los cursos de Extensión universitaria de la Universidad de La Laguna, se definió en cada campus, la entrega de un trabajo final y distintos encuentros para el debate y la recogida de opiniones y sugerencias para un verdadero trabajo en equipo. Por último, con la finalidad de difundir los avances y establecer vínculos con la ciudadanía, se generaron audiovisuales en los que recoger las principales experiencias, acciones y ámbitos trabajados. El alumnado de antropología y arqueología, utilizaron los métodos de trabajo, llevándolos a la práctica de un modo holístico y global. La formación implicó trabajar junto a un equipo de profesionales de la antropología y la

arqueología, participando en una experiencia de trabajo de campo cuyas actividades incluyeron en 2022 entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante, toma de notas, análisis textual y categorización de las notas, así como la redacción de la experiencia. Veamos a continuación las distintas propuestas educativas formuladas desde el 2019 al 2022.

Durante el año 2019 iniciamos la Escuela de Verano (EVA) un proyecto piloto en el que fueron localizadas semillas de especies silvestres hoy prácticamente desaparecidas gracias al método de flotación. Un hallazgo, que, tras la datación mediante radiocarbono, supuso la oportunidad de trabajar con las primeras semillas aborígenes constatadas en Fuerteventura (siglo V y al siglo VIII d. C). Esto implicó las primeras evidencias de la práctica de una agricultura para los majos ya que todo indica que desaparecería en un momento indeterminado, pues en el siglo XV las crónicas de la conquista citan la ausencia de agricultura en esta isla. Entre los siglos XVII y XVIII Fuerteventura se convirtió en el granero de las islas, abasteciendo a gran parte del archipiélago. Por este motivo, la agricultura y las semillas se transformaron en un ámbito de conocimiento de los campus, centrando este 2019 en explorar las relaciones entre la población y el yacimiento, recuperando a través de la etnografía caminante las historias de la población local sobre el territorio. Se ahondó lo que supuso para la población de Villaverde la existencia de cuevas en el entorno y cómo esto se materializa en el imaginario colectivo. Durante este proyecto piloto, además del equipo del Campus y de las colaboradoras y colaboradores locales, contamos con la colaboración de la Universidad de Oxford.

En el 2020 tuvo lugar el 1º Campus de Antropología y Arqueología Cueva de Villaverde, haciendo énfasis en el trabajo sobre la relación de la población local con el entorno, centrándonos en la cerámica aborígen y tradicional como un punto de partida, para avanzar en la idea, de que, si bien, la cerámica que hoy permanece en la isla, difiere de la cerámica aborígen, y mantiene ciertos aspectos formales relacionados con su uso. En ese sentido, entendimos de importancia profundizar en las prácticas y usos ligados a la misma en la actualidad.

La situación sobrevenida de la Pandemia nos obligó a la creatividad y a la búsqueda de formatos capaces de una respuesta responsable y eficaz para

desarrollar una actividad intensiva, productiva y no perder la oportunidad de que los alumnos y alumnas vivieran esta experiencia. En este sentido, este año se organizó un curso en dos formatos. Una parte online y más teórica y otra parte in situ en Fuerteventura, presencial y práctico de jornadas intensivas.

Durante esta incursión desarrollamos dinámicas formativas que serían el formato definitivo de los campus: participando del trabajo de cada especialista y recibiendo charlas explicativas sobre las distintas fases del mismo, si bien se hizo necesario conjugar formatos y una fuerte creatividad para dar respuesta a las limitaciones de reunión y movimiento. Esta acción propició la adquisición de conocimientos y experiencias, desde los que conocer y valorar la importancia de estos hallazgos para las personas de Fuerteventura, revelando además continuidades y rupturas en la práctica de la agricultura. Es decir, el estudio etnográfico revela modos de entender el paisaje, así como también prácticas concretas que muestran la relación existente entre el pasado y el presente de los habitantes de la isla.

Debido a los resultados que ofrecían las investigaciones de la Cueva de Villaverde en cuanto a la existencia de especies de semillas tanto cultivadas como silvestres nos centramos en el uso de las plantas, la agricultura y las semillas en época más reciente en los contextos asociados a la cueva. En este año, y debido a los resultados que ofrecían las investigaciones de la Cueva de Villaverde en cuanto a la existencia de especies de semillas tanto cultivadas como silvestres entendimos vital llevar a cabo un estudio interdisciplinar acerca del uso de las plantas, la agricultura y las semillas en época más reciente en los contextos asociados a la cueva. Trabajamos para ello en la memoria y los saberes tradicionales de la comunidad.

Para el 2021 regresamos a la isla de Fuerteventura para trabajar sobre la alfarería y las tradiciones en movimiento. Una experiencia en la que el alumnado matriculado recibió formación teórica y práctica desde el constante acompañamiento de profesionales en antropología y arqueología.

Un intenso programa que fue posible gracias a la financiación de Enseñas Patrimonio del Gobierno de Canarias y al resto de colaboraciones que desde hace años tienen lugar en el marco de este proyecto.

Continuamos trabajando la relación de la población con el entorno, desde metodologías, preguntas y perspectivas abiertas y flexibles. Se profundizó en la relación entre el pasado y el presente de los habitantes de la isla, generando un espacio único de formación en el que potenciar una práctica de un modo holístico y participativo, revelando además continuidades y rupturas en la práctica de la cerámica aborígen y tradicional que podemos encontrar en la isla en la actualidad.

Figura 2

Trabajo de excavación arqueológica en Cueva Villaverde, 2021



Si bien esta cerámica difería de la cerámica aborígen, mantendría ciertos aspectos formales relacionados con su uso y de importancia para profundizar en las prácticas y usos ligados a la misma.

Para profundizar en estos aspectos, este año incorporamos la novedad de un curso de cerámica donde el alumnado aprendió y puso en práctica técnicas y procesos tradicionales de la alfarería local donde el alumnado aprendió y puso en práctica técnicas y procesos tradicionales de la alfarería local.

Con la colaboración de las vecinas y los vecinos de La Oliva, y la participación del trabajo de especialistas locales que llevan años trabajando en el contexto de la Cueva de Villaverde y de la isla de Fuerteventura en general, el campus del 2022 centró el generar vínculos entre patrimonio y territorio. En este sentido trabajamos en las relaciones de la población con el medio ambiente y el aprovechamiento de recursos naturales.

Figura 3

Trabajo de campo junto al colaborador Pedro Carreño, 2022



Este año siguió las dinámicas formativas de otros campus, pero, tras dos años de excepcionalidad, pudimos permitirnos una presencialidad del 100% del alumnado inscrito, logrando participar del trabajo y los especialistas.

4. RESULTADOS: EDUCANDO EN COMUNIDAD, REFLEXIONES FINALES

¿Qué ha supuesto esta experiencia didáctica para las personas implicadas? y ¿qué hemos aprendido haciendo? Desde el inicio, la propuesta planteaba ir más allá de los espacios académicos de la enseñanza universitaria, además de romper fronteras disciplinares entre la Antropología y la Arqueología. Dos disciplinas en un mismo territorio del presente, con la

finalidad de comprender las relaciones entre el pasado y el presente, para promover un mejor conocimiento para el futuro. Ya que, si bien los objetos de estudio se han cruzado a lo largo de la historia de estas disciplinas, compartiendo, cada día hay más distancia en los programas formativos, de trabajo, investigación y divulgación. A partir del análisis del trabajo de estos años entendemos que el proyecto se consiguió generar actitudes positivas hacia el aprendizaje fuera de las aulas y los espacios académicos a los que estaban generalmente acostumbrados/as, pero también hacia sus compañeros y compañeras, hacía el profesorado implicado y hacia la comunidad en la que se desarrolló el trabajo de campo.

Avanzando en los conocimientos ligados al cosmos y la naturaleza se ha trabajado en las formas de habitar el territorio, así como en los usos y ámbitos ligados al agua, la madera, las plantas, el barro el campus se adentró en la percepción e historia de la localidad. Su relación con las zonas de cultivo y pastoreo, sus vínculos con el mar y sus recursos, vivencias y el sentido colectivo de comunidad. Un tema que entendíamos fundamental y enmarcado en los ODS, de los que este Campus ha participado cada año. En esa línea, contamos con las aportaciones nacionales e internacionales entendiendo que la propuesta docente y de investigación que se ha llevado a cabo en la Cueva de Villaverde en relación al territorio y el patrimonio del que forma parte, son una herramienta para profundizar en temas que van más allá de un estudio de la etapa aborigen. Son un espacio que nos permitió extender conocimiento a la sociedad en general y transformarla en un espacio de formación y difusión. Por otra parte, conseguimos dar respuesta a la necesidad señalada durante varios años por nuestro alumnado: la necesidad de comprender y experimentar de primera mano su función social y la repercusión de su trabajo más allá de las aulas.

Entendemos también que un valor fundamental de este proyecto radicó en poder realizar prácticas de campo en auténticos espacios de trabajo profesional, mediante estancias prolongadas y activas en las que enfrentarse a la realidad profesional de las disciplinas. Pero también en la capacidad de que, desde este campus, el alumnado pueda contar con una primera experiencia de trabajo en una disciplina distinta, además de en la suya propia (algo que no es muy común). Una experiencia laboral en la que aplicar y trabajar en todas las técnicas posibles: desde la elaboración de una entrevista a la realización de un diario de campo, trabajar con la documentación,

realizar trabajo de excavación, trabajar en equipo, desarrollar una investigación longitudinal y técnicas como los grupos de discusión. Algo que es muy importante y que pocas veces se puede desarrollar en el ámbito académico por temas de horarios y configuración de los Grados y los sistemas de evaluación. En este sentido, la propuesta optó por valorar el trabajo en equipo y la diversidad de enfoques, antes que el trabajo individual, resaltando la formación de una comunidad en el tiempo que duró el campus, impulsando el compromiso de trabajo colaborativo con entidades externas a la ULL, desde una contribución académica para desarrollar proyectos conjuntos. Una oportunidad para reflexionar sobre la formación en metodologías de investigación entre el alumnado de las áreas de Antropología y Arqueología de la Universidad de La Laguna y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

También queremos resaltar que, para una parte del estudiantado, asistir al campus implicaba poder viajar a otra isla y conocer Fuerteventura, algo que algunos realizaron por primera vez. Esto supuso la producción de un conocimiento relacionado con la antropología local y con la cultura de la isla, no solo de la mano de investigadores/as locales, sino de la participación activa de la gente del lugar. Por ejemplo, aprendiendo sobre la agricultura local, la importancia del agua, sobre distintos tipos de ganado, y mucho más. Al respecto de esta colaboración, se produjo una verdadera producción de conocimiento a partir de lo local y una comprensión más profunda de su cultura y forma de vida.

Entendemos que, en la actualidad en el ámbito académico, la competitividad, la especialización y la presión imperan frente a la cooperación y la interdisciplinariedad. En este sentido teníamos el reto de contribuir a una mejora del proceso de aprendizaje del alumnado y a potenciar la relación de la comunidad con su patrimonio cultural. Por ello abogamos por un espacio de aprendizaje cooperativo que enriqueció la experiencia académica y permitía al alumnado entender su lugar en la sociedad como motor de cambio. Realizamos una apuesta por el enfoque en el proceso, antes que en los resultados desde la reflexión y desarrollando prácticas científicas cooperativas donde el logro individual y el beneficio colectivo vaya de la mano, desarrollando metodologías y categorías de análisis alternativas a las desarrolladas en clase, nacidas de la experiencia de campo y de la interacción con la comunidad.

Campus de Antropología y Arqueología Cueva de Villaverde priorizaron el aprendizaje cooperativo, fomentando la colaboración desde las diversas acciones planteadas en el marco de estos. Con ello buscamos fomentar la interdisciplinariedad desde las primeras etapas del aprendizaje universitario, apostando por el intercambio de lenguajes desde las distintas disciplinas implicadas y la difusión posterior de los resultados entre la población local y el resto de la comunidad académica. Unas prácticas socioeducativas que cerraban con una encuesta desde la que recoger las necesidades, carencias y oportunidades de cada curso, haciéndonos eco en el siguiente de implementar las mejoras necesarias para hacer de la experiencia educativa una posibilidad para crecer como docentes y profesionales.

5. CONCLUSIONES

El Campus, como proyecto docente y de investigación, vino a ofrecer prácticas y experiencias compartidas en el campo de las dos disciplinas para complementar una y otra, dentro de las especificidades de cada una. Por una parte, la Antropología, más centrada en el trabajo de campo y la etnografía y por la otra, la Arqueología, centrada en el estudio de los hallazgos de restos materiales. Todo ello impulsando el compromiso de trabajo colaborativo con entidades externas a las universidades participantes. Una propuesta que dio respuesta a la necesidad del alumnado de enfrentarse a experiencias formativas y trabajos aplicados a las problemáticas de la ciudadanía. Impulsando la colaboración desde el modelo de aprendizaje-servicio, desde el MECA.

Entendíamos vital fomentar la transversalidad y la interdisciplinariedad en el ámbito universitario y el desarrollo de competencias blandas, posibilitando el trabajo colectivo y coordinado desde metodologías híbridas. Promovimos la generación de relaciones interpersonales, trabajando en lograr futuros y futuras profesionales preparados para adaptarse, tener mayor autoestima y una mejor competencia social. Por ello, la convivencia en los espacios de trabajo era fundamental. La metodología colaborativa y el aprendizaje experiencial ayudó al estudiantado a desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos aprendidos. Al tener que aplicar estos conceptos a situaciones del mundo real, los estudiantes pudieron

comprender cómo los conceptos funcionaban en la práctica. Esto colaboró en un entendimiento más profundo de los conceptos. Propiciar el trabajo en proyectos prácticos, les brindó la oportunidad de aplicar lo aprendido, además potenciar un aprendizaje plural y multidireccional. Esto ha permitido el desarrollo de habilidades de colaboración y comunicación vitales en su futura profesión y de la adquisición de competencias curriculares. En resumen, el aprendizaje colaborativo fuera de las aulas y la educación experiencial es un enfoque educativo valioso capaz de potenciar un aprendizaje más efectivo. En este marco, el alumnado ha podido trabajar y tomar decisiones en conjunto para un hacer-investigar-abordar, organizándose con autonomía y valorando sus necesidades docentes y las necesidades de la localidad, apostando por el intercambio de lenguajes desde las distintas disciplinas implicadas.

Por otra parte, entendemos que la investigación antropológica y arqueológica en la Isla de Fuerteventura, es necesaria, no solo por el rico archivo cultural que hace que identifiquemos a la isla como un sitio prioritario para acciones futuras, sino por la necesidad de difusión y profundización de su rico patrimonio. Asimismo, pensamos que la investigación y la formación en el campo son una parte indispensable para que los y las jóvenes estudiantes tengan acceso a una experiencia única en el archipiélago, que les permita el contacto directo con tareas profesionales y una formación interdisciplinar. Un proceso de búsqueda para la mejora de la calidad educativa desde el aprendizaje permanente y la formación desde la experiencia como intervención sobre la realidad. Por otra parte, entendemos fundamental el trabajo de reflexión y de visibilización de estos espacios de formación en comunidad, que ponga el foco en la ciudadanía y sus necesidades, desde la revisión crítica sobre la construcción del conocimiento.

En resumen, buscábamos romper los límites disciplinares, trabajar en equipo y poner en valor la cultura local. Todo ello desde el fomento de la transversalidad, la igualdad de género, la cooperación, la sostenibilidad, la equidad, la interculturalidad y la potenciación de las competencias blandas. Una propuesta centrada en la interacción social y la ejecución de tareas, como el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la empatía, la creatividad o el liderazgo, potenciado el pensamiento crítico, la creatividad y la actitud positiva hacia la innovación. Competencias vitales para un correcto y completo desarrollo como seres humanos y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, Elizabeth F., Cross, K. P., y Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Dewey, J. (2000). *Principios Educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada*. Paidós.
- Estévez García, F. (1986). Historiografía de la antropología. *Gavagai: Revista interdisciplinaria*, 2, 13-18.
- Fernández Martínez, V. M. (1994). Etnoarqueología: una guía de métodos y aplicaciones», *Disparidades. Revista de Antropología*, 49(2), 137-169.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Galván Tudela, J. A. (2019). : reconstruyendo un itinerario intelectual. En , y , *Un periplo docente e investigador: estudios en homenaje al profesor Antonio Tejera Gaspar* (pp. 53-62). Universidad de La Laguna.
- Gavilán Bouzas, P. (2002). Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes. *Revista de Ciencias de la Educación*, (192), 505-521.
- Gavilán Bouzas, P., y Alario Sánchez, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. CCS.
- Gómez Alonso, J., y Elboj Saso, C. (2011). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (12), 77-94.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Ediciones Morata.
- Kolb, D., y Fry, R. (1974). Toward an Applied Theory of Experiential Learning. En C. Cooper (ed.), *Theories of group process Group* (pp. 33-57). John Wiley.
- Schiffer, M. B. (1976). *Behavioral archaeology*. Academic Press.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Pérez Amores, G., López Guerrero, R., y Zelaya Álvarez, S. C. (2024). Didácticas formativas híbridas: El Campus de Antropología y Arqueología Cueva de Villaverde. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 99-114.

La didáctica del arte. Campus de Inclusión de la Universidad de Zaragoza

Art Education: Inclusion Campus of University of Zaragoza

RAÚL URSÚA ASTRAIN

DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

ALFONSO REVILLA CARRASCO

DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

ELÍAS VIVED CONTE

DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Resumen

La Asociación Down Huesca colabora con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza en la realización de proyectos con metodología ApS que vinculan la educación artística y las discapacidades. En este artículo presentamos el proyecto, donde se trabaja, a través de las artes plásticas, la educación emocional de jóvenes con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales, a través de lenguajes matéricos con el color como canalizador emocional con fines eminentemente expresivos y estéticos, dentro del Proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, llevado a cabo con alumnado de Magisterio y jóvenes con SD/DI.

Palabras clave: arteterapia, educación emocional, educación plástica, síndrome de Down, aprendizaje y servicio.

Abstract

The Down Huesca Association collaborates with the Faculty of Human Sciences and Education at the University of Zaragoza to conduct service-learning (SL) projects that connect artistic education with disabilities. This article presents the project, which employs visual arts to support the emotional education of young people with Down syndrome and other intellectual disabilities. Using tactile materials and colour as an emotional channel, the project focuses on expressive and aesthetic outcomes. It is part of the Campus Opportunities for Inclusion Project, conducted with Teaching students and young people with Down syndrome or intellectual disabilities.

Keywords: art therapy, emotional education, visual arts education, Down syndrome, service-learning.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto didáctico presentado ha contado con la participación de jóvenes de la Asociación Down Huesca y alumnado del Grado de Magisterio de Primaria de la Universidad de Zaragoza. El proyecto se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en el contexto de un proyecto de educación permanente denominado Campus Oportunidades para la Inclusión, que se desarrolla en la Facultad desde el curso 2015-2016.

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión es un proyecto pionero que da respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual, en su etapa adulta, en materia de formación permanente en torno a diferentes dominios (personal, socio-cultural, laboral, etc.), dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida. A su vez, este proyecto está orientado también al alumnado de Magisterio, que participa en las diferentes experiencias impulsadas en el proyecto, ofreciéndoles una formación complementaria en tono a la diversidad, la inclusión y la práctica de estrategias de cooperación y apoyo, desde la metodología de aprendizaje-servicio.

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, en cuyo contexto se ubica la experiencia de educación artística, constituye un proyecto piloto, innovador e inclusivo, que pretende articular medidas que respondan a las necesidades de formación de personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (en adelante SD/DI), de relación interpersonal en diversidad y de participación social, a través de una red colaborativa vinculada a nuevos enfoques de intervención en personas con discapacidad basados en marcos teóricos actuales, enfoques metodológicos y nuevos marcos normativos, específicamente la Convención internacional de derechos de personas con discapacidad. En definitiva, Campus Oportunidades para la Inclusión es un desafío para indagar nuevas respuestas en el contexto universitario para el aprendizaje y la convivencia de jóvenes y adultos con SD/DI con jóvenes universitarios.

2. DISCAPACIDAD Y ARTE Y EDUCACIÓN

Jean Dubuffet (1975) reconoció los logros artísticos de personas que no pertenecen a la profesionalización del arte: niños, personas con problemas

de salud mental, diferentes formas de discapacidad o sin formación artística. Los lenguajes artísticos además de mejorar la motricidad y las dificultades asociadas a la expresión, favorecen la utilización de recursos para superar las barreras comunicativas que imponen los lenguajes alfanuméricos para los jóvenes con SD/DI, desde un acercamiento positivo a las dificultades del status de diferencia. En el desarrollo formativo asociado a la diferencia es necesario tener en cuenta el heterocognitvismo que implica cómo la arquitectura cognitiva humana no se desarrolle de forma lineal en función tanto de las particularidades vitales de cada individuo como de las capacidades que posea. La LOMLOE garantiza a todo el alumnado el acceso a la educación, sin tener en cuenta sus características personales o sociales, como respuesta a los principios de participación, inclusión, igualdad efectiva, y sin discriminación ni segregación.

El Art Brut, que más tarde se denominaría Arte Outsider, abrió un camino para que personas con diferentes capacidades, enfermedades o situaciones vitales conflictivas, descubrieran las posibilidades de expresión de los lenguajes artísticos desde la experimentación, manipulación y creación. El Art Brut facilita oportunidades de exploración a través de las diferentes ramas de las artes, centradas en las posibilidades y necesidades de las personas con discapacidad, desde lenguajes perceptuales que permiten un acercamiento más directo con la realidad. Los convencionalismos del arte vinculados a la institucionalización y el elitismo reduccionista, se presentan opuestos al Art Brut; una forma de creación más pura aislada de las tendencias y de las normas estéticas o académicas. Analizar los procesos creativos de artistas Art Brut, es la manera más aséptica de reflexionar sobre la relación entre el ser humano y el arte, ya que estos creadores trabajan desde una perspectiva «no contaminada» por las tendencias y los convencionalismos de la cultura predominante. Su trabajo refleja habitualmente una conexión directa con las emociones, pensamientos y experiencias, sin filtros de adiestramiento académico y lejos de las expectativas del mercado. En este contexto, es posible hablar sobre la pureza de su propia intención, ya que su lenguaje es el resultado de una motivación interna personal e incluso fisiológica, alejada de ciertos cánones estéticos estandarizados. Jean Dubuffet hablaba de Art Brut para referirse a un tipo de arte que provenía de personas ajenas al circuito artístico y cuyo discurso era la consecuencia inevitable de una necesidad interna de autoexpresión. Al analizar este

tipo de procesos, existe un perfil actitudinal ligado al uso de símbolos mediante una manera impulsiva de contar lo personal y lo emocional a través de la exploración intuitiva. Se detectan patrones repetidos y dinámicas comunes, que alejan al arte como fenómeno cultural y lo aproximan al hecho humano de ser una necesidad de autoexpresión. De todos modos, idealizar la pureza de estos procesos creativos, resulta peligroso y reduccionista, ya que son necesarios múltiples modos de abordar una acción artística.

La repetición en el arte y en la psicología tiene un impacto transformador. En el caso del *Art Brut*, la repetición gráfica puede conducir la obra final hacia una complejidad inesperada pero eficaz, al mismo tiempo que es capaz de acercarnos a los actos rituales e incluso espirituales. «La repetición gráfica tiene una fuerza capaz de hacer verdad las mentiras»; Una forma de construir una nueva realidad como consecuencia de alterar las percepciones. Madge Gill y Séraphine Louis son ejemplos evidentes de cómo la repetición y el trance se mixtifican durante sus experiencias creativas. Para conseguir un lenguaje visual complejo, Gill realizaba una especie de rituales creativos nocturnos, íntimos e introspectivos a través del simbolismo de la luz de las velas que funcionaban como elementos facilitadores. De manera paralela, Séraphine Louis, escogía la soledad para conectarse espiritualmente durante el proceso y generar un lenguaje visual vibrante estructurado con patrones vegetales. En ambos casos, establecían dinámicas comunes que les conducían a un estado místico vinculado a otra dimensión. En este contexto, se trata de entender y respetar la esencia de los materiales reforzando una actitud creativa basada en la intuición y en lo espontáneo, donde el artista dialoga con ellos estableciendo una relación simbiótica, dando valor a elementos aparentemente secundarios que han sido previamente anestesiados por una mirada estereotipada occidental.

3. PROYECTO CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión se inicia en el curso 2015-16, impulsado por algunas organizaciones vinculadas a Down España, en colaboración con el MECD. En Huesca había ya una larga etapa de vinculación de los jóvenes de la Asociación Down Huesca con la Facultad

de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Este proyecto ha permitido el impulso de espacios de relación, aprendizaje e innovación y constituye una oportunidad de aprendizaje-servicio para los estudiantes universitarios y para los jóvenes con SD/DI.

Con el proyecto Campus se pretende proponer acciones formativas que permitan a las personas adultas con SD/DI la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus competencias para su desarrollo personal, social, cultural y profesional en Universidades, consideradas como escenarios inclusivos y de responsabilidad social. Paralelamente, ofrece a los estudiantes universitarios la oportunidad de convivir, relacionarse en diversidad y desarrollar competencias efectivas vinculadas a la inclusión escolar y social.

El fundamento curricular del proyecto está constituido por los proyectos de vida independiente (determinados por el empleo, la vivienda, la formación permanente y la inclusión social) y por la vinculación del aprendizaje en escenarios inclusivos (universidad) con la participación en la comunidad. Por tanto, los contenidos de las experiencias que se desarrollan en el proyecto Campus están relacionados con los componentes señalados anteriormente: empleo y contexto laboral; vivienda y contexto relacional y de convivencia; inclusión social y contexto social (participación ciudadana, autonomía y responsabilidad desde el rol de adulto, ocio inclusivo, autogestores, sociedad y cultura, etc.); formación permanente y aprendizaje colaborativo (creatividad, cine, plástica, teatro, poesía, etc.); autodeterminación y desarrollo personal.

La Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad plantea, en el punto cinco del artículo veinticuatro sobre educación, que los Estados asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

El proyecto Campus se inscribe dentro de las medidas que garantizan la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos (en el trabajo, en la vivienda, en la comunidad, en la formación). Esta forma-

ción y aprendizajes para adultos con SD/DI debe indagarse en diferentes contextos comunitarios e inclusivos (universidades, centros culturales, centros de adultos, otras instituciones sociales, etc.). En este proyecto consideramos que la Universidad puede hacer una gran aportación como espacio formativo en el que pueden cooperar jóvenes universitarios y jóvenes con SD/DI, así como profesionales de las Asociaciones y profesores de distintas Facultades. Los beneficios van a ir en doble dirección: hacia los futuros maestros y hacia las personas con SD/DI. En este contexto formativo, que constituye el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, se ubica la experiencia de educación artística y emocional que presentamos.

4. METODOLOGÍA

El aprendizaje-servicio constituye una estrategia docente en la que promovemos aprendizajes que establecen una relación intensa entre el desarrollo de dichos aprendizajes con experiencias sociales que el alumnado de magisterio y los jóvenes con SD/DI desarrollan en diferentes contextos educativos. De este modo, la construcción de las competencias profesionales se lleva a cabo a través de prácticas y experiencias en determinados escenarios comunitarios que implican servicio a los mismos, favoreciendo actitudes de compromiso e implicación de los estudiantes con organizaciones y proyectos.

Esta experiencia desarrollada a través de la metodología aprendizaje-servicio, de la que es pionera la Universidad de Zaragoza, supone una colaboración del alumnado de Magisterio con proyectos artísticos innovadores que tratan de dar una respuesta eficaz a la formación de jóvenes con SD/DI de la Asociación Down de Huesca que presentan necesidades no resueltas.

La muestra de jóvenes con SD/DI que participaron en la experiencia estaba formada por siete jóvenes de la Asociación Down, cinco de ellos con SD y dos personas con discapacidad intelectual sin etiología identificada. Con respecto al sexo, dos de ellos eran mujeres y cinco varones, con edades comprendidas entre los 23 y los 35 años.

En esta experiencia utilizamos el método de casos como herramienta de investigación junto con la Arte-investigación educativa. A través del estudio de casos analizamos el desarrollo metodológico de la experiencia, distribuidas en varias sesiones, así como los objetos plásticos realizados por los participantes, midiendo y registrando las conductas y el funcionamiento de las personas involucradas en la experiencia artística.

Los casos de interés en educación y en servicios sociales son en su mayoría de personas y programas. En nuestro caso se aplica un sistema de enseñanza de visualización emocional a través del lenguaje plástico como interpretación de la manera de estar en el mundo de los jóvenes de la asociación Down participantes en la experiencia.

En cuanto a los instrumentos de recogida de información la hemos realizado desde una variedad de fuentes: registros, entrevistas, observación y documentos, centrándonos en información básica a través de observaciones sistemáticas y de cuestionarios de valoración. Estos métodos de recogida de información nos permitieron describir el funcionamiento de los participantes en la realización de las actividades propuestas en las diferentes sesiones y conociendo la perspectiva vinculante en la relación del trabajo entre alumnado universitario y jóvenes con SD/DI.

4.1 Experiencia artística

La igualdad de oportunidades inherente a los procesos educativos requiere que de forma especial cuando trabajamos con jóvenes con SD/DI, tengamos en cuenta los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el modelo VARK (auditory, read/write y kinesthetic) que en su aplicación a las actividades docentes con jóvenes con SD/DI implica ofrecer información desde los diferentes canales comunicativos, para que puedan adoptar el más adecuado a sus procesos de aprendizaje. De esta manera en la «experiencia lluvia» les proporcionamos múltiples formas de representación de la información, de expresión del aprendizaje y de implicación, desde cuatro canales: el canal visual utilizando imágenes, flechas, diagramas, formas, láminas, símbolos, dibujos, etc.; el canal auditivo a partir de exposiciones orales, diálogos, debates, grabaciones o explicaciones; el canal lecto-escritor se aplica en menor medida debido a que la lecto-escritura requiere de habilidades no desarrolladas por todos los jóvenes con SD/DI que parti-

cipan en la experiencia, por último el canal kinésico involucra la experiencia y la práctica que implica el uso del tacto, actividades físicas, ejemplos, aplicaciones reales, simulaciones, dramatizaciones, etc.

La experiencia se basa en lo perceptible como marco de aproximación a la realidad a partir de la simbolización del efecto lluvia a través de formas, texturas, colores, materiales, olores, sabores, etc. Cada uno de los elementos del entorno lluvia se vincula con sentimientos y emociones. Los colores, formas, texturas, sabores u olores, generan vínculos a menudo inconscientes, que actúan desde el sustrato emocional de los individuos, permitiéndonos relacionarlos con todo nuestro bagaje socio-cultural. Los jóvenes con SD/DI ante determinadas vivencias reaccionan expresando de manera intuitiva a través del lenguaje perceptual una relación directa que vincula dicho lenguaje con sus situaciones emocionales.

Los principios DUA/VARK se aplican en la experiencia docente, ofreciendo una accesibilidad física, sensorial, cognitiva, emocional e intercultural. De esta manera desarrollamos la simbolización que conjuga los diferentes canales desde la experiencia lluvia, contribuyendo a la búsqueda de diferentes emociones asociadas a lo físico, sensorial y cognitivo, a partir de la creación de un espacio lleno de metáforas visuales y táctiles sobre la lluvia recreada en un espacio cerrado. La sinestesia permite la combinación simultánea de diferentes canales de comunicación siendo más efectiva en la asimilación de contenidos, de manera que, en diferentes años, fuimos añadiendo al resultado matérico visual y táctil, el auditivo (sonido de lluvia, truenos, viento, etc), odorífico (olor a humedad y tierra mojada).

Los elementos se obtenían a partir de técnicas plásticas que abarcaban de la pintura al plegado bajo los planteamientos de Fröebel, Richter, Comenio, Rousseau y Pestalozzi, que sitúan la manipulación como la base del aprendizaje. El plegado desarrolla en los jóvenes con SD/DI la psicomotricidad fina, la lateralidad y sensibilidad con la prensión, la presión, y la disociación de las manos, lo que genera una mayor coordinación, orientación y estructuración espacial. Para la experiencia con jóvenes con SD/DI el alumnado de magisterio desarrollo referencias a artísticas y docentes de: Sundara Row, Victor Osorio, Noraisa González, Peter Enge, Alexander Archipenko, Katazyna Kobro, El Lissitzky, Vladímir Lebedev, Iván Puni, Naum Gabo, Petr Michurich, Zaera Polo y Farshid Moussavi.

A nivel didáctico los jóvenes con SD/DI han desarrollado la psicomotricidad fina, mejorando la coordinación entre la cognición y la percepción, desarrollando principalmente el sentido del volumen comprendido como espacio desde diferentes canales de comunicación.

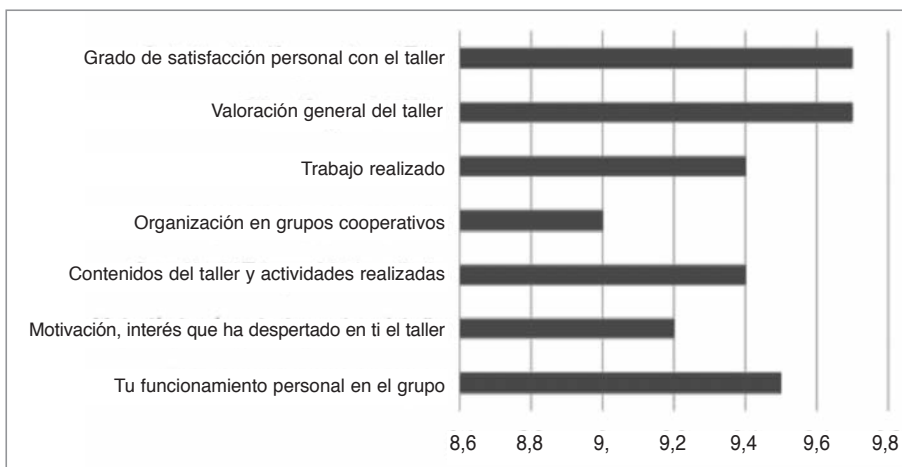
4.2 Resultados

La valoración de los participantes se llevó a cabo a través de cuestionarios de valoración de la experiencia, que ofrecen una información cuantitativa de determinados ámbitos y datos cualitativos sobre las opiniones y valoraciones de los jóvenes. El resultado de estos cuestionarios, que cumplimentaron tanto las personas con SD/DI como los estudiantes se expone en los puntos siguientes.

4.2.1 Valoración de los jóvenes SD/DI

La valoración de los siete jóvenes de la Asociación Down Huesca participantes en la experiencia se presenta en la siguiente tabla.

Figura 1
Criterios de valoración y puntuación media sobre siete de los jóvenes SD/DI



Se observa una elevada puntuación en todos los criterios de valoración, con una mayor puntuación (9,7) en la valoración general y en el grado de satisfacción personal con la experiencia; la menor puntuación fue la valoración sobre la organización en grupos cooperativos (9).

A continuación, presentamos las respuestas que los jóvenes dieron a los diferentes ítems del cuestionario.

Tabla 1
Respuestas de los jóvenes de la Asociación Down a diferentes ítems del cuestionario de valoración

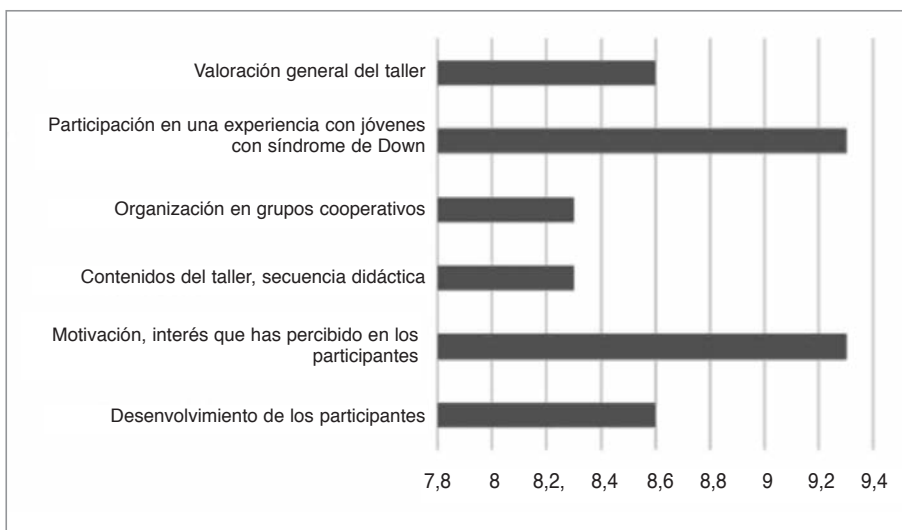
PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué ha sido para ti la experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> – Una experiencia muy positiva, me ha gustado estar con los estudiantes de Magisterio. – La experiencia de plástica ha sido muy emocionante y he aprendido muchas cosas. – Ha sido una experiencia muy divertida y he conocido nuevos amigos. Me gusta mucho venir a la universidad. – He estado muy a gusto con los amigos de Magisterio. – Me ha gustado mucho estar con los estudiantes. María es una amiga especial y me gusta estar con ella. – Me gustaría vivir con los chicos de Magisterio. Me gusta estar con María y también voy a trabajar con Raquel y a almorzar. – Una experiencia muy agradable.
¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?	<ul style="list-style-type: none"> – Estar con los estudiantes. (2) – Me ha gustado todo lo que hemos hecho. – Me ha gustado mucho. – Que los estudiantes nos hayan ayudado. – Me ha gustado todo lo que hemos hecho. – Hemos hecho cosas muy bonitas.
¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?	<ul style="list-style-type: none"> – Nada. (2) – Está todo bien. (2) – Hacer más experiencias de plástica.
¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> – He estado muy a gusto. – Estoy muy contento de haber hecho esta experiencia. – Conocer nuevos amigos. – Hacer cosas de pintura y de manualidades. – Trabajar juntos con los estudiantes de Magisterio. – Al curso que viene quiero volver. – Me lo he pasado muy bien.
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> – Me gustaría volver a la universidad. – Quiero seguir aprendiendo a pintar. – Tenemos que hacer una fiesta de despedida. – Podemos seguir al año que viene.

Hay una gran valoración de los jóvenes SD/DI sobre la experiencia de educación artística y emocional, considerando fundamental la relación mantenida con el alumnado de Magisterio. Todos manifiestan la intención de volver a repetir la experiencia.

4.2.2 Valoración de los estudiantes de Magisterio

La valoración de los estudiantes universitarios se realizó también a través de un cuestionario, muy similar al utilizado con los jóvenes SD/DI. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Figura 2
Crterios de valoración y puntuación media sobre 10 de los estudiantes universitarios



Hay una valoración muy positiva en todos los ítems, con una mayor puntuación (9,3) en la motivación que han percibido en los jóvenes SD/DI, así como en la participación en una experiencia conjunta con los jóvenes SD/DI. La menor puntuación (8,3) se da en la secuencia de actividades y en la organización en grupos cooperativos.

En la siguiente tabla se expone el resto de respuestas que los estudiantes de Magisterio escribieron en los cuestionarios.

Tabla 2

Respuestas de los estudiantes universitarios a diferentes ítems del cuestionario de valoración

PREGUNTA	RESPUESTA
¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?	<ul style="list-style-type: none"> – La participación de todos los jóvenes, la alegría que expresan y el interés que tienen por aprender. – La buena relación que hay entre ellos y cómo se apoyan. – La actitud de los jóvenes SD/DI. – El trabajo compartido entre todos, la colaboración que hay en el grupo.
¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?	<ul style="list-style-type: none"> – Nada. (3) – Algún joven se despistaba con facilidad y había que estar requiriendo su atención con bastante frecuencia.
¿Qué crees que te puede aportar esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> – Tener un buen conocimiento de las personas con SD/DI. (2) – Ha resultado una experiencia muy positiva y muy práctica. – Conocer cómo motivar a los jóvenes para llevar a cabo la experiencia. – Conocer el funcionamiento de una experiencia de plástica.
Otros comentarios	<ul style="list-style-type: none"> – Debería haber más experiencias como esta, y que fueran una actividad formativa más. – Creo que ha sido una oportunidad para aprender de manera práctica, ha sido muy emocionante. – Compartir con personas con SD/DI ha sido la mejor manera de aprender. Hemos conocido personas extraordinarias.

Considerar las respuestas de los estudiantes de Magisterio es importante para descubrir el interés de este tipo de prácticas con las futuras maestras y maestros. Valoran positivamente cómo se ha desarrollado la experiencia. Consideran como muy positivo la cooperación, el interés y la participación de los jóvenes con SD/DI. El alumnado valora que la participación en la experiencia les ofreció conocimientos sobre cómo relacionarse con las personas con SD/DI, cómo plantear una experiencia artística y cómo motivar al alumnado. También expresan que estas prácticas deberían ser más habituales, porque son importantes en la formación inicial de las futuras maestras.

5. CONCLUSIONES

En el desarrollo de la experiencia pudimos observar, con respecto a las expresiones emocionales a través del lenguaje plástico, que se abrieron a posibilidades expresivas, sobre todo en jóvenes que tenían problemas con el lenguaje verbal. El vínculo entre lenguajes artísticos y canales comunicativos se configura como un medio que posibilita la superación, en jóvenes con SD/DI, de los límites que establecen los lenguajes alfanuméricos, en gran parte por la capacidad emocional y expresiva de los elementos que conforman los lenguajes plásticos, permitiéndoles mejorar las habilidades cognitivas, como la atención, la comprensión y la retención (principalmente en el uso de metáforas visuales).

En lo que respecta a los planteamientos metodológicos, señalar que el desarrollo de las diferentes experiencias del proyecto Campus de Inclusión está fundamentado en los enfoques de modelo didáctico mediacional, aprendizaje cooperativo, modelo de apoyos, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje-servicio. Se trata de seguir indagando formulaciones conjuntas de los diferentes enfoques que germinen en secuencias didácticas vinculadas a los distintos contenidos de cada experiencia.

A través de la experiencia expuesta se incorporan estos planteamientos metodológicos en la formación permanente de adultos con SD/DI, reflexionando sobre contenidos, metodologías, ubicación, apoyos, papel de los adultos con discapacidad intelectual en el diseño y desarrollo de su propio currículo, etc. Ello nos lleva a indagar estrategias que facilitan la cooperación interinstitucional (entre Universidades y Asociaciones). La Universidad supone un escenario inclusivo de aprendizaje, que colabora en este itinerario innovador. La ubicación de esta experiencia de educación artística en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación va en esta dirección, facilitando el desarrollo de relaciones diversas para los propios jóvenes con SD/DI, pero también para el alumnado universitario, junto con nuevas oportunidades de participación e inclusión social.

Con la experiencia formativa del proyecto Campus Oportunidades de Inclusión se incide en una formación para la autodeterminación, la inclusión social y la vida independiente, que contribuye a que personas con SD/DI accedan al empleo, participen de forma activa en la sociedad, y dispongan de oportunidades para seguir aprendiendo en diversidad, en dife-

rentes competencias personales y áreas de aprendizaje; todo ello con los apoyos (naturales y/o profesionales) que en cada caso precisen.

Identificar el lenguaje visual de estas personas con las características distintivas del *Art Brut*, permite una mayor comprensión del proceso artístico desde la perspectiva interna de los participantes. Su actitud creadora prioriza la intuición, la espontaneidad y reafirma el valor de una forma de entender el arte que trasciende a las aspiraciones vinculadas al ego o a la competencia artística; mostrándose como un canal puro de autoexpresión próximo a una necesidad fisiológica. Esta ausencia de pretensiones en su discurso, influye en la verdad de sus narrativas y en una mayor conexión con su experiencia interna. Evidenciar la capacidad creativa de personas con SD/DI y reconocer el valor de su contribución en el mundo del arte, confirma la necesidad de trabajar en ámbitos educativos de inclusión. Además, subraya la necesidad de revalorizar la intuición y la ausencia de una idea conceptual intencionada, como elementos fundamentales en la creación y apreciación del arte; más allá de las limitaciones estructurales que impone la sociedad intelectual. Este enfoque también reconfigura y dignifica un tipo de lenguajes que constituyen una expresión artística legítima y amplían la mirada hacia un arte contemporáneo más diverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar Mínguez, A. (2011). El plegado en papel como herramienta de apoyo en la enseñanza artística. *Revista iberoamericana de educación*, 57(1), 1-10.
- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., y Mesas, E. C. (2011). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, (4), 137-52.
- Ballesta, A., Vizcaíno, O., y Díaz, J. D. (2007). Arte y capacidades diversas. *Revista española de investigación y síndrome de Down*, 24(93), 46-51.
- Camino Santamarta, J. (2016). *Utilización de la técnica de arteterapia para la mejora de las habilidades sociales en personas con síndrome de asperger* [Trabajo de Fin de Grado]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/20510>
- Díaz Orgaz, M., y Vived Conte, E. (2020). *Campus oportunidades para la inclusión: planteamientos generales*. Down España. <https://acortar.link/pMg6bj>
- Dubuffet, J. (2013). Anticultural positions. En *Beauty is Nowhere* (pp. 9-15). Routledge. <https://acortar.link/aIHzcs>

- García, G. (2018). *Art Brut: la pulsión creativa al desnudo*. Sans Soleil Ediciones.
- García, N. (2014). *Expresión plástica: Taller sensorial para niños con Síndrome de Down* (Tesis de pregrado). Universidad de la Rioja.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Lira, E., Revilla Carrasco, A., y Lozano, A. (2018). Aprendizaje servicio: diálogo universidad y sociedad». Prensas Universitarias. <https://acortar.link/ewlSYh>
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (1975). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Editorial Kapeluz.
- Marin, Ricardo. 2005. *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. Pearson.
- Martínez Martín, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro, Universitat de Barcelona e Institut de Ciències de l'Educació. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/143963>
- Read, Herbert. (1954). *El significado del arte*. Losada.
- Revilla Carrasco, A. (2014). Educación Plástica y fotografía al servicio de jóvenes con Síndrome Down. *Educacion y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 8(1) 85-92.
- Revilla Carrasco, A., Doz Saura, N., y Vived Conte, E. (2016). *Colaboración entre la Asociación Down Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, para la realización de actividades de educación plástica*. <https://zaguan.unizar.es/record/63369>.
- Seoane, J. A. (2011). La convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: perspectiva jurídica. *Siglo Cero*, 42(237), 21-32.
- Walker, R. 2002. Case Study, Case Records and Multimedia. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 109-27. <https://doi.org/10.1080/03057640220116463>
- Yin, R. K. 1994. Case study research: Design and methods Thousand Oaks. *International Educational and Professional Publisher*, (36).

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Ursúa Astrain, R., Revilla Carrasco, A., y Vived Conte, E. (2024). La didáctica del arte. *Campus de Inclusión de la Universidad de Zaragoza. Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 115-129.



MATERIALES

Cartularios y proyectos de comprensión: propuesta de innovación educativa para el aprendizaje de la evolución del feudalismo en la Educación Secundaria Obligatoria

Cartularies and Understanding Projects: An Educational Innovation Proposal for Learning about the Evolution of Feudalism in Compulsory Secondary Education

LEONOR SIERRA MACARRÓN

LICENCIADA EN HUMANIDADES, PROFESORA DEL CES DON BOSCO

Resumen

En el presente artículo se muestra una propuesta didáctica enmarcada en la innovación educativa con la que se pretende transmitir el feudalismo en un aula del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante el uso del cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco. Dicha propuesta tiene su origen en dos enfoques metodológicos relacionados entre sí: el Aprendizaje Basado en Proyectos y los Proyectos de Comprensión. En la primera parte del texto se describen los aspectos teóricos relativos a los cartularios y a los proyectos de comprensión. En la segunda parte se expone la propuesta didáctica en sí misma.

Palabras clave: fuentes primarias, cartularios, Historia Social de la Cultura Escrita, feudalismo, innovación educativa, Aprendizaje Basado en Proyectos, proyectos de comprensión.

Abstract

This article presents an educational innovation proposal designed to teach the concept of feudalism to a second-year Compulsory Secondary Education (ESO) classroom using the cartulary of the Monastery of Santa María de Rioseco. This proposal is based on two interconnected methodological approaches: Project-Based Learning and Understanding by Design. The first section of the text outlines the theoretical aspects related to cartularies and understanding projects. The second section details the didactic proposal itself.

Keywords: primary sources, cartularies, Social History of Written Culture, feudalism, educational innovation, Project-Based Learning, Learning for Understanding.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 09/10/2024

Fecha de aceptación: 16/10/2024

Educación y Futuro, 51 (2024), 133-161

1. INTRODUCCIÓN

En estos materiales se presenta una propuesta de innovación educativa diseñada para el estudio de la evolución del feudalismo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante el uso de cartularios y proyectos de comprensión. Esta iniciativa surge como respuesta a la necesidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos en el aula, incorporando metodologías activas, que promuevan un aprendizaje más contextualizado y significativo.

La propuesta se estructura en torno a la utilización de los cartularios medievales, documentos que recopilan transacciones y registros jurídicos y que, tradicionalmente, han sido analizados desde una perspectiva puramente técnica y formal. Sin embargo, la presente propuesta tiene como punto de partida el enfoque de la Historia Social de la Cultura Escrita, en función del cuál estos textos manuscritos se analizan considerando su contexto socio-político, económico y cultural, destacando como herramientas de legitimación del poder y conservación de la memoria histórica.

El cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco, seleccionado como ejemplo para este proyecto de comprensión, muestra el proceso de consolidación de los dominios territoriales por parte de las órdenes monásticas durante la Edad Media. A través de la transcripción de más de 180 documentos que describen compraventas, donaciones e intercambios, los monjes cistercienses crearon un instrumento para validar sus derechos de propiedad. El cartulario del citado cenobio, ahora digitalizado gracias al proyecto CRELOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)¹, permite un acceso directo a una fuente histórica primaria de gran valor para los investigadores y los docentes.

¹ El cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco, el denominado Códice 91, se encuentra custodiado en el Archivo Histórico Nacional. No obstante, en la actualidad, el acceso a su contenido resulta más sencillo por haber sido sometido a un proceso de digitalización como parte del Proyecto CRELOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). CRELOC es el acrónimo de Clientela y Redes Locales en la Castilla medieval. El subtítulo del proyecto, *Estudio Histórico y Tecnologías Documentales*, hace referencia a dos aspectos: en primer lugar, a la metodología e instrumentos de trabajo utilizados; en segundo, a la intención de fusionar los resultados prácticos derivados del debate transversal entre distintos especialistas. La investigación recibió la financiación, esencialmente, del gobierno español, en convocatorias públicas del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica: MEC (Ref. BHA2003-2006), en su primera fase, y MICINN (Ref.: HUM206-04554) para CRELOC II.

Para abordar el análisis de este cartulario en el ámbito educativo, se ha optado por la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y la teoría de los Proyectos de Comprensión. Ambos planteamientos buscan trascender el mero dominio de contenidos factuales para centrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la comprensión profunda de los conceptos. De este modo, se fomenta en los estudiantes la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en una variedad de contextos y de reflexionar de manera crítica sobre la información histórica. Además, la propuesta educativa se enmarca en el nuevo enfoque curricular de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que promueve una enseñanza competencial orientada al desarrollo integral de los alumnos.

A partir de la investigación documental y la implementación de proyectos de comprensión, se pretende que los estudiantes adquieran una visión integrada del proceso histórico, comprendiendo la importancia de las fuentes primarias en la construcción del relato del tiempo pasado y reconociendo la escritura como un instrumento de poder en la Edad Media. Así, la propuesta expuesta en este artículo no solo busca transmitir conocimientos sobre la estructura social y económica del feudalismo, sino también promover una actitud crítica y reflexiva hacia el estudio de la ciencia histórica, alineándose con los principios de una pedagogía inclusiva y activa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Los cartularios

Desde el enfoque de la paleografía tradicional, cualquier testimonio escrito ha sido conceptualizado como una simple representación gráfica o un mero ejercicio de habilidad caligráfica. Así, los textos manuscritos del tiempo pretérito han sido objeto de un análisis exhaustivo desde una perspectiva puramente técnica, que se centra en aspectos formales como: la modalidad de letra, la calidad de la tinta y las dimensiones del espacio de escritura. Sin embargo, este tipo de aproximación omite considerar las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que motivaron la redacción de estos textos. Es decir, no se busca responder a preguntas fundamentales como por qué, en una etapa histórica específica, un individuo

o una sociedad deciden recoger por escrito una determinada realidad (Petrucci, 1999). A partir de la década de 1970, con el surgimiento de la Historia Social de la Cultura Escrita, se cuestionan los supuestos metodológicos más conservadores de la paleografía, abogando por una interpretación de la producción gráfica como el resultado de la interacción de factores contextuales: políticos, económicos, sociales y culturales. En efecto, en la medida en que las sociedades se vuelven más complejas, la escritura se transforma en un instrumento ineludible para su organización y cohesión. Además, el avance de la actividad escrituraria se vincula con el progresivo fortalecimiento de aquellas instituciones o sectores sociales que detentan el poder. A lo largo de la Historia, los grupos privilegiados han recurrido a la escritura como un medio para configurar un entramado ideológico, que garantice la cohesión social, reproduzca el principio jerárquico que sostiene su estructura y asegure la estabilidad del orden establecido (Rodríguez, 1988).

Durante décadas, los cartularios y otros textos manuscritos han sido estudiados bajo el prisma de una paleografía de corte positivista, orientada exclusivamente al examen de sus características físicas y materiales, sin prestar atención a la diversidad de razones que motivaron su elaboración. En los años 90 del siglo xx, estos documentos fueron transcritos y editados siguiendo un orden cronológico que no respetaba su estructura original, despojándolos así de sus rasgos esenciales como códigos diplomáticos: su organización interna y los factores que la generaron (Rodríguez, 2011). No fue hasta la organización de una mesa redonda sobre los cartularios en 1991, promovida por la *École Nationale des Chartes*, y la posterior publicación de los trabajos presentados en dicho evento, cuando se produjo un punto de inflexión en la investigación de estos códigos diplomáticos. Los estudios realizados a partir de este encuentro buscaron valorar a los cartularios no solo como meros contenedores de documentos, sino como objetos históricos en sí mismos, dignos de ser analizados desde una perspectiva que incluya su contexto de producción, sus usos y su conservación (Guyotjeannin, Morelle y Parisse, 1993). Desde entonces, los cartularios se entienden como testimonios fundamentales para la Historia Social de la Cultura Escrita y como instrumentos potentes para la construcción de la memoria colectiva y la legitimación de ciertas narrativas históricas y sociales.

Etimológicamente, el término «cartulario» deriva de las palabras latinas *carta* o *cartula* (también grafiadas como *karta* o *kartula*), utilizadas

durante la Edad Media para designar a aquellos documentos escritos que consignaban algún tipo de transacción. La *Commision International de Diplomatique* (1997) define el término «cartulario» como:

Una colección de copias de sus propios documentos, establecida por una persona física o moral, que, en un volumen más raramente en un rollo, transcribe o hace transcribir integralmente, o en ocasiones en forma de extracto, los títulos relativos a sus bienes y sus derechos y documentos que conciernen a su historia o a su administración, para asegurar su conservación y facilitar su consulta. (pp. 35-36)

A partir de la definición precedente, resulta indiscutible que el conjunto de diplomas recopilados en un único volumen por el monasterio de Santa María de Rioseco puede clasificarse como un cartulario. Por este motivo y por ser el citado cenobio un magnífico ejemplo del poder cisterciense en la Península Ibérica durante la Edad Media, se ha seleccionado a este cenobio para diseñar la propuesta didáctica expuesta más adelante.

Los monjes cistercienses elaboraron este libro mediante la unión de trece cuadernillos, en los cuales transcribieron un total de 180 documentos de índole jurídica, todos ellos vinculados a las propiedades que el monasterio logró consolidar en torno a cuatro núcleos geográficos: Quintanajuar, Rioseco, Cendrera y San Cipriano de Montes de Oca. El código contiene 79 compraventas, 38 donaciones y 33 intercambios, que representan la mayoría de las transacciones incluidas en los diplomas, ya que estas contribuyeron de manera decisiva a la conformación del dominio territorial de la institución monástica. En consecuencia, estos actos jurídicos debían ser conservados con particular diligencia, de modo que, en caso de litigio, el cenobio tuviera la capacidad de demostrar fehacientemente su derecho de propiedad sobre las posesiones que conformaban su patrimonio.

Por otro lado, Chastang (2006) aborda el concepto de cartulario desde una perspectiva que pone en relieve la mentalidad subyacente en su elaboración, acercándose así a la forma en que estos textos son interpretados y analizados en la actualidad. Este historiador otorga una importancia primordial al concepto de memoria como el motor principal que impulsa la construcción de un cartulario. Destaca además el proceso de selección documental, aludiendo a que la copia de documentos no abarca la totalidad de los originales, sino que responde a decisiones intencionadas que buscan preservar únicamente ciertas transacciones. Este hecho sugiere

que el cartulario no debe entenderse como un simple reflejo de la realidad jurídica y patrimonial, sino como un registro dinámico de la memoria institucional. De esta forma, su definición de cartulario es la siguiente:

Una empresa de selección y copia de actos depositados en un archivo, de reconstrucción o creación de una memoria archivística según los criterios y una clasificación determinada por preocupación que pueden varias a lo largo de diferentes. (p. 22)

2.2 Proyectos de comprensión

2.2.1 Definición del concepto

Los proyectos de comprensión constituyen un recurso didáctico derivado de una línea de investigación que la Universidad de Harvard ha desarrollado durante más de cinco décadas². Esta línea, denominada *Teaching for Understanding* (Enseñanza para la Comprensión), ha sido impulsada por figuras prominentes en el campo de la educación, como Howard Gardner y David Perkins, con la colaboración de Tina Blythe. Su objetivo principal radica en proporcionar a los docentes herramientas teóricas y prácticas que les permitan abordar dos interrogantes fundamentales en el ámbito educativo: ¿qué implica realmente comprender un concepto? y ¿qué tipo de programas curriculares, experiencias de aprendizaje y métodos de evaluación facilitan el desarrollo de una comprensión profunda en los estudiantes?

Para dar respuesta a estas cuestiones, el proyecto ha articulado un marco metodológico diseñado para guiar a los educadores en la construcción de experiencias de enseñanza que trasciendan el mero dominio de contenidos factuales. El propósito de este enfoque es fomentar en los alumnos la capa-

² *Project Zero*, fundado por el filósofo Nelson Goodman en la *Harvard Graduate School of Education* en 1967, comenzó analizando la comprensión del aprendizaje en relación a las artes. En la actualidad, esta línea de investigación sigue vigente, pero se han ido incorporando otras perspectivas disciplinarias. En líneas generales, el trabajo de sus investigadores está marcado por los siguientes aspectos: la estrecha colaboración con todos los profesionales del ámbito educativo, una profunda visión interdisciplinaria, el interés por el desarrollo humano y la pasión por las artes. De esta forma, centrados en las artes y las humanidades y con el compromiso de fundir teoría y práctica, tratan de lograr procesos y sistemas educativos más esclarecedores, que supongan una auténtica ayuda para los estudiantes (*Harvard Graduate School of Education*, 2024).

cidad de aplicar los conocimientos adquiridos en una variedad de contextos, promoviendo así un aprendizaje más flexible y transferible. Este planteamiento metodológico no solo se centra en la adquisición de información, sino que también persigue el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que habiliten a los estudiantes para utilizar lo aprendido de manera crítica y creativa en situaciones nuevas y diversas. De este modo, el enfoque de *Teaching for Understanding* se presenta como un paradigma que redefine el rol del docente, facilitando su labor al dotarle de estrategias que potencian una comprensión significativa y duradera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta metodológica optimiza el quehacer docente en cuatro aspectos fundamentales: en primer lugar, facilita la identificación precisa de los temas, conceptos y habilidades que requieren una comprensión profunda; en segundo lugar, permite establecer objetivos claros que guíen a los estudiantes a enfocarse en los aspectos esenciales de dichos contenidos; en tercer lugar, promueve la participación activa de los estudiantes en experiencias de aprendizaje enriquecedoras que les permitan construir y demostrar su comprensión; y, finalmente, fomenta el desarrollo de prácticas de evaluación orientadas a profundizar en la comprensión de los alumnos (Blythe, 1998, 1999).

Partiendo de este marco metodológico, se propone un enfoque renovado para las unidades didácticas que difiere de las concepciones tradicionales, estructurándose en torno a cuatro elementos fundamentales: el tópico generativo, los hilos conductores, las metas de comprensión y las actividades de comprensión o desempeños (Ritchhart y Blythe, 2008).

- El tópico generativo: hace referencia a los temas, conceptos, preguntas o ideas de gran profundidad y amplitud, que invitan a establecer conexiones significativas y explorar distintas perspectivas para lograr una comprensión sólida por parte de los estudiantes.
- Los hilos conductores: constituyen el núcleo del proyecto de comprensión; se trata de preguntas abiertas, provocadoras y relevantes que los estudiantes deben ser capaces de responder al finalizar el proyecto. Estas preguntas están diseñadas para plantear desafíos intelectuales que fomenten la investigación, el debate y la reflexión crítica.

- Las metas de comprensión: deben formularse como objetivos que trasciendan el aprendizaje superficial, promoviendo habilidades de orden superior como el análisis, la síntesis y la evaluación. Al definir dichas metas, los educadores deben tener en cuenta qué competencias específicas desean que sus alumnos desarrollen y cómo el proyecto contribuirá a este crecimiento.
- Las actividades de comprensión o desempeños: deben diseñarse de manera que sean auténticas y estén vinculadas con contextos del mundo real. A través de estas actividades, los estudiantes deben poder aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas y resolver problemas significativos, reflejando así desafíos que podrían darse fuera del entorno escolar y favoreciendo la transferencia de conocimientos (Blythe, 1998, 1999). En este sentido, este enfoque se asocia estrechamente con el aprendizaje competencial, ya que prioriza la aplicación práctica de los conocimientos en lugar de la mera memorización.

En la actualidad, los proyectos de comprensión se están consolidando como una estrategia pedagógica eficaz para promover un aprendizaje profundo y significativo. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), contempla en sus situaciones de aprendizaje una estructura similar a la que caracteriza a esta herramienta didáctica. A diferencia de las propuestas tradicionales, los proyectos de comprensión buscan involucrar a los estudiantes en experiencias que les permitan aplicar, analizar y sintetizar conocimientos de manera creativa y práctica. Tal como expone Miró (2008), estas propuestas ofrecen diversas ventajas:

- Se fomenta el aprendizaje activo: los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje al participar en tareas que requieren investigación, análisis y resolución de problemas, estimulando así su pensamiento crítico y creativo.
- Se promueve el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la colaboración, la comunicación y la creatividad. Al trabajar en equipo, los discentes aprenden a colaborar, compartir ideas y resolver conflictos de manera constructiva, al tiempo que mejoran sus habilidades comunicativas y su capacidad para idear soluciones innovadoras.

- Contribuyen a la contextualización del aprendizaje, ya que se diseñan para reflejar problemas y situaciones del mundo real, facilitando que los estudiantes comprendan la aplicabilidad de los contenidos académicos en su vida cotidiana.
- Permiten implementar una evaluación formativa y retroalimentación constante, que facilita la observación continua del progreso de los alumnos y la identificación de áreas de mejora, posibilitando la orientación del proceso de aprendizaje en función de las necesidades detectadas.
- Otro aspecto relevante es la promoción de la metacognición: la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje fomenta la autoconciencia y el aprendizaje autorregulado, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de la autonomía y la motivación intrínseca de los estudiantes.
- Destacan por su adaptabilidad y personalización, ya que permiten a los docentes ajustar las actividades a las características y necesidades de su alumnado, garantizando así una experiencia educativa inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

2.2.2 Los proyectos de comprensión y las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, formulada por Howard Gardner, surge como una respuesta crítica a la concepción tradicional de la inteligencia, la cual se vinculaba estrechamente con la utilización de métodos cuantitativos para su medición. A lo largo del siglo xx, fue habitual en los contextos educativos la implementación de pruebas destinadas a calcular el cociente intelectual, las cuales se basaban en la idea de que los resultados obtenidos reflejaban un factor unificado de lo que se denominaba «inteligencia general». Sin embargo, en la década de 1960, investigadores como L. L. Thurstone y J. P. Guilford cuestionaron este enfoque, argumentando que la inteligencia debía entenderse como un conjunto de factores diversos e independientes.

En la década de 1980, Gardner amplía esta perspectiva con la publicación de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. En esta obra, el autor se aparta de la visión tradicional y propone que la inteligencia no constituye una capacidad única y general para la conceptualización y la

resolución de problemas. En su lugar, Gardner sugiere que la inteligencia debe ser descrita como un conglomerado de capacidades cognitivas relativamente autónomas que interactúan entre sí. De este modo, su teoría se centra no en determinar cuán inteligente es una persona, sino en comprender cómo se ha desarrollado dicha inteligencia en términos de competencias específicas. Así, Gardner redefine el concepto al describir la inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar la información de formas diversas, con el propósito de resolver problemas o generar productos valorados en un contexto cultural particular (Gardner, 1993, 2019).

Inicialmente, Gardner (1983, 2017) identificó siete tipos de inteligencias que, aunque se encuentran presentes en todos los seres humanos, difieren en cuanto a su desarrollo y combinación. Estas inteligencias se presentan como un repertorio de habilidades, talentos o capacidades mentales que configuran la estructura cognitiva del individuo. La inteligencia lingüística hace referencia a la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva, ya sea en forma oral o escrita. La inteligencia lógico-matemática, por su parte, se manifiesta en la habilidad para analizar problemas de manera lógica, establecer relaciones entre conceptos abstractos y emplear el razonamiento deductivo. La inteligencia musical involucra la sensibilidad para apreciar, crear y ejecutar obras musicales. La inteligencia espacial se centra en la capacidad para visualizar y manipular mentalmente formas y objetos, ya sea con o sin estímulos visuales presentes. La inteligencia corporal-kinestésica comprende tanto el control preciso de los movimientos corporales como la destreza para manejar objetos de manera coordinada.

Las inteligencias intrapersonal e interpersonal, en cambio, se enfocan en el ámbito de las relaciones humanas. La primera se refiere a la capacidad de introspección y autoconocimiento, mientras que la segunda alude a la habilidad para reconocer y responder adecuadamente a los estados emocionales y motivacionales de los demás. Posteriormente, en 1993, Gardner incluyó una octava inteligencia: la inteligencia naturalista, que describe la capacidad para identificar, clasificar y relacionarse con los elementos del entorno natural. Gardner reconoció la necesidad de esta categoría al intentar caracterizar a Charles Darwin y percibir que ninguna de las inteligencias previamente definidas se ajustaba a sus competencias. Esta inteligencia se centra en la habilidad para comprender los patrones del mundo natural y la interacción entre los seres vivos.

En años recientes, Gardner (2014) ha explorado la posibilidad de incorporar una novena inteligencia, la inteligencia existencial, que se refiere a la capacidad de reflexionar sobre las grandes cuestiones de la existencia humana, tales como el sentido de la vida y la muerte. No obstante, a pesar de que reconoce a ciertos filósofos y líderes religiosos como ejemplos de individuos con esta competencia, aún se muestra cauto respecto a su inclusión definitiva en la teoría, debido a la falta de evidencia neurocientífica que respalde la existencia de estructuras cerebrales concretas relacionadas con este tipo de pensamiento abstracto y trascendental.

Cabe señalar que, al momento de publicar *Frames of Mind*, Gardner no anticipaba el impacto que su teoría tendría en el ámbito educativo, dado que su principal objetivo era el de explicar cómo se organiza la mente humana desde una perspectiva psicológica, sin referencia explícita a la práctica pedagógica. Sin embargo, el interés suscitado en el entorno escolar llevó a Gardner a desarrollar proyectos de investigación en diversas instituciones educativas. Según Phillips (2010), la conexión entre la organización de la mente y el proceso educativo implica una serie de transformaciones significativas para la pedagogía, ya que permite reconocer y fomentar las diferentes capacidades de los estudiantes a través de enfoques de enseñanza más inclusivos y diversificados.

La convergencia entre la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y los proyectos de comprensión se sustenta, fundamentalmente, en dos premisas: ambas propuestas se enfocan en el desarrollo integral del estudiante y promueven un aprendizaje personalizado. Al considerar que los alumnos poseen combinaciones únicas de inteligencias, los proyectos de comprensión se pueden estructurar de manera que aborden estas particularidades, facilitando así experiencias de aprendizaje que les permitan a todos ellos alcanzar un aprendizaje significativo. Este enfoque posibilita que los estudiantes elijan cómo abordar un problema o proyecto según sus fortalezas cognitivas, propiciando así un entorno educativo inclusivo en el que cada discente encuentre su propio camino hacia la comprensión profunda (Díaz-Lefebvre, 2004).

2.2.3 Relación entre los proyectos de comprensión y el enfoque competencial

El marco curricular establecido por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) refuerza la orientación competencial del sistema educativo, especialmente en

la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y aboga por una mayor personalización del aprendizaje. Su objetivo principal es asegurar que, al finalizar esta etapa educativa, ningún estudiante se encuentre en desventaja para desarrollar con autonomía su propio proyecto de vida, ya sea en el ámbito académico, profesional o social. La noción de competencia, en este contexto, se define no solo como la adquisición de conocimientos, sino como la capacidad de aplicar dichos aprendizajes en la resolución de problemas y situaciones cotidianas.

El enfoque competencial se organiza en torno a varios elementos curriculares clave, entre los cuales destacan: el perfil de salida del alumnado, las competencias clave, las competencias específicas, los saberes básicos, los criterios de evaluación y las situaciones de aprendizaje. De estos, los tres primeros constituyen los ejes fundamentales del nuevo currículo.

El perfil de salida actúa como piedra angular del diseño curricular, ya que determina el tipo de persona y de sociedad que el sistema educativo pretende formar. Este perfil especifica las competencias clave que todos los estudiantes deben haber desarrollado al término de la educación básica, con el objetivo de capacitarlos para enfrentar los retos del siglo XXI y contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Solari et al., 2023).

Por su parte, las competencias clave establecidas en el perfil de salida corresponden a la adaptación del sistema educativo español a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Cada una de estas competencias se asocia a un conjunto de descriptores operativos, que permiten identificar su adquisición y desarrollo por parte de los estudiantes en los contextos educativos en los que se implementa. Estos descriptores, a su vez, facilitan la interconexión con las competencias específicas, que definen las capacidades y actuaciones que los estudiantes deben poder demostrar en situaciones de aprendizaje concretas (Asegurado y Marrodán, 2021).

El tercer componente de relevancia son los saberes básicos, concebidos como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes propias de cada área de conocimiento, cuya adquisición resulta imprescindible para el desarrollo de las competencias específicas. A partir de estos saberes, los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía curricular, podrán construir aprendizajes adicionales que respondan a las particularidades de cada contexto educativo y a las necesidades individuales de cada estudiante (Coll y Martín, 2021).

El aprendizaje competencial se centra en el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes resolver problemas, colaborar de manera eficaz y adaptarse a nuevas situaciones. De manera análoga, los proyectos de comprensión promueven una enseñanza orientada hacia la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conocimientos. Una revisión comparativa entre ambos enfoques revela varias coincidencias significativas:

- **Aplicación práctica de los conocimientos:** tanto el enfoque competencial como los proyectos de comprensión fomentan el uso del conocimiento en contextos reales, reforzando así la idea de un aprendizaje relevante y significativo para los estudiantes.
- **Evaluación auténtica:** ambos modelos se apoyan en una evaluación que es integral, continua y formativa, orientada a medir no solo los resultados, sino el proceso de aprendizaje y la comprensión.
- **Personalización del aprendizaje:** se reconoce la diversidad de ritmos y necesidades de aprendizaje, lo que permite adaptar el proceso educativo a las características individuales de cada estudiante.
- **Desarrollo de habilidades transversales:** las competencias transversales, como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad, son centrales en ambos enfoques. Los proyectos de comprensión, en particular, promueven el desarrollo de estas habilidades a través de actividades diseñadas para estimular la reflexión y la creatividad.

En suma, tanto los proyectos de comprensión como el enfoque competencial de la LOMLOE comparten un mismo propósito: promover un aprendizaje auténtico, profundo y duradero. Al combinar ambos enfoques, se posibilita la creación de experiencias educativas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI con confianza y competencias sólidas. Sin embargo, para lograr una integración efectiva, es fundamental abordar dos desafíos claves: el diseño de sistemas de evaluación que reflejen estas nuevas perspectivas y la formación continua del profesorado, con el fin de asegurar una implementación coherente y eficaz en el aula (Díaz-Lefebvre, 2004).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica consiste en un proyecto de comprensión, diseñado para el segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), a través del cual se pretende, en líneas generales, que los estudiantes entiendan la historia como un proceso, es decir, no como el resultado de una sucesión de compartimentos estancos. Además, se busca que descubran la importancia de las fuentes primarias para la construcción del relato histórico, a partir de su análisis desde una perspectiva crítica.

Además, tal y como se ha mencionado previamente, se ha seleccionado el cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco por constituir un perfecto ejemplo de un volumen de este tipo y, en consecuencia, por ser un fiel reflejo de la configuración de un dominio territorial en plena Edad Media por parte del poder eclesiástico, en este caso ejemplificado en los monjes cistercienses. La creación y el crecimiento de la Orden del Císter es una de las muestras de los cambios que se fueron produciendo, paulatinamente, entre los siglos XI y XIII. Si bien, las diferentes tipologías documentales ponen de manifiesto la pervivencia de parte de las estructuras feudales, como son las relaciones basadas en la servidumbre. Finalmente, el de Rioseco es uno de los pocos cartularios digitalizados, lo que permite un acceso prácticamente directo a una fuente histórica primaria tan delicada como la que nos ocupa.

3.1 Tópico generativo

La escritura es un arma y es más poderosa de lo que jamás llegará a ser un puño.

3.2 Hilos conductores

- a. ¿Cómo configuraron los monjes cistercienses un dominio territorial tan amplio en torno al monasterio de Santa María de Rioseco?
- b. ¿Qué elementos propios del feudalismo se pueden encontrar en los diferentes documentos del cartulario de Santa María de Rioseco?
- c. ¿Por qué la escritura constituye un instrumento de poder para la Orden del Císter en el Monasterio de Santa María de Rioseco?

3.3 Metas de comprensión

1. Quiero que mis alumnos comprendan que la historia es un proceso y que ciertas estructuras feudales pervivieron durante toda la Edad Media.
2. Quiero que mis alumnos comprendan cómo se configuraron los grandes dominios territoriales, concretamente los de tipo monástico, a lo largo de la Edad Media.
3. Quiero que mis alumnos comprendan el significativo papel que el clero, en especial el de carácter regular, jugó en la sociedad medieval.
4. Quiero que mis alumnos comprendan la importancia de la escritura como una herramienta al servicio del poder, en este caso durante el periodo medieval.

3.4 Actividades de comprensión o desempeños

ACTIVIDADES PRELIMINARES		
Descripción de la actividad	Relación con las metas de comprensión	Relación con las inteligencias múltiples
1. En la primera actividad, el objetivo prioritario es evaluar los conocimientos previos de los estudiantes en relación a la estructura y funcionamiento de la sociedad feudal. Realizarán, en grupos de aprendizaje cooperativo, una actividad compuesta de dos apartados: el primero, en el que deben completar la pirámide de la sociedad feudal con los elementos que no estén recogidos; el segundo en el que deben realizar una tarea denominada «la sustancia», cuyo contenido versa sobre la servidumbre y el vasallaje. Posteriormente, se pondrán en común todas las respuestas en el aula, mediante una lluvia de ideas.	1 y 3.	–Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lógico-matemática. –Inteligencia lingüística.

ACTIVIDADES PRELIMINARES		
Descripción de la actividad	Relación con las metas de comprensión	Relación con las inteligencias múltiples
<p>2. En la segunda actividad, los alumnos verán tres vídeos:</p> <p>El primero, sobre el monacato medieval.</p> <p>El segundo, sobre la Orden de Cluny y la Orden del Cister. El tercero, sobre el scriptorium en un monasterio³.</p> <p>A continuación, cada grupo de aprendizaje cooperativo realizará dos tareas: la primera, un resumen de los aspectos más relevantes sobre el monacato medieval; la segunda un ejercicio de «compara y contrasta» entre la Orden de Cluny y la Orden del Cister. Posteriormente, se pondrán en común todos los resúmenes en el aula mediante una lluvia de ideas y se resolverá el ejercicio de «compara y contrasta» en la pizarra. Cada grupo de aprendizaje cooperativo evaluará su ejercicio de «compara y contrasta» mediante una rúbrica proporcionada por el profesor⁴.</p>	1, 2, 3 y 4.	<p>–Inteligencia interpersonal.</p> <p>–Inteligencia intrapersonal.</p> <p>–Inteligencia lógico-matemática.</p> <p>–Inteligencia lingüística.</p>
<p>3. En la tercera actividad, el profesor, a través de una presentación en Power Point, Prezi, Canva, etc. expondrá a los estudiantes qué es un cartulario, prestando especial atención al del monasterio de Santa María de Fioseco y mostrando varias imágenes digitalizadas del mismo.</p>	2, 3 y 4.	<p>–Inteligencia interpersonal.</p> <p>–Inteligencia intrapersonal.</p> <p>–Inteligencia lingüística.</p>

³ Los posibles enlaces para el visionado de los vídeos son los siguientes:

<https://www.youtube.com/watch?v=x-rVJ9rlk1w>
<https://www.youtube.com/watch?v=dxHjKaFwY-I>
<https://www.youtube.com/watch?v=OkbrdCOxNSo>

⁴ Para el ejercicio de «compara y contrasta» se seguirá un procedimiento de autoevaluación, mediante el uso de una rúbrica proporcionada por el profesor. La autoevaluación es una de las posibilidades evaluadoras, que se alejan de planteamientos tradicionales y que se ajustan a lo planteado en la LOMLOE en materia de evaluación. Además, está vinculada al fenómeno de la metacognición y favorece la adquisición de la competencia de aprender a aprender y el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN GUIADA		
Descripción de la actividad	Relación con las metas de comprensión	Relación con las inteligencias múltiples
<p>4. En la cuarta actividad, el profesor entregará a cada grupo de aprendizaje cooperativo, a través de la plataforma TEAMS, un archivo que incluye todos los registros de todos los documentos del cartulario de Santa María de Rioseco. Además, asignará a cada uno de los grupos uno de los espacios geográficos concretos que configuraron el dominio territorial del cenobio: Quintanajuar, Rioseco, Cendrera y San Cipriano de Montes de Oca. A continuación, el docente indicará a los alumnos las pautas que deben seguir para llevar a cabo el proceso de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Localizar en un mapa, utilizando la aplicación de Google Maps, los diferentes topónimos o lugares indicados en los registros del territorio que les ha tocado. – Localizar entre los registros tres tipologías documentales: donaciones, compraventas y otras transacciones. <p>Todo este proceso será evaluado por el docente mediante un proceso de observación sistemática y haciendo uso de una escala de estimación relativa a cómo los estudiantes se desenvuelven en el aprendizaje cooperativo.</p>	<p>1, 2, 3 y 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> –Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lingüística. –Inteligencia espacial.

ACTIVIDADES DE SÍNTESIS		
Descripción de la actividad	Relación con las metas de comprensión	Relación con las inteligencias múltiples
<p>5. En la quinta actividad, cada grupo de estudiantes debe diseñar dos gráficos, utilizando el software Microsoft Excel. El primero de ellos será de sectores y en él se reflejarán los porcentajes de las diversas tipologías documentales. El segundo será lineal y recogerá la evolución cronológica de las diferentes transacciones realizadas por el centro monástico en el territorio asignado.</p>	1, 2, 3 y 4.	<ul style="list-style-type: none"> –Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lógico-matemática. –Inteligencia lingüística. –Inteligencia espacial.
<p>6. En la sexta actividad, cada grupo de alumnos elaborará un mapa en el que aparezcan señalados todos los posibles topónimos o lugares del territorio asignado.</p>	2.	<ul style="list-style-type: none"> –Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lingüística. –Inteligencia espacial.
<p>7. En la séptima actividad, cada grupo de estudiantes creará una presentación en Power Point, Prezi, Canva, etc. a partir de la cual mostrar y explicar a los otros grupos sus gráficos y su mapa. Cada grupo evaluará la presentación de los demás a través de un proceso de coevaluación⁵ y haciendo uso de una rúbrica analítica proporcionada por el profesor.</p>	1, 2, 3 y 4.	<ul style="list-style-type: none"> – Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lógico-matemática. –Inteligencia lingüística. –Inteligencia espacial. –Inteligencia corporal-kinestésica.

⁵ Al igual que sucede con la autoevaluación, la coevaluación se enmarca en las renovadas posibilidades de los procesos de evaluación recogidas en la LOMLOE, que se alejan de los planteamientos tradicionales. Asimismo, también contribuye a la adquisición de la competencia social y de aprender a aprender y al desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

3.5 Elementos curriculares

El proyecto de comprensión descrito previamente está relacionado con los elementos curriculares que se exponen a continuación.

COMPETENCIAS CLAVE			
<ul style="list-style-type: none"> – Competencia en comunicación lingüística. – Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería. – Competencia digital. – Competencia personal, social y de aprender a aprender. – Competencia ciudadana. – Competencia en conciencia y expresión culturales. 			
Saberes básicos	Competencias específicas de área curricular	Descriptorios operativos del perfil de salida	Criterios de evaluación
<p>C. La Edad Media y la Edad Moderna.</p> <ul style="list-style-type: none"> – La Europa feudal: orígenes y características del feudalismo. La sociedad estamental. El papel de la Iglesia. – La Baja Edad Media: transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales. Arte y cultura. El Gótico. – Política: la organización política del ser humano y las formulaciones estatales en el mundo. Evolución de la teoría del poder desde la caída del Imperio romano hasta la monarquía hispánica. 	<p>1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar por contenidos en varios formatos.</p>	<p>CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1.</p>	<p>1.1. Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de resúmenes, líneas de tiempo, cuadros conceptuales y otros formatos mediante el desarrollo de métodos de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y de la Edad Media y Moderna.</p> <p>1.2. Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.</p>

Saberes básicos	Competencias específicas de área curricular	Descriptoros operativos del perfil de salida	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> – Sociedad: la lucha por la supervivencia y el estatus social durante la Edad Media y la Edad Moderna. – Complejidad social: los estamentos. Desigualdad social y disputa por el poder en la Edad Media y Moderna: formación de oligarquías, la imagen del poder y evolución de la aristocracia. – Patrimonio: el significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo. 	<p>3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables.</p>	<p>STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1.</p>	<p>3.1. Adquirir conocimiento relevante de la historia, a través de procesos inductivos, la investigación y el trabajo por proyectos, retos o problemas, mediante la elaboración de trabajos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas abordados.</p> <p>3.2. Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la Edad Media y Edad Moderna, los cambios producidos, sus causas y consecuencias.</p> <p>3.4. Utilizar una secuencia cronológica con objeto de examinar la relación entre hechos y procesos en diferentes períodos y lugares significativos de la Edad Media y Moderna (simultaneidad y duración), utilizando fechas y siglos, términos y conceptos apropiados.</p> <p>3.5. Analizar procesos de cambio histórico de relevancia, tales como la expansión del islam o los grandes descubrimientos geográficos en los albores de la Edad Moderna, a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares.</p>

Saberes básicos	Competencias específicas de área curricular	Descriptores operativos del perfil de salida	Criterios de evaluación
	<p>6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando sus aportaciones.</p>	<p>CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>	<p>6.1. Situar el nacimiento y desarrollo de distintas civilizaciones medievales y modernas y ubicarlas en el espacio y en el tiempo, integrando los elementos históricos, culturales, institucionales y religiosos que las han conformado, identificando sus aportaciones más relevantes a la cultura universal.</p> <p>6.2. Reconocer la organización y las diferencias sociales durante la Edad Media y Moderna.</p>
	<p>7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</p>	<p>CP3, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>	<p>7.2. Identificar el origen histórico de los reinos hispánicos y su vertebración.</p> <p>7.3. Señalar los fundamentos de la idea de Europa a través de las diferentes experiencias medievales y modernas e identificar el legado histórico, institucional, artístico y cultural como patrimonio común de la ciudadanía europea.</p> <p>7.4. Conocer, valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural medieval y moderno.</p>

3.6 Rúbricas y escala de estimación

3.6.1 Rúbrica para el proceso de autoevaluación del ejercicio de «compara y contrasta»

Criterio	Nivel 1 (0-4)	Nivel 2 (5-6)	Nivel 3 (7-8)	Nivel 4 (9-10)	Peso
Comprensión de los conceptos	Muestra una comprensión limitada o incorrecta de las principales características de los órdenes. No se identifican similitudes ni diferencias relevantes.	Demuestra una comprensión básica de las características principales de ambos órdenes, pero hay omisiones o imprecisiones. Algunas similitudes y diferencias se identifican, pero de manera superficial.	Muestra una comprensión adecuada de las principales características de ambos órdenes, identificando similitudes y diferencias relevantes en la mayoría de los aspectos, aunque con ciertas omisiones menores.	Demuestra una comprensión profunda y detallada de las características de ambos órdenes, identificando similitudes y diferencias clave de manera precisa y completa. Todos los aspectos relevantes son abordados.	20%
Organización y estructura	La estructura es deficiente o poco clara. No se utilizan párrafos ni se sigue un esquema lógico de comparación y contraste.	La organización es básica. Se presentan algunos párrafos diferenciados, pero la estructura de comparación y contraste no es consistente ni clara.	La estructura es adecuada, con una organización clara entre similitudes y diferencias. Los párrafos se relacionan lógicamente, pero podrían mejorarse las transiciones y la coherencia general.	La estructura es excelente, con una organización clara y coherente. Cada párrafo sigue un esquema lógico que permite una comparación y contraste fluida entre los dos órdenes. Las transiciones son naturales y refuerzan el análisis.	15%
Profundidad del análisis	El análisis es superficial y carece de profundidad. Se presentan afirmaciones sin suficiente justificación ni respaldo.	El análisis es básico y limitado. Algunas afirmaciones están justificadas, pero faltan detalles o evidencia concreta para apoyar las ideas.	El análisis es detallado y la mayoría de las afirmaciones están bien justificadas. Se consideran varios aspectos de cada orden, aunque faltan algunos detalles que enriquecerían el análisis.	El análisis es profundo, detallado y bien fundamentado. Se presentan múltiples perspectivas y todos los aspectos relevantes de cada orden son considerados y respaldados con evidencia sólida.	25%

Criterio	Nivel 1 (0-4)	Nivel 2 (5-6)	Nivel 3 (7-8)	Nivel 4 (9-10)	Peso
Uso de fuentes y referencias	No se utilizan fuentes o las referencias son inadecuadas. No se respeta el formato de citas y faltan evidencias para apoyar las afirmaciones.	Se emplean algunas fuentes, pero no se integran de manera efectiva en el análisis. El formato de las citas es inconsistente y las referencias son escasas o poco relevantes.	Se emplean fuentes adecuadas y se integran de manera apropiada en el texto. El formato de las citas es correcto en la mayoría de los casos. Las referencias son relevantes y apoyan la mayoría de las afirmaciones.	Se utilizan fuentes académicas de alta calidad que se integran de manera excelente en el análisis. El formato de citas es impecable y las referencias apoyan de manera sólida todas las afirmaciones realizadas.	15%
Calidad de la argumentación	La argumentación es débil o no se presenta. Falta lógica en la exposición de ideas y no se desarrollan conexiones claras entre los aspectos comparados.	La argumentación es básica y con ciertas falencias. Algunas ideas están conectadas, pero se presentan inconsistencias o debilidades en la lógica de las comparaciones.	La argumentación es adecuada, con ideas bien conectadas y justificadas en la mayoría de los casos. Se presentan comparaciones y contrastes bien desarrollados, aunque pueden faltar algunas relaciones lógicas.	La argumentación es sólida y bien desarrollada. Todas las ideas están claramente justificadas y las conexiones entre las características de ambas órdenes son lógicas y bien fundamentadas.	15%
Claridad y precisión del lenguaje	El lenguaje utilizado es confuso y contiene numerosos errores gramaticales y ortográficos. Dificulta la comprensión del contenido.	El lenguaje es adecuado, pero con varios errores gramaticales y de estilo que afectan la claridad. Se utilizan algunos términos específicos de manera correcta, pero con imprecisiones.	El lenguaje es claro y preciso. Se utilizan términos específicos de manera adecuada y se presentan pocos errores gramaticales o de estilo.	El lenguaje es preciso, claro y sin errores. Se utilizan términos específicos de manera correcta y coherente, mejorando la calidad del análisis.	10%

3.6.2 Rúbrica para el proceso de coevaluación de la presentación oral

Criterio	Nivel 1 (0-4)	Nivel 2 (5-6)	Nivel 3 (7-8)	Nivel 4 (9-10)	Peso
Contenido y conocimiento del tema	El contenido es incompleto, inexacto o poco relevante. Se presenta información limitada y superficial. No se demuestra un dominio del tema.	El contenido es adecuado pero presenta algunas inexactitudes o lagunas. El conocimiento del tema es básico y la información no se profundiza.	El contenido es correcto y bien organizado. Demuestra un buen dominio del tema, aunque podrían haberse explorado más detalles o ejemplos relevantes.	El contenido es completo, relevante y demuestra un profundo conocimiento del tema. Se presentan ejemplos bien seleccionados y se exploran aspectos detalladamente.	25%
Estructura de la presentación	La estructura es desordenada o poco clara. Los apartados no siguen un orden lógico y hay problemas para entender el desarrollo de la exposición.	La estructura es básica, con cierta coherencia, pero presenta dificultades en la organización de algunos apartados o la secuencia de la información.	La estructura es clara y lógica. Los apartados están bien organizados y la secuencia de la información es fluida en su mayoría.	La presentación sigue una estructura muy clara y lógica, facilitando la comprensión del tema. Todos los apartados están perfectamente organizados y conectados entre sí.	20%
Uso del soporte visual (PowerPoint, Prezi, Canva)	El soporte visual es deficiente. Contiene errores de formato, exceso de texto o imágenes irrelevantes. No apoya la presentación de manera efectiva.	El soporte visual es adecuado, aunque con algunos errores de formato o uso excesivo de texto. Las imágenes y gráficos se emplean, pero no siempre de manera pertinente.	El soporte visual complementa adecuadamente la presentación. Se utiliza texto e imágenes de forma equilibrada, aunque se podrían mejorar algunos aspectos de diseño.	El soporte visual es excelente. Está bien diseñado, es claro y estéticamente atractivo. Complementa y refuerza la exposición, utilizando imágenes, gráficos y texto de manera óptima.	15%

Criterio	Nivel 1 (0-4)	Nivel 2 (5-6)	Nivel 3 (7-8)	Nivel 4 (9-10)	Peso
Habilidades de comunicación oral	La exposición es poco clara, con tono de voz inapropiado y muchos errores de pronunciación. No hay contacto visual ni uso de lenguaje corporal.	La comunicación es comprensible, pero presenta algunos problemas de tono, pronunciación o fluidez. Hay contacto visual ocasional, pero el lenguaje corporal es limitado.	La exposición es clara y fluida. Se usa un tono de voz adecuado y hay buen contacto visual con el público. El lenguaje corporal es apropiado, aunque puede faltar dinamismo.	La comunicación es excelente. La exposición es clara, fluida y con un tono de voz apropiado. Hay contacto visual constante y el lenguaje corporal es expresivo y efectivo.	20%
Interacción con el público	No hay interacción con el público. No se responden preguntas ni se invita a la participación.	La interacción con el público es limitada y no siempre efectiva. Se responden algunas preguntas, pero de manera poco clara.	La interacción con el público es adecuada. Se responden preguntas de forma coherente y se promueve cierta participación.	La interacción es excelente. Se fomenta la participación del público, se responden preguntas con claridad y se muestra apertura para el diálogo.	10%
Creatividad y originalidad	La presentación es monótona y no muestra creatividad. El diseño visual es simple y poco atractivo.	La presentación incluye algunos elementos creativos, pero en general no destacan. El diseño visual es aceptable, aunque se podría mejorar.	La presentación es creativa y original. El diseño visual es atractivo y se muestran ideas interesantes.	La presentación es altamente creativa, original y capta la atención del público. El diseño visual es innovador y se emplean elementos que hacen la presentación única.	10%

3.6.3 Escala de estimación para el proceso de observación sistemática

Criterio	5 Excelente	4 Bueno	3 Aceptable	2 Necesita Mejorar	1 Deficiente
1. Participación					
2. Colaboración y Apoyo Mutuoación					
3. Comunicación y Expresión					
4. Responsabilidad Individual y Cumplimiento					
5. Actitud y Respeto hacia el Grupo					
6. Desempeño del Rol Asignado					

4. CONCLUSIONES

En líneas generales, a lo largo del presente texto se ha abordado la posibilidad de utilizar las fuentes primarias a la hora de trabajar con los contenidos históricos en la ESO. Desde una perspectiva más concreta, se ha recurrido al cartulario del Monasterio de Santa María de Rioseco para transmitir en un aula del segundo curso de la ESO ciertos aspectos relativos al feudalismo y al papel jugado por los centros monásticos dentro de este fenómeno. Así, se ha diseñado un proyecto de comprensión, una herramienta didáctica enmarcada en el contexto de la innovación educativa, que permite a los discentes interiorizar los saberes básicos de forma óptima e ir adquiriendo las competencias clave y específicas correspondientes.

La fundamentación teórica de la propuesta didáctica planteada gira en torno a dos ejes: la Historia Social de la Cultura Escrita y el planteamiento *Learning For Understanding* de la Universidad de Harvard. En base a la primera, un cartulario no se entiende sólo como un registro jurídico y administrativo, sino como un reflejo de la estructura social, económica y política del momento en que se elaboró. De esta forma, se pone de manifiesto que estos volúmenes manuscritos son un claro testimonio de la memoria institucional y cultural de las sociedades medievales. En función del enfoque de la institución norteamericana, surgen los proyectos de comprensión, como una estrategia efectiva para que los alumnos de la ESO desarrollen habilidades cognitivas y metacognitivas, así como competencias transversales como la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. De hecho, se constata una indudable convergencia entre los proyectos de comprensión y el enfoque competencial de la LOMLOE, al promover los primeros la aplicación práctica del conocimiento en contextos del mundo real.

La inclusión de los cartularios en la propuesta didáctica se justifica como un medio para desarrollar competencias históricas, promoviendo un aprendizaje significativo que sitúa al alumnado en contacto directo con las fuentes. A través de la interpretación crítica de los documentos, se fomenta una comprensión más profunda de los procesos históricos y de la construcción del poder en el periodo medieval, con especial énfasis en el dominio territorial y el rol del clero regular en la consolidación del feudalismo. El estudio del cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco, en particular, ofrece una oportunidad para que los estudiantes exploren la interacción entre la escritura y el ejercicio del poder, analizando cómo el acto de documentar transacciones y propiedades se convierte en una herramienta de legitimación y perpetuación de las estructuras de poder.

En definitiva, la propuesta didáctica expuesta en este trabajo pretende mostrar un cambio de paradigma en la enseñanza de la historia en la ESO, orientado hacia la construcción de un conocimiento contextualizado, crítico y flexible. El uso del cartulario como recurso educativo, junto con la implementación de metodologías activas, proporciona un enfoque integrador y renovado, que contribuye a la formación de alumnos autónomos, capaces de interpretar el pasado desde una perspectiva crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asegurado, A., y Marrodán, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. ANELE. https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf
- Blythe, T. (ed.). (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Paidós.
- Coll, C., y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/731/690>
- Commision International de Diplomatie. (1997). *Vocabulaire International de la Diplomatie*. Universitat de València.
- Chastang, P. (2006). Cartulaires, cartularisation et scripturalité médiévale: La structuration d'un nouveau champ de recherche. *Cahiers de civilisation médiévale*, 49, 21-31.
- Díaz-Lefebvre, R. (2004). Multiple Intelligences, Learning for Understanding and Creative Assessment: Some Pieces to the Puzzle of Learning. *The Teachers College Record*, 16(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00317>
- Escamilla, A. (2014). Un enfoque educativo desde la teoría de las inteligencias múltiples. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (31), 15-42. https://cesdonbosco.com/wp-content/uploads/2022/12/EYF_31.pdf
- Gardner, H. (2014). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2017). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Guyotjeannin, O., Morelle, L., y Parisse, M. (1993). Avant-Propos. En *École de Chartes, Les cartulaires. Actes de la Table ronde organisée par l'Ecole nationale de chartes et le G. D. R. 121 du C.N.R.S. (Paris 5-7 décembre 1991)* (pp. 7-9). Librairie Droz et Librairie H. Champion.
- Harvard Graduate School of Education. (2024). *Project Zero*. <https://pz.harvard.edu/>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. (2020, 30 de diciembre). [Ley orgánica] por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122.868-122.953. [shorturl.at/so278](https://www.boe.es/boletines/BOE-A-2020-15278)
- Miró, N. (2008). ¿Qué es un proyecto de comprensión?. *Cuadernos de Pedagogía*, (376), 60-65.
- Petrucchi, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Gedisa.

- Phillips, H. (2010). Multiple Intelligences: Theory and Application. *Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education & Health Professions*, 11(1), <https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol11/iss1/4>
- Ritchhart, R., y Blythe, T. (2008). *Teaching for Understanding Unit vs. Traditional Unit*. <https://pz.harvard.edu/resources/teaching-for-understanding-unit-vs-traditional-unit>
- Rodríguez, E. E. (2011). Los cartularios en España: problemas y perspectivas de investigación. En E. E. Rodríguez Díaz y A. C. García Martínez (Coords.), *La escritura de la memoria: los cartularios. VII Jornadas de la Sociedad Española de Ciencias y Técnicas Historiográficas* (pp. 13-36). Universidad de Huelva.
- Rodríguez, M. (1988). La escritura y el poder: la emisión de documentos en la sociedad murciana. *Áreas: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 11-24.
- Solari, M., Borrero, R., y Coll, C. (2023). *La LOMLOE: una oportunidad para mejorar la sociedad del siglo XXI*. Graó.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Sierra Macarrón, L. (2024). Cartularios y proyectos de comprensión: propuesta de innovación educativa para el aprendizaje de la evolución del feudalismo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 133-161.



ARTÍCULOS

Death in Iranian Primary and Secondary Education

La muerte en la educación primaria y secundaria iraní

HAMIDE HADJNOROUZI

DEPARTMENT OF PEDAGOGY, AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MADRID (SPAIN)

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

DEPARTMENT OF PEDAGOGY, AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MADRID (SPAIN)

JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

DEPARTMENT OF PEDAGOGY, DON BOSCO CENTRE FOR HIGHER STUDIES,

COMPLUTENSE UNIVERSITY OF MADRID (SPAIN)

Abstract

Although death is approached differently in different cultures, all cultures regard it as a natural and social phenomenon. However, its interpretation and associated beliefs vary from culture to culture and greatly condition it. The aim of this study is to investigate how death is conceptualised in primary and secondary education in the Iranian education system. The study adopted a three-pronged approach through interviews with twenty experienced teachers, linguistic analysis of references to death in the Qur'an and examination of compulsory theology textbooks for religious studies at primary and secondary levels. The results revealed a tendency to use different linguistic resources and constructs to conceptualise death, emphasising the role of culture. The importance of hegemonic belief systems and personal experience in educational processes is highlighted, including approaches to death in education and, in general, in the treatment of death, whether as a physical phenomenon or through religion.

Keywords: death education, pedagogy of death, Islamic education. textbooks, Iran.

Resumen

Aunque la muerte se aborda de manera diferente en distintas culturas, todas las culturas la consideran un fenómeno natural y social. Sin embargo, su interpretación y las creencias asociadas varían de una cultura a otra y la condicionan en gran medida. El objetivo de este estudio es investigar cómo se conceptualiza la muerte en la educación primaria y secundaria dentro del sistema educativo iraní. El estudio adoptó un enfoque de tres vertientes: entrevistas con veinte docentes experimentados, análisis lingüístico de las referencias a la muerte en el Corán y examen de los libros de texto obligatorios de teología para estudios religiosos en los niveles de primaria y secundaria. Los resultados revelaron una tendencia a utilizar diferentes recursos lingüísticos y constructos para conceptualizar la muerte, con un énfasis en el papel de la cultura. Se destaca la importancia de los sistemas de creencias hegemónicos y la experiencia personal en los procesos educativos, incluyendo los enfoques sobre la muerte en la educación y, en general, en el tratamiento de la muerte, ya sea como fenómeno físico o a través de la religión.

Palabras clave: educación sobre la muerte, pedagogía de la muerte, educación islámica, libros de texto, Irán.

1. INTRODUCTION

Presenting a comprehensive definition of death, or the experience of death, is challenging, as there is no complete consensus on it, even in terms of its medical description. This complexity is compounded when it comes to cultural perspectives on death. Regardless of its definition, every culture has its own view of the event itself. This is illustrated by Kellahear's (1990) distinction between «acceptable» and «good» deaths, based on how prepared the person was at the time of death and how emotional and dramatic it was. Another factor that affects people's perception of death is what happens afterwards. For example, while some religious and cultural traditions, such as Hinduism, believe in rebirth and the repetition of death, others believe that life and death only happen once (Gire, 2014).

There are conflicting views on the nature and origin of what is known as death anxiety. Not all cultures show a fear of death (Leming & Dickinson, 2016); furthermore, death anxiety is not instinctive, and people acquire it during their lives (Moore & Williamson, 2003). Kalish (1985) believed that fear of death may develop through early socialization, separation and experience of the unknown. Children gradually acquire the knowledge that any dangerous situation can have consequences, so they develop a fear of anything that threatens their existence. Any experience of separation, beginning at the stage of infancy, can trigger the fear of death. In addition, the unknown nature of what occurs during the state of death can create anxiety.

To explain «death anxiety», different theories have been applied in the literature. Among them, the most prominent are thanatophobia (Sigmund Freud); terror management theory (Ernest Becker); wisdom; ego integrity versus despair (Erik Erikson); and Edge theory (Kastenbaum). Freud attempted to relate death anxiety, also known as «thanatophobia», to unresolved childhood conflicts. In Becker's view, in coping with death anxiety people drew on what is known as terror management theory (Burke, Martens and Faucher, 2010; Tam, 2013), which refers to the inherent desire shared by humans and animals for self-preservation. In Erickson's theory of death anxiety, people in their later stages of life achieve «ego wholeness» if they are satisfied with their life. Lack of life satisfaction, on

the other hand, leads to death anxiety. Edge's theory of death anxiety proposes that it originates in people's desire to survive life-threatening situations (cited in Pandya et al., 2021).

Although death is an inseparable part of our lives (Wong, 2008), it is often avoided due to the anxiety it triggers emotionally, cognitively and experientially (Lehto & Stein, 2009; Cheng, 2017; Kennedy et al, 2017; Stylianou & Zembylas, 2018). Parents, caregivers and educators often avoid discussions of death in order to protect children (Mahaon et al, 1999; Papadatou, 2002; Friesen, 2020). The denial of death has blurred the boundary between fact and fiction and hindered an appropriate emotional reaction to the topic (Fagnani & Tagocci, 2021), leading scholars to observe that while in some cultures there is an avoidance of death, in others there is what could be called an «education», which includes an approach to and philosophy about death itself.

Consequently, it may be affirmed that the term «death education» refers to «any educational activity organized by institutions to facilitate understanding of death and bereavement» (Wass, 2004, in Fagnani, 2021). This concept encompasses the meaning of death, attitudes towards it, the grieving process, etc. Death education is as important as other school subjects, such as mathematics, science and language, because it helps students learn to think and act in the face of death and other moments in life (Shim, 2020). It has even been suggested that death education should be integrated into school curricula in the same way that character, moral and sexual education are included. «Death and dying, by their very nature, lend themselves to a multidisciplinary approach. The topic could be integrated into various learning areas including the Social Studies, Science or English curriculum» (King-McKenzie, 2011, p. 517).

Coming to terms with the idea of death is complex for both adults and children, but for the latter, due to their limited life experiences and cognitive developmental capacities, it is even more difficult. According to Herrán and Cortina (2012), the way children view death depends on three factors: (1) vitality: from a child's point of view, the death of a leaf is not the same as the death of an ant, a lizard or a dog; (2) size: the death of an ant is not valued equally as that of a person; (3) closeness: they care more about the death of their own pet than that of others (Herrán & Cortina, 2012). Education in death can help children acquire the intellectual capacity to

understand this overwhelming concept, overcome their fears and cope with unwanted feelings when confronted with them. The associated fears and anxieties can lead young people to form misconceptions about death and dying. Education around death can help them free themselves from these misconceptions and to recognize it as a natural phenomenon, within the capacities of their stage of development (Labinowicz, 1980; Clark Schramm, 1998).

According to Pinar's (1992) theory, the «concept of death should be integrated into everyday conversation and the daily curriculum, and not treated as [an] exotic topic... of extreme anxiety» (p. 99). It can be deduced that death, as an inevitable phenomenon, should be included at all levels of the education system (from early childhood to university), as it is rooted in the realities of life. Death is a difficult subject to raise; thus its inclusion in school curricula would give teachers and students the opportunity to discuss it freely and openly. If we see education as a prerequisite for human happiness and general well-being, education in death cannot be excluded, since it is as important as other life issues (Cruse & Cruse, 1977).

Textbooks contribute significantly to the effectiveness of teaching and learning (Abdelraheem & Al-Rabani, 2005). In addition to being a rich source of information, they help students understand concepts and values that are of great importance in real life. Textbooks are the maps that guide teachers in deciding what content to present to students and to what depth (Benell & Mukyanuzi, 2005). The various actors involved in teaching, such as teachers, learners and stakeholders, rely heavily on textbooks for the development of knowledge, skills and attitudes (Moulton, 1997; Biekeye, 2010; Chisholm, 2013; Kira & Bukagile, 2013).

The inclusion in textbooks of a concept such as death, which in the 21st century is still considered taboo and unpleasant or frightening to talk about, should be undertaken with caution in order to avoid fostering misconceptions about the subject and to provide an appropriate context for conveying more realistic knowledge. Although this study does not claim to do this, it may serve to pave the way to that end.

Although there are some studies in the related literature that address the topic of death in Iran, they mainly concentrate on the literary con-

ceptualization of the theme of death in Persian literature and Islamic religious texts. The most notable research includes: (1) «Phenomenon of Death in Nahj al-Balagah» by Kargaret et al. (2022); (2) «Corpus Study of the Linguistic Resources of Conceptualization of Death in Persian» by Ghuchani and Julaie (2018); (3) «The Concept of Death in Forogh Farakhzad's Poems» by Ariyan and Talkhabi (2020); (4) «The Concept of Death in Molana's Poems» by Abasi and Khosravi (2017); and (5) «Metaphors of Death in Religious Texts» by Agha Golzade and Pourebrahim (2013).

Few studies have been devoted to death education in Iran. They mostly address the topic in terms of children's understanding of death (Karimi, 1993) and education encompassing the concept in Islamic instruction (Nesari, 2010; Ashouri, 2015). It can be argued that no study to date has addressed the inclusion of the topic in the Iranian education system in terms of how it is conceptualized in the Islamic Education textbooks used for teaching religion as a curricular subject. The Islamic religion conveyed by these textbooks, in addition to the cultural baggage they pass on, may be very revealing as an object of research.

The education system in Iran is dominated by Islamic thought and teachings, predominantly reflected in Islamic Education textbooks. As argued above, analyzing textbooks in terms of different factors, including content (Cigler, 1997; Jurman, 1999; Turk Skraba, 2005, Kramar, 2009; Zupanič, 2014; Mithans, 2020), and investigating how death is included in these books, may be of use in relation to the following research questions: (1) can these textbooks be seen as a representation of death education study materials? (2) Can the inclusion of death in education be useful in helping students to achieve an understanding of death? And if so, then: (3) is education on the topic through Islamic instruction an appropriate method or not?

The aim of this study, then, is to determine how death is conceptualized in Islamic primary and secondary education in the Iranian education system. This objective is divided into three more specific objectives: (1) to ascertain how death is understood by primary and secondary teachers in the Iranian education system; (2) to understand the meanings of death in the Quran; and (3) to describe how death, and associated terms and

expressions, are conceptualized in compulsory primary and secondary school Islamic Education textbooks.

The study highlights the importance of addressing these issues in the Iranian education system and may serve as a starting point for researchers interested in the same topic. Gaining a multidimensional view of the topic, through this study and other research, may be useful in determining the strengths and weaknesses of the inclusion of death in current curricula and, furthermore, finding new ways of providing students with appropriate death education in Iran. The integration of such studies may help to strengthen Iran's education system in general and the quality of textbooks in particular.

2. METHOD

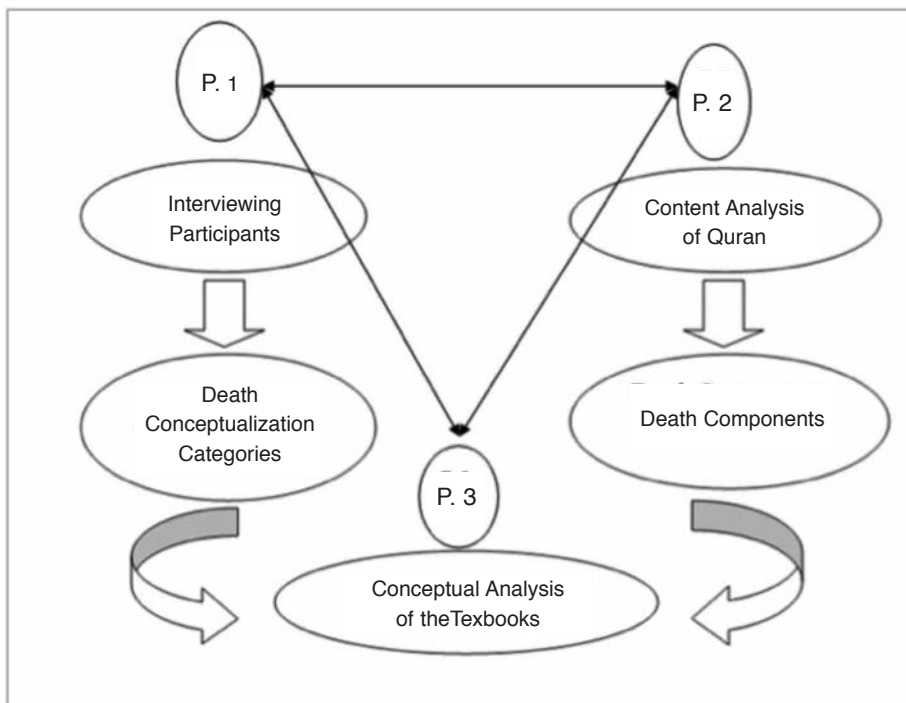
2.1 Study design

A mixed methodology was chosen to respond to the study objectives. This approach draws on the advantages of both qualitative and quantitative methods in order to obtain a holistic and integrative view that can yield what Creswell (2005) calls «well-validated and well-founded conclusions» (p. 217). Mackey and Gass (2005) stated that it is increasingly common for researchers to «represent and discuss quantitative and qualitative data in the same report, or to use methods associated with both types of research in a process sometimes known as split methods or multiple methods» (p. 164). The study was conducted in three interrelated phases with a strong global character.

A mixed methodology was chosen to respond to the study objectives. This approach draws on the advantages of both qualitative and quantitative methods in order to obtain a holistic and integrative view that can yield what Creswell (2005) calls «well-validated and well-founded conclusions» (p. 217). Mackey and Gass (2005) stated that it is increasingly common for researchers to «represent and discuss quantitative and qualitative data in the same report, or to use methods associated with both types of research in a process sometimes known as split methods or multiple methods»

(p. 164). The study was conducted in three interrelated phases with a strong global character (*Figure 1*):

Figure 1
Study design



2.2 First phase

Participants in the first phase were selected through non-probability convenience sampling, according to the needs of the study. Care was taken to avoid bias; thus quotas were set by age, gender and teaching field (subject), which helped to balance the sample in terms of specific characteristics. The convenience sampling procedure was valuable and necessary for the research, given the difficult context of the country and the subject of the study. The inclusion criterion was: residing and working, or having worked, as a full-time teacher in Iran for at least ten years. The demographic characteristics of the participants are summarized in *Table 1*.

Table 1
Participants

Feature	Description
Gender	Women 12 Men 8
Age	Between 28--67 years old
Traininh qualifications	Diploma: 3 Bachelor's degree: 12 Master: 5
Employment status	Active: 14 Pensioners: 6
Levels of education taught	Primry and secondary education
Subjects taught	Theology: 10 Persian literature: 4 Science: 6

Teachers were interviewed individually in a semi-structured interview to explore in depth how they understood death. Due to the lack of a standardized interview appropriate to the context and participants, an *ad hoc* script was designed. As it was not fully open-ended, it did not address the complexities and challenges of phenomenological categorization (Creswell, 2013).

The script was validated for accuracy and consistency by three experts in death pedagogy, educational research and Islamic education and piloted among three subjects having the same characteristics as the eventual participants. To ensure the reliability of the five questions in the script, two experts were asked to rate each question in terms of whether it elicited the interviewed teacher's conceptualization of death. The questions were then compared for consistency using Cohen's Kappa. In addition, the K-value was interpreted according to Altman's (1991) guideline. The K-value obtained was relatively high and indicated very good agreement for all five questions ($K= 1; \alpha \leq .05$). Lastly, five questions were finalized: «What is death in your opinion?», «How do you see death in life, in society?», «When thinking about death, what words/phrases come to your mind?», «If you needed to talk to someone about death, how would you do it?» and «Can you say some of the words or phrases which describe death, from what you have heard or read?».

2.3 Second phase

The texts studied were the Quran and the twelve theology textbooks for the different levels of primary and secondary education. Both materials are mandatory in compulsory education schools. It is their prescriptive character that is the criterion for their selection, insofar as it makes them representative of Islamic Education in Iran. The Quran is the reference text for the other theological textbooks. It is the holy book of Muslims all over the world and the fundamental source of Islamic information. The primary (1st-6th grades) textbooks are called *Gifts from Heaven (Islamic Education and Upbringing)*. The books cover different topics and include the following sections: «The Quran», «Theism», «Religious Characters», «Prophet and Prophecy», «Islamic Precepts», «Islamic Morality», «Islamic Rituals», «Imams and Muslim Leaders» and «The World and the Hereafter». Each lesson addresses one of these topics, specified with a different color so that the teacher and the students know what the main focus of the lesson is. The secondary (7th-9th grade) books are called *Message from Heaven (Islamic Education and Upbringing)*. At this level, the books cover Islamic issues under six categories: «Theology» or «Knowing God», «Resurrection and the Hereafter», «Knowing Islamic Leaders», «Journey to the Hereafter», «Islamic Morality» and «Islamic Society». All these categories are addressed in the 7th, 8th, and 9th grades except «Islamic Society», which is not included in the 7th grade. Secondary (10th-12th grade) textbooks are called *Religion and Life* or *The Quran and Islamic Education*. The Islamic content in the 10th-12th grade is discussed under two headings, namely: »Reflection» and «On the Way». The first section raises different Islamic topics in a reflective manner to stimulate thought on different areas. The second part addresses the future of human beings and the notion of the hereafter.

2.4 Data collection and analysis

Content analyses of the interviews (Phase 1), the Quran and the compulsory theological textbooks (Phases 2 and 3) /carried out. The third phase of the study also included a thematic analysis, valuable for its inductive approach to drawing interpretative conclusions from the codes identified.

Participants' responses to the interview questions constituted the data for the first phase of the study. After this data had been imported, it was analyzed in

context using NVivo 14 software. It was then analyzed again and recoded/classified in the light of Sharifian's (2011) theory of cultural conceptualization and Lakoff and Johnson's (1980) conceptual metaphors, finally yielding four categories: euphemism, metaphor, cultural schema and metonymy.

The study of references to death in the Quran was carried out to obtain both general and detailed ideas of what death means from an Islamic perspective. This investigation played a decisive role in achieving the primary objective of the study, providing insights into the concepts associated with death in the sacred text and in the design of the theology texts for compulsory education. The search for the meanings of death in the Quran used information from <http://www.parsquran.com/>, a source providing reliable searches in Arabic, Persian and English.

To examine the Quranic perspective on the term «death», it was searched for in Arabic (*mawt*), Persian (*marg, mordan, morde*) and English (*death & die*) to avoid the possibility of missing words with the same meaning but expressed in different Arabic words. Poetic verses that included the word «death» were coded and analyzed according to the concept of death. The results were interpreted as teaching concepts of death, emphasizing that the Quran is literal in its approach to teaching about death.

In addition, data from the Islamic theology textbooks on the concept of death were collected and examined. This involved reviewing any allusions to the concept of death in cognate terms or cultural or religious phrases, identified by three experts in educational research and Islamic education (different from those in the first phase of the study). The experts were asked to code references as «relevant» or «not relevant» to the concept of death. To ensure the reliability of the coding process, Cohen's Kappa inter-rater reliability test was performed. The related terms and phrases were examined individually in terms of linguistic resources and meanings of death.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The data analysis of the first phase of the study indicated that participants conceptualized death using metaphors, cultural schemas, euphemisms, and metonymies. See *Table 2* below.

Table 2
Resources for conceptualizing death

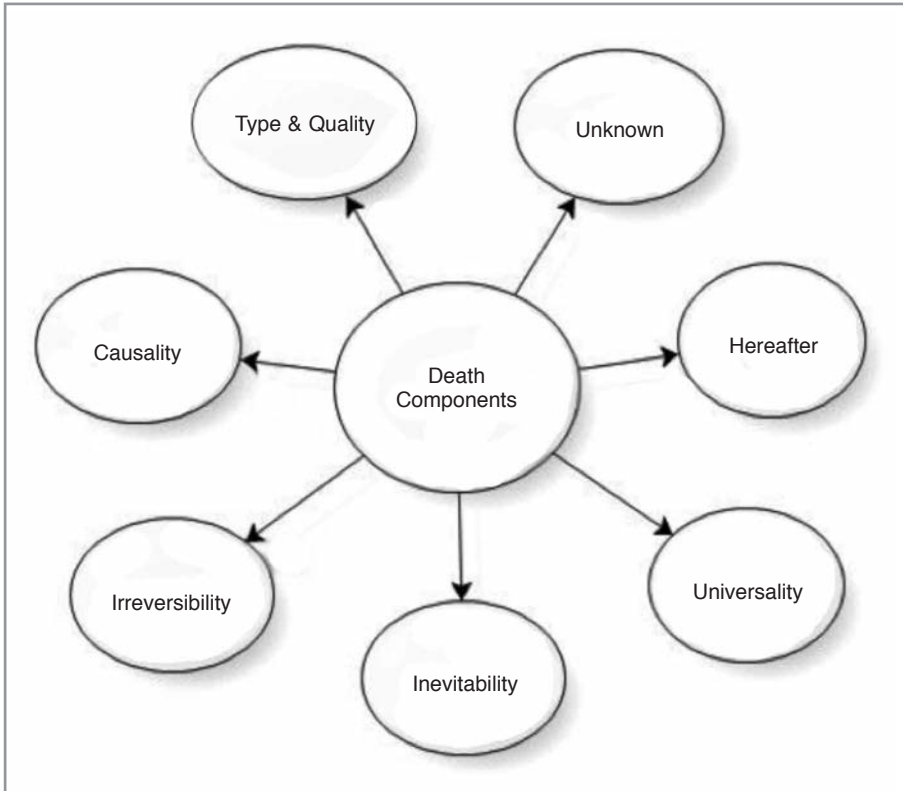
Codes	Subcodes
Euphemism	death, departure
Metaphor	journey, dream, liberation, dawn, birth, change, flying, wave, sea, awakening, butterfly, step, sunset, smell, drink, peace
Cultural schema	God's blessing meeting with God, paradise, union with great souls
Metonymy	patience, grief, mourning, tolerance

The meanings of death in the Quran are systematized in Table 3 and their components or characteristics are represented in *Figure 2*.

Table 3
Meanings of death in the Quran

Codes	Subcodes
Revealing the reality after death	nature, unknown
Type and quality of death	dying, believing in God, fear of death / hard and terrifying death for unbelievers and sinners, not wanting to die, not believing in the afterlife, quality of death for believers, dying as a Muslim
Universality	everything dies, everyone tastes death
Inevitability	It always happens; it is impossible to escape death; every human being experiences physical death; death is written.
Irreversibility	asking God to return to the world, it is too late
Causality	Death is in God's hands
Being here (after death)	to return to God, to be remembered by God, resurrection, to discover the truth, rebirth, angels of death, soul being, soul taking, taking of lives

Figure 2
Components of death in the Quran



In the third stage of the study or Phase 3, three experts conceptualized death in the Islamic education textbooks using the following cognate terms or cultural or religious phrases:

- 1st-grade references to death: none.
- 2nd-grade references to death: none.
- 3rd-grade references: heaven, beyond, day of reckoning, entering the eternal world.
- 4th-grade references: death, final judgement, afterlife, martyrdom.
- 5th-grade references: heaven, hell, judgement day, martyrdom.
- 6th-grade references: death, stage, after death, afterlife, supreme life, other world, original life, eternal life, afterlife, heaven, hell,

return to life, restoring the human, restoring life, resurrection, judgment day, end of life, other growth, provisions, holy sanctuary, fire, martyrdom.

- 7th-grade references: death, destruction, terror, attending gift-giving ceremony, afterlife, taking life, relief, meeting two terrifying creatures, hell, heaven, meeting two smiling angels, closing eyes, journey, provisions, funeral, coffin, graveyard, the last moment, grave, torture in the grave, burying, Gabriel, enjoying the taste of heaven, leaving the world, approaching death, groaning, returning to life, place of peace, peace, key of blessing, door of bounty, easy and hard death, the way of happiness, doomsday, martyrdom, fainting.
- 8th-grade references: death, afterlife, resurrection, easy and difficult death, entering heaven, entering hell, unimaginable world, great gardens and glorious castle, end of sorrow and pain, meeting with prophets and saints, eternal life, hell, fire, terror, being surrounded by scorpions and snakes, doomsday, appearing with different faces, living in fire, that day, inevitability of death, death approaches people, request to return to life, how to die, departure, martyrdom, passing away.
- 9th-grade references: death, leaving the world, reasons for death, happiness in the afterlife, doomsday, end of the world, relief, happiness, martyrdom, departure, heaven, day of repentance.
- 10th-grade references: death, death by the hand of God, summoned, seeing the face of death, first death, hell, heaven, end of life's opportunities, stage, end, eyes shot, perish, destruction, beyond, after death, resurrection, end of physical dimension, spiritual dimension, wear out, sunset, sunrise, entry into the supreme world, real life, eternity, survival, relocation, awakening, doomsday, reward, punishment, guilt, death wish, meeting God, saving, reaching high levels, freedom, martyrdom, bliss, liberation, flying, meeting the prophet Mohammed, accepting God's invitation, invitation, perish, culmination of faith, return to life, return to life, summon, passage, resurrection, futility of life, return to earth, depart, departure, promise of God, eyes closed, pass easily, ask to return to life, renounce life, stage, purgatory, talk to angels, deceased, soul, moving, grave, horror in the grave, provisions, no

escape, what is death, records, departure, taking one's life, burying, asking for blessing, helping charity, resurrection, great earthquake, end of life on earth, judgment, consequence, relief, finding lost love, meeting God, length of life, traveler, journey.

- 11th-grade references: death, future, end, open the notebook of life, eternal world, provisions, happiness, home, where am I going, hometown, not to repeat life, burial, return to life, go to heaven, die ignorant, request to return to life, honorable death, rush to the other world, judgement, resurrection, disappearance, martyrdom, fainting, doomsday.
- 12th-grade references: death, death is written, death is in God's hand, it is what it touches, martyrdom, desire to die, dying at God's command, everyone tastes death, return, afterlife, day of reckoning, heaven, hell, martyrdom, departure.

The results of the first phase of the study revealed that the teachers interviewed used four linguistic resources to understand and interpret death: euphemism, metaphor, cultural schema, and metonymy. Considering that the twenty teachers represented a small portion of Iranian primary and secondary school teachers, there seems to be a strong interconnection between the understanding of death and the dominant Islamic perspective in Iran. Hence, regardless of the linguistic resource employed, participants conceptualized death in accordance with the Quran, seeing death not as «the end» but as a passage or shift to a «better state». Thus, the positive cultural image of death was general. The cases that associated death with negativity are, for the most part, subcategories of metonymy with content referring to those who observe the death of someone. Interpreted in the light of terror management theory, this assignation may be due to a self-protective tendency (Debora & Baker, 2022); in other words, «adherence to cultural beliefs that offer symbolic mortality», such as the Islamic «afterlife» or other beliefs, may offer an alternative to the instinctive fear of death.

As for the second phase of this study, aimed at understanding the components and characteristics of death in the Quran, the findings revealed that the main components or characteristics of death were «unknown», «universal», «inevitable», «irreversibility», «causality», «type and quality» and «here/after». It should be noted that in the Quran these

components refer to the «finality» or «end» of life and to what is called the «first death».

The description of how death and associated terms and expressions were conceptualized in the compulsory Islamic Education textbooks for primary and secondary school showed that direct treatment of death was not predominant. In the first and second grades, it was avoided altogether, as the above list of terminology shows. It appears to be thought that at that age pupils are too young to understand death. From a psychological perspective, the absence of any mention of death does not coincide with children's ability to understand it at a basic level, as affirmed by Jubert (1993), who argues, following Piaget's observations, that at six to eight months of age the notion of object permanence already provides the prerequisites for the construction of a concept of death. Also, Herrán et al. (2000) observes that at two years of age the syntactic construction «is not there» (i.e. something has disappeared) is already a preconception of «partial death». Moreover, from the age of two, the first intuitions about the life cycle take place, around which the child bases his or her intuitive process.

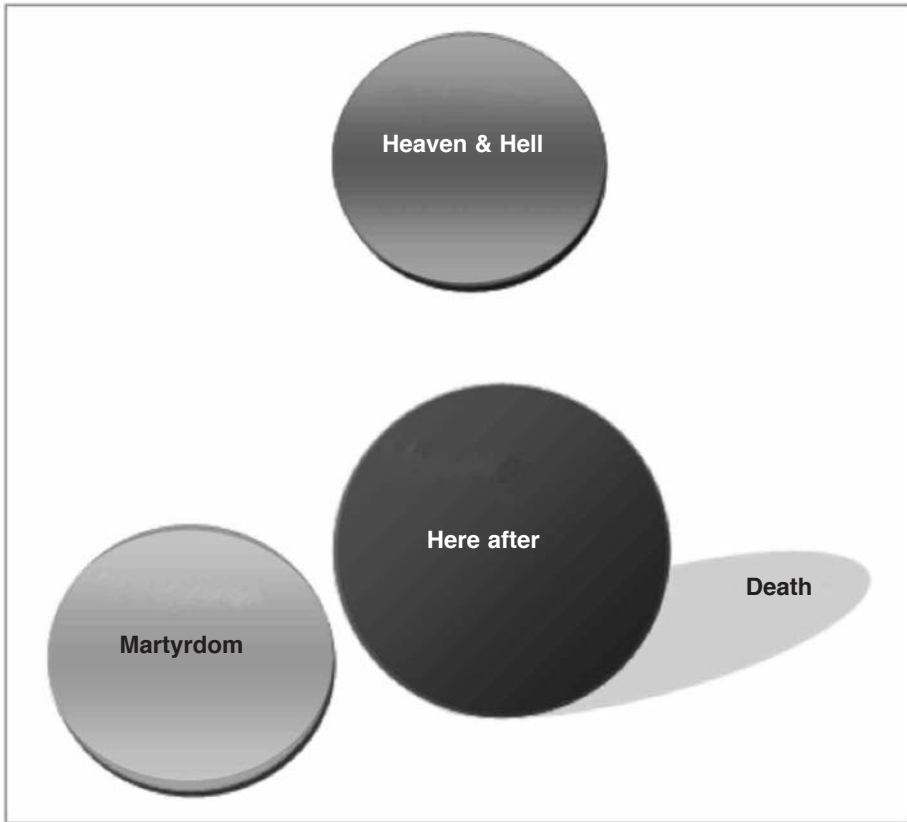
In the 3rd grade textbook study, at the age of eight, direct reference to death was still avoided, but abstract ideas such as «heaven», «beyond», «day of reckoning», «entering the eternal world», etc. were raised. From the perspective of the Pedagogy of Death, the aim of Islamic teaching with the Quran and theology textbooks is not to educate with death in mind (Rodríguez et al., 2015), but for students to internalize the Islamic perspective on death. This approach is built on an intangible foundation: the belief in an «afterlife» described according to the Islamic vision. Moreover, from a very young age, abstractions that are literally incomprehensible at ages six to eight are inculcated, and there is an emphasis, in both primary and secondary school, on «martyrdom», which again coincides with the Quran's religious beliefs, which dominate textbook guidelines.

The concept of death and related concepts in these primary and secondary education textbooks are not psycho-pedagogically grounded, nor do they follow a pedagogical or didactic pattern. Their contents are organized according to a strict Islamic ideology, which defines the basis of the concept of death. This concept is presented as a sub-concept under the aegis of a structured belief in the «hereafter». «Heaven», «hell», and «martyrdom

are three didactic resources and conceptual supports for doctrinal elaboration, as shown in *Figure 3*:

Figure 3

Conceptual foundations of death in Islamic Education textbooks in primary and secondary school

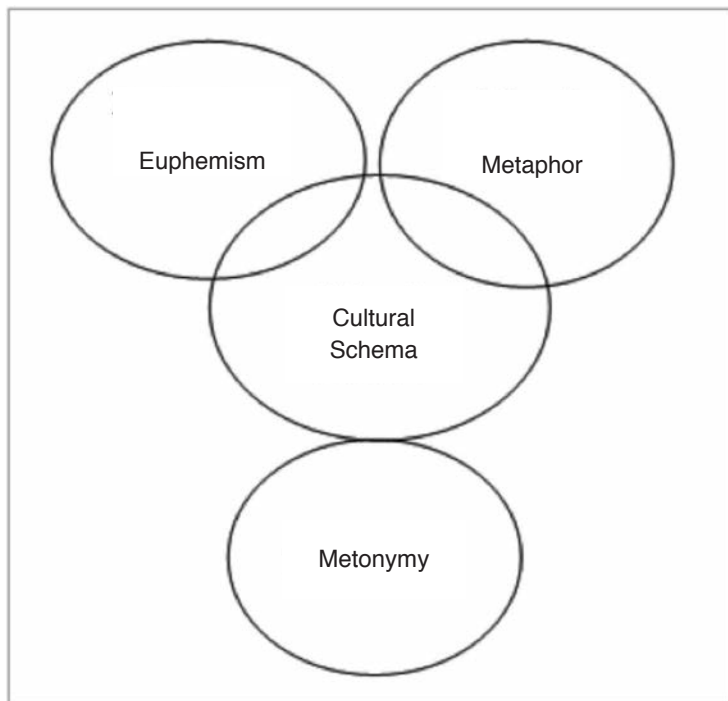


As for the conceptualization of death in Islamic Education textbooks in the Iranian education system, the content analysis revealed that all the linguistic resources used by the teachers in the first phase of the study were also used in the books. The difference was that the participants spoke of their direct and clear understanding of death, whereas in the books most of the cases identified were only hinted at. For example, the word «sanctuary», associated with «holy» in 6th-grade texts, is not used in reference to death, but evokes ideas of it. Other terms, such as «resurrection», «heaven», «hell», etc. include a more obvious connotation.

Resources for conceptualization often overlap with cultural schemas. This is the case with metaphors such as «journey», «bridge», «stage», «passage», «liberation», «flying», «peace», etc., which have the same cultural basis: i.e., they are all conceptualized according to the preconceived idea that there is another life after death. This characteristic is shared by euphemistic conceptualizations; for example, (نَدْرِكُ تِلْكَ حَالٍ, *pass*), has the same cultural connotation. The overlap between metaphor, euphemism, and cultural schema in the content of the school theology textbooks is shown in Figure 4. Metonymy, on the other hand, is a trope that is in principle less culturally loaded. For example, «grave» was one such case, found in 7th- and 10th-grade texts and used in a culturally religious sense - e.g. «torture in the grave» (7th-grade) and «horror in the grave» (10th-grade). This was referred to jointly with the term «pressure», based on the Islamic notion that the soul of the deceased person, if they have committed sins during their lifetime, is pressed and tortured in the grave. In Figure 4 conceptualizations through metonymy and cultural schemas meet at one point:

Figure 4

Conceptualization resources in Islamic Education textbooks



4. CONCLUSION

This study was carried out to ascertain how death is conceptualized in Islamic education at primary and secondary level in the Iranian education system. This was done using three specific lines of investigation: (1) how native Iranian primary and secondary school teachers understand death; (2) what are the components and characteristics of death in the Quran; and (3) how death and associated terms/expressions are conceptualized in compulsory textbooks for these stages. In the first phase of the research, it became clear that Iranian teachers associate their interpretation and understanding of death with four literary resources: metaphors, euphemisms, metonymy and cultural schema. The second phase of the study showed that the verses that include death in the Quran refer to it through the belief in the afterlife or «hereafter», associating it with «quality of death» and the «unknown nature of death». They also attribute to death characteristics such as universality, irreversibility, inevitability and causality, at the crossroads between the spiritual factors related to the afterlife and the biological death or first death, in Quranic terms. In the third phase, the examination of the death-related content of the compulsory theology textbooks revealed, on the one hand, that they do not follow any didactic pattern and, on the other hand, that Islamic Education is identified with a successive internalization of Quranic doctrine throughout the primary and secondary school years. According to the Quran, the «hereafter» component, or life after death, is the dominant construct, and death is subsidiary to it. The texts drew on the same literary resources used by the teachers in the first phase of the study, albeit with an overlap between conceptualizations through metaphor, euphemism, and cultural schemas. Metonymies were found to coincide with cultural schemas at some points. Meanings of death found in the Quran and applied in the theology books could be assimilated to religious constructs, while biological references to death were either very rare or served its spiritual aspect.

Although the three specific objectives were addressed, reaching an overall conclusion does not seem to be an easy task. However, the study can conclude with several deductions. The first is that references to death in the teachers' views, the Quran and the compulsory Islamic education textbooks highlighted the dominance of Islamic ideology in Islamic Education in Iran's education system. This approach identifies religious indoctrina-

tion with education, a position that does not coincide with that of any other authors, discussing any religion (Herrán, 2018). In Islamic primary and secondary education in Iran, it is not possible to determine how death is conceptualized without the image of the concept of death in Islam, the dominant religious belief in the country. This religious conception is projected both in the reasoning of the teachers involved and in theology textbooks. The compulsory nature of these texts ensures their teaching and learning, which takes place through literary resources such as metaphor, euphemism, metonymy, and cultural schema. From a pedagogical perspective, the most important conclusions of the study are that there is a clear disregard for the teaching of death-related content with respect to the developmental characteristics of students in primary and secondary education. Theology textbooks for these stages do not seem to indicate the existence of a Pedagogy of Death (Herrán & Rodríguez, 2020) in the Iranian education system's curriculum. Consequently, the generic concept of death in education is identified solely with an internalization of Islam, due to the inherent characteristics of the context of the Iranian education system. In conclusion, a didactic poverty is found in the approach to this subject matter as it is encapsulated in the textbooks. This condition is shared with other secular education systems.

Conceptualizations of death that differed from those predetermined by the Islamic religion were found neither among the teachers nor in the compulsory textbooks for primary and secondary education. However, divergence and creativity are characteristic of human nature, although through brain plasticity and functionality they can be modulated and adapted to any context (Rim et al, 2019). This may explain the fact, perceived during the teacher interviews, that death is understood and socialized through the uniformity and prudence of a single-minded religion, for fear of deviating from its precepts.

In summary, the educational landscape in Iran highlights the role of religious «-isms» in shaping individual perspectives, with a focus on fostering minimal counterintuitive contexts (Fondevila & Martín-Loeches, 2013). Despite the potential impact on mental health acknowledged by some scholars (Gallardo et al., 2022), Islamic Education in Iran emerges as a powerful tool for religious representation. The portrayal of death in this context serves as a lens through which Islamic views are articulated.

However, it is essential to acknowledge the diversity of individual perceptions within this framework. While the religious alternative offers a hopeful and meaningful interpretation, aligning with beliefs in reunion with God, others may perceive death as the culmination of a material and empty existence. As a suggestion for future research, it is proposed to replicate this study in education systems elsewhere, particularly those characterized by the formal predominance of religious or political ideologies and belief systems. Exploring these themes across different contexts could contribute to a more comprehensive understanding of the intricate relationships between education, religious beliefs, and individual and social perceptions of human existence.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Abasi, Z., & Khosravi, A. (2017). Studying the evolving concept of death in Rumi's poetry based on Cognitive Metaphor Theory in the cultural model of the great chain metaphor. *Semiannual Journal of Mystical Literature Alzahra University*, 9(17), 7-29.
- Abdelraheem, A. Y., & Al-Rabani, A. H. (2005). Utilization and benefits of instructional media in teaching social studies courses. *Malaysian Online Journal of Instruction Technology*, 2(1), 1-4.
- Agha Golzade, F., & Pourebrahim, Sh. (2013). Death metaphors in religious texts: a cognitive semantics approach. *ELJH*, 20(4), 61-78.
- Ariyan, H., & Talkhabi M. (2020). *Journal of Linguistic and Rhetorical Studies*, 11(22), 7-36.
- Ashouri, M. (2015). [Strategies for teaching the concept of death to children based on the Quran and]. *Marifat*, 26(6), 85-92.
- Benell, P., & Mukyanuzi, F. (2005): *Is There a Teacher Motivation Crisis in Tanzania?*. DFID.
- Biekeye, A. (2010). *Textbook policy: Govt throws the final shocker*. The Citizen.
- Burke, B.L., Martens, A., & Faucher, E.H. (2010). Two decades of terror management theory: A meta-analysis of mortality salience research. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2), 155-195. <http://dx.doi.org/10.1177/1088868309352321>
- Cheng, F. K. (2017). Buddhist perspectives on life and death: Overcoming death anxiety. *Athens Journal of Social Sciences*, 4(1), 67-88.

- Chisholm, L. (2013). The textbook saga and corruption in education. *Southern African Review of Education*, 19(1), 7-22.
- Cigler, N. (1997). Kakšen je dober učbenik: kako napraviti, izbrati in uporabljati učbenike [What makes a good textbook. How to write, choose and use textbooks]. *Vzgoja in izobraževanje*, 28(2), 34-36.
- Clark Schramm, D. (1998). *The Concept of Death Education on Children's Understanding of Death*. Master's thesis. Grand Valley State University.
- Cruse, D.R., & Cruse, D. (1985). Death education in schools for older children. In H. Wass & C. A. Corr (Ed.), *Childhood and Death* (pp. 345-61). Hemisphere.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Debora, C., & Baker, Z.G. (2022). *Death and Dying*. Boston University.
- Fagnani G., & Tangocci, B. (2021). *La paura, la morte, i bambini*. L'Altra Medicina.
- Fondevila, S, & Martín-Loeches, M. (2013). Cognitive mechanisms for the evolution of religious thought. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* (1299), 84-90. <http://dx.doi.org/10.1111/nyas>
- Friesen, H., Harrison, J., Peters, M., Epp, D., & McPherson, N. (2020). Death education for children and youth in public schools. *International Journal of Palliative Nursing*, 26(7). 332-335.
- Gallardo, R., Silva, P., & Castro, Y. (2022). The negative effects of religiosity-spirituality on mental health: A literature review. *Revista Costarricense de Psicología*, 41(1), 43-66. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v41i01.03>
- Ghouchani, B., & Julaie. K. (2018). درکیور: یسراف نابز ز زایاهرکیپ رد ینابز یزاس موهفم یاهرازبا. [The conceptualization resources in a Persian corpus from a cognitive-cultural approach]. *Language and Linguistics*, 14)28(, 97-119.
- Gire, J. (2014). How death imitates life: Cultural influences on conceptions of death and dying. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1120>
- Herrán, A. de la (2018). Pedagogy in the face of religious indoctrination. *Conjectura: filosofia e educação*, 2-58. <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2020). Some bases of the Pedagogy of death. *Teaching Practice*. *Revista de investigación educativa*, 2(4), 35-141. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4>
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V., y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. De la Torre.

- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Jubert, J. (1993). La infància i la mort. *In-Fan-Cia: educar de 0 a 6 anys*, (74), 2-7. <https://www.rosasensat.org/revistes/in-fan-cia/>
- Jurman, B. (1999). *Kako narediti dober učbenik: na podlagi antropološke vzgoje*. [How to design a good textbook: based on educational anthropology]. Jutro.
- Kalish, Richard A. (1985). The social context of death and dying. In R. H. Binstock and E. Shanas (Eds.), *Handbook of Aging and the Social Sciences* (pp. 149-70). Van Nostrand Reinhold.
- Kargar M., Sahrai, K., Ridapur, Y., & MirHosseini, Y. (2022). Phenomenon of death in Nahj al-Balagha; a qualitative study. *Journal of Contemporary Islamic Studies*, 4(2), 281-293.
- Kellahear, A. (1990). *Dying of Cancer: The Last Year of Life*. Harwood Academic Publishers.
- Kennedy C.J., Keeffe M., Gardner F., & Farrelly C. (2017). Making death, compassion and partnership 'part of life' in school communities. *Pastor Care Education*, 35(2), 111-123.
- King-Mckenzie, E. (2011). Death and dying in the public school curriculum: Is there a place? *Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets*, 3(1). <https://doi.org/10.7885/1946-651X.1061>
- Kira, E., & Bukagile, G. (2013). Perceptions of education stakeholders on the implications of the textbook release policy in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 4(10), 136-144.
- Kramar, M. (2009). *Pouk* [Classes]. Educa, Melior.
- Labinowicz, E. (1980). *The Piaget Primer: Thinking, Learning, Teaching*. Addison-Wesley.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lehto, R. H., and Stein, K. F. (2009). Death anxiety: analysis of an evolving concept. *Research and Theory for Nursing Practice. An International Journal*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.1891/1541-6577.23.1.23>
- Leming, M. R. Dickinson, G. E. (2016). *Understanding Dying, Death and Bereavement*. Cengage Learning.
- Mahon, M. M., Goldberg, R. L., & Washington, S. K. (1999). Discussing death in the classroom: Beliefs and experiences of educators and students. *OMEGA. Journal of Death and Dying*, 39(2), 99-121. <https://doi.org/10.2190/05y3-jc3e-jrmk-63ya>.

- Mithans, M., & Gremek, I. (2020). The use of textbooks in the teaching-learning process. In *New Horizons in Subject-Specific Education: Research Aspects of Subject-Specific Didactics* (pp. 201-228). University Press, Faculty of Education.
- Moore, C. C., & Williamson, J. B. (2003). The universal fear of death and the cultural response. *Handbook of Death & Dying*, 3-13. SAGE.
- Moulton, J. (1997). How teachers use textbooks: A review of the research literature. *Africa Bureau Information Center*, 74,1-38.
- Nesari, G. (2010). *آموزش مفهوم مرگ بر اساس اصول اسلامی [Teaching the concept of death to children based on Islamic principles]* (PhD thesis). University of al-Zahra.
- Pandya, A, & Tripti, K. (2021). Death anxiety, religiosity and culture: Implications for therapeutic process and future research. *Religions*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.3390/rel12010061>
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidis, L. (2002). Supporting the Bereaved Child: Teacher's Perceptions and Experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324-339. <https://doi.org/10.3390/rel12010061>
- Pinar, W.F., & Reynolds, W.M. (1992). *Understanding Curriculum as a Phenomenological and Deconstructed text*. Teachers College Press.
- Rim, J.I., Ojeda, J., Svob, C., Kayser, J. Drews, E., Kim, Y., Tenke, C., Skipper, J., & Weissman, M. (2019). Current understanding of religion, spirituality, and their neurobiological correlates. *Harv Rev Psychiatry*, 27(5), 303-316. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000232>
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2015). *Educating and Living with Death in Mind*. Pirámide.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualization and Language: Theoretical Framework and Applications*. Monash University.
- Shim, S. H. (2020). The existential meaning of death and reconsideration of death education through the perspectives of Kierkegaard and Heidegger. *Philosophy and Theory of Education*, 52(9), 973-985.
- Stylianou, P. & Zembylas, M. (2018). Addressing the concepts of 'bereavement' and 'grief' in the classroom: Children's perceptions, emotions and behavior. *OMEGA Journal of Death and Dying*, 77(3), 240-266. <https://doi.org/10.1177/0030222815626717>
- Tam, K. P. (2013). Existential motive underlying cosmetic surgery: An analysis of terror management. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(5), 947-955. <https://doi.org/10.1111/jasp.12059>

- Turk Škraba, M. (2005). *Učbenik kot sredstvo za kakovostno učenje in poučevanje družboslovja* (Diploma thesis). Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana.
- Wong, P. T. (2008). Meaning management theory and acceptance of death. In A. Tomer, G. T. Eliason, & P. T. P. Wong (Eds.), *Existential and Spiritual Issues in Death Attitudes* (pp. 65-87). Erlbaum.
- Zupanič, K. (2014). *Pregled učbenikov za predmet spoznavanje okolja in mnenja učiteljev o njih* (Diploma thesis). Faculty of Education, University of Maribor.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7^a ED.):

Hadjnorouzi, H., De la Herrán Gascón, A., y Sánchez-Huete, J. C. (2024) Death in Iranian Primary and Secondary Education. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 165-188.

Transformación universitaria y rediseño curricular en el Área Razón y Fe y Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana. A propósito de sus 30 años

University Transformation and Curriculum Redesign in the Area of Reason and Faith and Pastoral Care at Universidad Politécnica Salesiana. On the Occasion of Its 30th Anniversary

JOHAN MÉNDEZ REYES

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, EN CIENCIAS FILOSÓFICAS Y EN CIENCIAS GERENCIALES
PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
<https://orcid.org/0000-0002-9349-223X>

XAVIER MERCHÁN ARÍZAGA

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ASISTENTE PEDAGÓGICO Y PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
<https://orcid.org/0000-0002-3800-1784>

Resumen

En aras de continuar con los procesos de transformación universitaria que ha marcado a América Latina en las últimas décadas, el Estado ecuatoriano ha impulsado cambios significativos en su política educativa, exigiendo una revisión curricular en las instituciones de educación superior. La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) respondió a esta demanda con un rediseño integral de sus planes de estudio, orientado a una formación completa de sus estudiantes. Este rediseño abarcó aspectos interdisciplinarios, incluyendo investigación, vinculación, docencia, metodologías colaborativas, uso de nuevas tecnologías y fortalecimiento del carisma e identidad salesiana. El presente trabajo tiene como objetivo analizar esta transformación y el rediseño curricular del Área Razón y Fe y Pastoral de la UPS a lo largo de sus 30 años. Utilizando una metodología hermenéutica, se interpretan los conceptos y posturas que permiten comprender su evolución. Se concluye que la UPS ha respondido al reto de concebir la educación como un sistema dinámico que integra lo global y lo local, la ciencia, la investigación y el servicio a comunidades vulnerables.

Palabras clave: transformación universitaria, rediseño curricular, Razón y Fe, Pastoral Universitaria, Universidad Politécnica Salesiana.

Abstract

In the pursuit of continuing the processes of university transformation that have shaped Latin America in recent decades, the Ecuadorian state has driven significant changes in its educational policy, necessitating a curriculum review in higher education institutions. The Universidad Politécnica Salesiana (UPS) responded to this demand with a comprehensive redesign of its study programmes, aimed at providing holistic education for its students. This redesign encompassed interdisciplinary aspects, including research, community engagement, teaching, collaborative methodologies, new technologies, and the strengthening of Salesian charism and identity. This study aims to analyse the transformation and curriculum redesign of the Area of Reason and Faith and Pastoral Care at the UPS over its 30-year history. Using a hermeneutic methodology, it interprets the concepts and perspectives that help to understand this evolution. The conclusion is that the UPS has met the challenge of envisioning education as a dynamic system that integrates global and local perspectives, science, research, and service to vulnerable communities.

Keywords: university transformation, curriculum redesign, Reason and Faith, University Pastoral Care, Universidad Politécnica Salesiana.

1. INTRODUCCIÓN

La transformación de la educación universitaria en nuestros países requiere una sólida formación humanística, el desarrollo del pensamiento crítico y el fortalecimiento de las habilidades blandas. Estos elementos son esenciales para mejorar la praxis didáctica y pedagógica en las instituciones educativas. Durante los primeros años de universidad, muchos estudiantes carecen de competencias clave, como la capacidad de pensar críticamente y resolver problemas de manera autónoma. Por ello, es crucial que las universidades adopten nuevas iniciativas, incluyendo el diseño de currículos que respondan tanto a las necesidades del país como a las políticas del Estado ecuatoriano (Mejía Cabrera, 2017).

Es por eso, que la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) a inicios de la primera década del siglo XXI marca un momento histórico para las universidades ecuatorianas. Esta ley buscó transformar y regular las instituciones de educación superior en todos sus aspectos, desde lo académico hasta lo financiero. Los cambios propuestos por el gobierno ecuatoriano promulgaron la creación de reglamentos que facilitaron la reestructuración y regulación de las universidades, siguiendo los lineamientos establecidos por las autoridades pertinentes y las normas internas de cada institución (Compete Guerrero, 2013).

En este contexto, el Estado ecuatoriano, a través del Consejo de Educación Superior (CES), determinó que los contenidos curriculares fundamentales de las carreras de educación pueden ser revisados y actualizados por el CES en colaboración con las universidades y escuelas politécnicas del país, siguiendo las directrices y regulaciones establecidas por este organismo (Consejo de Educación Superior, 2015).

Dentro de este marco de reformas educativas, las universidades ecuatorianas, incluidas las que estaban en proceso de evaluación institucional y acreditación de carreras, pudieron integrar programas de asignaturas optativas en sus currículos de educación superior. Esta medida se consideró una importante aportación al diseño mesocurricular de las carreras universitarias (Compte Guerrero, 2013).

En respuesta a las demandas de la política educativa nacional, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) emprendió un rediseño total de sus

planes de estudio, orientado hacia una formación integral de sus estudiantes. Este enfoque incluyó la integración de elementos interdisciplinarios, habilidades en investigación y docencia, metodologías colaborativas, el uso efectivo de la tecnología en el aprendizaje, y el fortalecimiento del carisma e identidad salesiana en la educación universitaria (Universidad Politécnica Salesiana, 2015).

2. REDISEÑO CURRICULAR EN EL ÁREA RAZÓN Y FE Y PASTORAL DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) ha procurado no solo el desarrollo académico, científico y tecnológico, sino también la formación en el carisma e identidad cristiana, católica y salesiana. En ese sentido, en 1994 se encomendó al Departamento de Pastoral la responsabilidad de acompañar los procesos formativos en el área humana a toda la comunidad universitaria, tarea que desempeñó durante los primeros catorce años.

La formación humana en la UPS inicialmente se impartía a través de asignaturas extracurriculares que los estudiantes debían aprobar para graduarse. Su objetivo era proporcionar un acompañamiento formativo integral que fuera más allá de la mera adquisición de conocimientos académicos. Por tanto, se caracterizó por ser un proceso holístico que abarcaba aspectos emocionales, sociales, intelectuales y espirituales.

Entre 1994 y 2002, se ofrecieron diversos cursos en este ámbito. En 2002, se dio un paso importante al integrar cuatro asignaturas obligatorias en los planes de estudio de todas las carreras: Antropología Cristiana, Espiritualidad Juvenil Salesiana, Ética de la Persona y Pensamiento Social de la Iglesia. Estas asignaturas, que conforman el corpus de formación humana, fueron asignadas al Área «Razón y Fe» (ARF) en 2008. Con este cambio, se buscaba promover la formación de profesionales íntegros capaces de contribuir a la construcción de una mejor sociedad, donde el desarrollo humano sea el foco central de su formación, equilibrado plenamente con su desarrollo ético y espiritual (Merchán Arízaga, 2017).

En 2008, la UPS experimentó un cambio significativo en su organización al adoptar un modelo basado en Áreas del Conocimiento. En este contexto, se creó el Área «Razón y Fe» (ARF), a la cual se le encargó la importante

tarea de la formación humana, responsabilidad que hasta entonces había estado a cargo del Departamento de Pastoral. El ARF tiene como principal desafío fortalecer los procesos formativos para todos los estudiantes que cursan estas asignaturas cada año en las tres sedes de la universidad: Quito, Guayaquil y Cuenca. Esta área promueve el diálogo entre fe y razón, fe y ciencia, fe y vida, y fe y cultura (Merchán Arizaga, 2017).

Un estudio realizado en el ARF de la UPS mostró una gran preocupación por parte de algunos directores de carrera sobre la pertinencia de los programas formativos del área. También se realizaron evaluaciones a los estudiantes, quienes mostraron dificultades para encontrar una conexión clara entre los contenidos de una asignatura y otra, y su aplicabilidad en la vida diaria. Esta valoración se convirtió en un desafío para los cambios de contenidos curriculares que debía desarrollar el área (Merchán Arizaga, 2017).

Además de la falta de sistematización en la documentación histórica que impidiera una evaluación integral de los procesos, se observó la individualidad de las acciones desarrolladas en cada sede, así como la separación entre la Pastoral Universitaria y el ARF. Esta separación reflejaba una visión dualista del aprendizaje, relegando lo vivencial a la Pastoral y lo académico al ARF. Estos factores también influyeron en el desarrollo de los cambios en la oferta formativa del área.

Otro dato igualmente importante es que los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior ecuatoriana, establecidos en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y sus reglamentos, exigían a las universidades del país realizar cambios obligatorios en su oferta educativa y reestructurar los planes de estudio de sus carreras. Estos cambios debían alinearse con el modelo de desarrollo propuesto por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (Merchán Arizaga, 2017).

Todos estos elementos contextuales brindaron al ARF la oportunidad de reestructurar su oferta de formación humana. Consciente de la importancia de estos requerimientos y buscando adelantarse a los procesos institucionales, el ARF emprendió este arduo trabajo con la finalidad de no solo cumplir con las exigencias legales, sino también influir en la dirección de los cambios y contribuir a un modelo de formación humana enmarcado desde el carisma salesiano (Merchán Arizaga, 2017).

Es importante señalar que la reestructuración de la oferta formativa en el ARF puso de manifiesto algunas debilidades en los cursos que hasta entonces eran responsabilidad del Departamento de Pastoral Universitaria. Este departamento tenía como objetivo principal fortalecer la identidad salesiana en la UPS, crear un ambiente familiar y promover la formación humana en la universidad (Merchán Arizaga, 2017).

Por otra parte, uno de los pilares fundamentales sobre los que se basó la creación del ARF fue la convicción de que la formación humana curricular debía ir más allá de los procesos académicos centrados en la cognición. Se buscaba integrar la formación humana con las experiencias vivenciales y afectivas que se generaban a través de la oferta pastoral.

Esta nueva perspectiva impulsó a los docentes del ARF a buscar maneras de darle mayor estructura y objetividad a la formación humana ofrecida en la UPS. Se buscó desarrollar perfiles y objetivos integrados que permitieran evaluar y retroalimentar la oferta formativa. Para lograr esto, era necesario fortalecer las capacidades de los docentes del área, rompiendo con las prácticas individualistas que habían caracterizado su desempeño en el pasado (Merchán Arizaga, 2017).

Por ello, se adoptó un enfoque metodológico riguroso para abordar los desafíos relacionados con la mejora de la calidad de la formación humana, buscando rediseñar los contenidos y la metodología de las asignaturas del ARF y ofrecer una formación que incluya un componente ético y antropológico, orientado hacia una nueva espiritualidad humana. Se adaptaron las nuevas estructuras curriculares a los planes de estudio de las carreras de la UPS, lo cual demandó que el ARF ajustara su oferta formativa humanística e identitaria para asegurar una adecuada articulación con los demás componentes del currículo. Además, se fortalecieron los objetivos institucionales para la formación profesional integral de los estudiantes.

Sin perder de vista el objetivo del ARF, que considera crucial promover el diálogo entre fe y razón, fe y ciencia, fe y vida, y fe y cultura, y en línea con lo establecido en el Proyecto Pastoral Universitario (2015) de formar conforme a los principios del evangelio para fortalecer la identidad católica y salesiana de la universidad, se busca integrar las experiencias vivenciales de la pastoral con el ámbito académico del área.

La integración del ARF con la Pastoral Universitaria a partir del año 2014 ha sido fundamental para desarrollar una propuesta curricular sólida que articule estos dos aspectos esenciales de la formación humana. Esta unión ha permitido estrechar la conexión entre la formación académica y la experiencia vivencial, asegurando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también los apliquen en su vida diaria y en su entorno social. Este enfoque ha promovido el desarrollo integral de los estudiantes, cultivando individuos críticos, reflexivos y comprometidos con la construcción de una nueva sociedad. Además, ha fortalecido la identidad católica y salesiana de la universidad, ya que la integración de lo vivencial con lo académico ha contribuido a consolidar los valores y principios que caracterizan a la institución.

3. ETAPAS EN LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA CURRICULAR DE LAS MATERIAS DEL ARF

Un análisis realizado por Merchán Arizaga (2017) examina la evolución histórica curricular de las materias del ARF a través de cinco etapas que van desde 1994 hasta 2014. Este estudio tiene como objetivo entender los diferentes momentos vivenciales y académicos vividos por docentes y animadores del área, así como su relación, marcada por encuentros y desencuentros, con la pastoral universitaria de la UPS.

En la primera etapa, entre 1994 y 2000, la propuesta curricular de las materias de formación humana carecía de programas o proyectos académicos formalmente desarrollados. A pesar de ello, los docentes explicaban los objetivos de cada curso e intentaban vincularlos con los institucionales. Además, se hacía referencia a la presentación de un descriptor que detallaba el contenido que cada profesor impartiría. Sin embargo, resultaba difícil encontrar una conexión entre los cursos dictados, su contribución a los objetivos institucionales y valorar la práctica docente (Merchán Arizaga, 2017).

Durante la etapa de 2000-2004, se hace una distinción entre los años 2000 y 2001, ya que en este período los cursos se ofrecían en modalidades presencial, intensiva, a distancia y virtual (Montalvan y Marca, 2014). Se concretaron cuatro cursos, pero no hay registros de programas o proyectos para ellos. De 2001 a 2004, se observó un cambio cualitativo en la oferta de

formación humana en la UPS. El documento Carta de Navegación de la UPS presentó la formación integral del ser humano como un proyecto y sugirió la integración de materias de desarrollo humano en el currículo de todas las carreras. Aunque no existió un proyecto o programa oficializado que fundamentara los nombres de las asignaturas que se ofrecerían, se desarrollaron descriptores de las asignaturas, se elaboraron planes analíticos y se crearon módulos. Hubo un aumento significativo en los documentos oficializados y en los registros de las acciones realizadas. Sin embargo, persistieron las dificultades para relacionar objetivos, contenidos, relaciones entre asignaturas y niveles de aporte a los objetivos institucionales, lo que indica una falta de integración dentro de la oferta (Merchán Arizaga, 2017).

Durante la etapa 2004-2008, se utilizaron los mismos documentos y se reelaboraron y corrigieron los módulos. No existen documentos de evaluación que expliquen las razones detrás de estas correcciones o acciones por parte del ARF. Sin embargo, se evidencia un proceso de reflexión más profundo sobre las relaciones dentro del currículo en desarrollo. Se llevaron a cabo encuentros para buscar mejoras en los procesos y se proporcionaron espacios de capacitación para el equipo docente (Merchán Arizaga, 2017).

Durante los años 2008-2013, se llevó a cabo la primera evaluación a los estudiantes para determinar su nivel de satisfacción. Se conservan las actas de las reuniones nacionales del ARF, se mantuvo la oferta iniciada en 2001-2002 y se encontraron documentos de reactivos para la evaluación de conocimientos a nivel nacional. Se evidencian procesos de planificación conjunta y videoconferencias que fortalecieron al claustro docente (Merchán Arizaga, 2017).

En el año 2008, se crea el Área «Razón y Fe» (ARF) como parte de un cambio organizacional en la universidad, que transita de un modelo basado en facultades a uno basado en áreas del conocimiento. Este cambio especializa la formación académica del estudiante desde la perspectiva de la formación humana. Este período también marca cambios significativos para el ARF y la Pastoral Universitaria, como la conformación del claustro docente, la toma de conciencia sobre los procesos desarrollados, el análisis de prácticas realizadas y la cualificación doctoral de casi el 60% de los docentes del área. Estos factores han impulsado de manera decisiva a la transformación en la oferta formativa del ARF, diseñada desde la perspectiva de la integración curricular y trabajada por el claustro docente del ARF. Esta

oferta continuará desarrollándose en el siguiente período hasta lograr su aprobación por parte de los órganos reguladores de la UPS, para su posterior aplicación (Merchán Arizaga, 2017).

En el año 2014, se llevaron a cabo avances significativos para integrar la Pastoral Universitaria en la misión general de la universidad. Se elaboró un borrador del proyecto de integración y se propuso un perfil para los graduados de la UPS. Este perfil, que incluye la propuesta del ARF, fue aprobado y publicado en el Cuaderno de Reflexión Universitaria No. 15. Además, se documentaron encuentros y reuniones periódicas mediante actas de trabajo, donde se discutió y evaluó tanto el ARF como la Pastoral, así como el diseño de un nuevo currículo para las ofertas del ARF.

4. REDISEÑO CURRICULAR E INTEGRACIÓN TRANSVERSAL DE LAS ASIGNATURAS DEL ARF

A nivel general, el rediseño curricular de las carreras propuesto en 2013 por el padre Javier Herrán SDB, Rector de la UPS, presenta dos elementos clave para el futuro de la oferta educativa de la universidad. En consonancia con las directrices del Consejo de Educación Superior (CES) y el Reglamento de Régimen Académico, esta iniciativa refleja el Modelo Educativo y el Perfil del Graduado de nuestras carreras de grado. Ambos documentos destacan el compromiso institucional de promover nuestra identidad como institución de educación superior de inspiración cristiana, con carácter católico e índole salesiana. Esto se materializa en un ambiente educativo familiar que favorece el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (Merchán Arízaga y Hernández Fernández, 2017).

Como mencionamos anteriormente, la nueva propuesta formativa del ARF se desarrolló en un contexto histórico propicio para la educación superior en Ecuador, aprovechando el trabajo previo realizado en el área. Este proceso se distinguió por la solidez teórica de sus fundamentos y la meticulosa elaboración de las experiencias propuestas, las cuales fueron revisadas y perfeccionadas a lo largo de varios años. Como resultado, el trabajo y los aportes del Área se convirtieron en una valiosa experimentación fundamentada teóricamente y valorada en términos de su ejecución práctica, desde diversas perspectivas y niveles de aplicación (Merchán Arízaga y Hernández Fernández, 2017).

Durante los años 2013 y 2014, en el marco de la reforma universitaria impulsada por el gobierno del presidente Correa, el ARF de la UPS se vio inmersa en un debate profundo y reflexivo sobre la pertinencia de modificar el nombre de las asignaturas del área y la necesaria reorientación de sus contenidos hacia categorías más seculares; esta discusión estuvo estrechamente alineada con las modificaciones en las mallas curriculares que se estaban implementando en la institución. En este contexto, se propusieron las siguientes asignaturas: Antropología Filosófico-Teológica, Vida y Trascendencia, Ética y Ciudadanía, y Ciencia, Tecnología y Sociedad, siendo esta última concebida como un reemplazo de Pensamiento Social de la Iglesia (Plasencia Llanos, 2019).

Estas cuatro asignaturas del ARF (Antropología Filosófica, Vida y Trascendencia, Ética y Ciudadanía, y Ciencia, Tecnología y Sociedad) se integrarán de manera significativa en el desarrollo integral del estudiante como ser humano, abarcando las dimensiones personal, social, trascendental y existencial.

Tabla 1
Integración transversal de las asignaturas del ARF

ASIGNATURA	TEMAS PRINCIPALES	INTEGRACIÓN TRANSVERSAL
Antropología Filosófica.	Ser histórico-cultural, ser integral, ser en relación con Dios.	Vinculado con Vida y Trascendencia (dimensión trascendente del ser humano, fundamentos antropológicos y culturales) y Ética y Ciudadanía (dimensión personal y social, dignidad humana).
Vida y Trascendencia.	Dimensión trascendente del ser humano, fundamentos antropológicos y culturales.	Basado en Antropología Filosófica (ser histórico-cultural, ser integral, ser en relación con Dios) y relacionado con Ética y Ciudadanía (dimensión personal y social, dignidad humana).
Ética y Ciudadanía.	Dimensión personal de la ética, dimensión social de la ética, dignidad humana.	Vinculado con Antropología Filosófica (ser integral, ser en relación con Dios) y Vida y Trascendencia (dimensión trascendente del ser humano, fundamentos antropológicos y culturales).
Ciencia, Tecnología y Sociedad.	Dimensión social del ser humano, capacidad para transformar la naturaleza, dignidad humana.	Vinculado con Ética y Ciudadanía (dignidad humana), Antropología Filosófica (ser histórico-cultural, ser integral, ser en relación con Dios), y Vida y Trascendencia (dimensión trascendente del ser).

Este cuadro resume cómo los temas de cada asignatura se integran de manera transversal, proporcionando una formación integral y coherente para los estudiantes de todas las carreras de la UPS.

En conjunto, estas asignaturas ofrecen una mirada diversa y complementaria del ser humano, no como una repetición de conceptos, sino como una exploración desde diferentes perspectivas disciplinarias, funcionando como un eje transversal (Merchán Arízaga y Hernández Fernández, 2017).

El rediseño curricular propone la integración transversal de los fundamentos filosóficos, teológicos y de formación humana en cada asignatura, estableciendo una articulación curricular que facilite el desarrollo integral del estudiante.

En Antropología Filosófica, mediante un ensayo, el estudiante se enfrenta a preguntas fundamentales sobre la naturaleza del ser humano: ¿quién es el ser humano? y ¿quién soy yo? Esta introspección sienta las bases para la asignatura de Ética y Ciudadanía. A partir de la reflexión sobre el ser humano en Antropología Filosófica, el estudiante explora en Ética y Ciudadanía los valores que le permiten moldear su identidad y guiar su comportamiento. Este proceso culmina en la elaboración de un segundo ensayo, donde el estudiante define cómo vivir los valores identificados.

En Vida y Trascendencia, se invita al estudiante a confrontar su ser trascendente, profundizando en su dimensión espiritual y su relación con lo divino. Esta exploración interior lo prepara para la formulación de su Proyecto Personal de Vida (PPV). Finalmente, en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), el estudiante integra su formación académica, humana y espiritual para elaborar y aplicar un proyecto de desarrollo comunitario en favor de personas vulnerables. Este proyecto, con una duración de 40-60 horas, puede ser convalidado con la labor de vinculación con la comunidad (Merchán Arízaga y Hernández Fernández, 2017).

Tabla 2

Relaciones asignatura – pregunta central – producto integrador

ASIGNATURA DEL ARF	PREGUNTA CENTRAL	PRODUCTO INTEGRADOR
Antropología Filosófica.	¿Quién soy y quien quiero ser?	Ensayo responde a la pregunta central.
Ética.	¿Qué valores fundamentan mi modelo de ser humano?	Ensayo responde a la pregunta central.
Vida y Trascendencia.	¿Cuál es el camino que me va a permitir construir el legado que deseo dejar en mi vida?	Proyecto personal de vida.
Ciencia, Tecnología y Sociedad.	¿Cómo puedo aportar en el desarrollo con rostro humano en esta comunidad en situación de vulnerabilidad?	Proyecto de intervención social en comunidades vulnerables.

Nota. Tomado de Merchán Arízaga (2018).

Las preguntas centrales y los productos integradores sirven como puentes que conectan distintas áreas del conocimiento, invitando a los estudiantes a explorar las diversas dimensiones del ser humano. Este enfoque interdisciplinario abre las puertas a un aprendizaje profundo y un desarrollo personal integral, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual con una base sólida de valores y conocimientos, más necesarios que nunca en estos tiempos cambiantes.

Cada asignatura dentro del proceso formativo incorpora diversos elementos clave, incluyendo el objetivo de formar honrados ciudadanos y buenos cristianos. Además, según Merchán Arízaga y Hernández Fernández (2017), el rediseño curricular consideró lo siguiente:

- Entrenamiento profesional: Basado en el concepto propuesto por Hernández (2003), busca desarrollar competencias y habilidades necesarias para el éxito profesional.

- Discusiones multi, inter y transdisciplinarias: Fomenta el diálogo y la colaboración entre distintas disciplinas para enriquecer el aprendizaje y abordar problemas complejos desde diversas perspectivas.
- Evaluación sistémica: Evalúa cada acción dentro del proceso de la asignatura, valorando el desarrollo formativo del estudiante a lo largo de las materias. Esta evaluación integral analiza cómo el estudiante logra sintetizar fe, vida, profesión, cultura y conocimiento en la realidad, acercándose al perfil deseado.

Asimismo, cada asignatura planteó una pregunta central de investigación y discusión que invitó a la reflexión profunda. En Antropología Filosófica, se exploraron las siguientes interrogantes: ¿Qué origina la crisis de la persona? ¿Cómo podemos superarla? En Ética y Ciudadanía, se cuestionó: ¿Qué tipo de persona necesitamos para construir una sociedad justa y equitativa? En Vida y Trascendencia, surgió la inquietud: ¿Cuál es el significado de la existencia humana y de mi propia vida? Por último, en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), se abordaron las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de profesional demanda mi contexto? ¿Cómo puedo contribuir a mejorar la sociedad desde mi formación integral?

Tabla 3
Componentes de la evaluación

ASIGNATURA	COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN		
	De carácter colaborativo:	De prácticas de aplicación y experimentación:	De trabajo autónomo:
Antropología Filosófica	– Sistematización de experiencias.	– Trabajos de observación dirigida.	Talleres (menos en CTS).
Ética y Ciudadanía	– Proyectos de integración de saberes.	– Talleres. – Resolución de problemas.	Elaboración individual de ensayos. Trabajos de exposiciones.
Vida y Trascendencia	– Proyectos de problematización. – Resolución de problemas.	Prácticas de campo. Resolución de problemas.	Resolución de problemas.
CTS			

Nota. Tomado de Merchán Arízaga y Hernández Fernández (2017).

La profunda integración transversal de estas asignaturas permitió una comprensión integral del ser humano, entrelazando aspectos antropológicos, éticos, sociales y espirituales. Esta sinergia de conocimientos no solo amplía la perspectiva de los estudiantes, sino que también despierta el pensamiento crítico y reflexivo, impulsándolos a poner en práctica sus conocimientos de manera tangible y significativa en sus vidas.

5. PLANES ANALÍTICOS DE LAS ASIGNATURAS DEL ARF 2013-2016

En el año 2013, se diseñaron los planes analíticos nacionales para las materias de formación humana, enfocándose en el ARF como un enfoque académico integral para abordar el desafío formativo de los estudiantes universitarios. Esta iniciativa se desarrolló hasta finales del 2016, con base en objetivos de aprendizaje específicos (Plasencia Llanos, 2019).

En este contexto, es fundamental presentar una síntesis de los planes analíticos de asignaturas como Antropología Cristiana, Espiritualidad Juvenil Salesiana, Ética de la Persona y Pensamiento Social de la Iglesia, ya que estos proporcionaron una guía didáctica y filosófica para los debates curriculares que sí dieron en el área.

En Antropología Cristiana, como pilar fundamental de la formación humana y cristiana impartida por la UPS, se busca la formación integral de los estudiantes. Esta asignatura adopta una perspectiva humanista, personalista y cristiana, fomentando un análisis profundo de la naturaleza del ser humano e invitando a los estudiantes a emprender un viaje introspectivo y trascendental. Además, profundiza en los conceptos fundamentales de la antropología, situándola como una ciencia dentro del panorama científico general. Se explora la evolución de la comprensión que el ser humano ha tenido de sí mismo a lo largo de la historia, reconociendo la historicidad como un factor determinante en la existencia individual y social (Plasencia Llanos, 2019).

La asignatura Antropología Cristiana también aborda la complejidad del ser humano como un ente que plantea interrogantes ontológicas fundamentales: ¿qué es el hombre?, ¿quién es el hombre?, ¿cómo es el hombre? Asimismo, se busca la profunda conexión que existe entre el ser humano y

Dios, presentando a Jesús de Nazaret como modelo de humanidad por excelencia. Se analiza cómo la fe cristiana ilumina la comprensión del ser humano y su propósito en la vida. Esta asignatura no solo ofrece a los estudiantes una oportunidad única para profundizar en el conocimiento de sí mismos, del mundo que los rodea y de su lugar en el universo, sino que también los invita a reflexionar sobre el sentido de la vida, la salvación y el destino final del ser humano a la luz de la fe cristiana (Plasencia Llanos, 2019).

La materia de Espiritualidad Juvenil Salesiana busca comprender al ser humano como un ente trascendental dotado de una espiritualidad inherente, que se manifiesta de diversas formas, desde lo secular hasta lo religioso. Profundiza en la dimensión espiritual del individuo, fundamentándose en las antropologías personalistas que conciben al ser humano como un espíritu encarnado (Plasencia Llanos, 2019).

En sus contenidos, la materia de Espiritualidad Juvenil Salesiana pretende estudiar la fundamentación antropológica de la espiritualidad. Se analiza la naturaleza del ser humano como un ente espiritual que busca trascender, evidenciando las múltiples formas en que esta espiritualidad se manifiesta en los estilos de vida de las personas. Además, se aborda el estudio de las grandes religiones del mundo como senderos de la espiritualidad, considerándolas expresiones diversas de la búsqueda humana de trascendencia (Plasencia Llanos, 2019)

Al mismo tiempo, la asignatura profundiza en el cristianismo como expresión de la espiritualidad en Occidente, considerándolo una de las manifestaciones más significativas de la espiritualidad humana en esta región. Se destaca especialmente la espiritualidad de la liberación como un camino para reivindicar la dignidad de los pueblos empobrecidos de América Latina. Finalmente, se aborda la espiritualidad salesiana, valorando la vivencia cristiana en el ámbito universitario. Esta se presenta como una propuesta concreta de espiritualidad cristiana que se vive a través de diversas mediaciones educativas (Plasencia Llanos, 2019).

En este sentido, la Espiritualidad Juvenil Salesiana invita a los estudiantes a emprender un viaje introspectivo hacia la comprensión de su propia espiritualidad. Reconoce las diversas formas en que esta se manifiesta en el mundo y profundiza en la espiritualidad salesiana como una propuesta de vida cristiana en el contexto universitario.

La materia de Ética de la Persona, como tercer módulo de la Formación Humana, tiene como objetivo guiar a los estudiantes hacia una clara orientación moral, fundamentada en los principios de la ética cristiana. Este proceso educativo comienza con el estudio de las nociones generales y las diversas corrientes de pensamiento ético, proporcionando así la base conceptual para el desarrollo posterior del contenido (Plasencia Llanos, 2019).

Para ello, el estudiante profundizará en temas como el valor intrínseco de la vida humana, explorando su pluridimensionalidad y reconociéndola como un don preciado que guía al ser humano hacia la felicidad plena. Se abordará también la visión cristiana de la ética como fundamento para una vida virtuosa. Además, se estudiará la sexualidad humana, profundizando en sus aspectos éticos y promoviendo una comprensión integral y responsable de este ámbito fundamental de la experiencia humana (Plasencia Llanos, 2019)

Asimismo, se aborda el tema de la Bioética y la Ética de la Vida en la era tecnológica, donde se explora cómo la ética de la vida humana enfrenta los avances biomédicos. Se analizarán los dilemas éticos que surgen en la investigación científica, la tecnología médica y el cuidado de la salud, siempre bajo el principio del respeto a la dignidad y la promoción de la calidad de vida (Plasencia Llanos, 2019).

Esta asignatura invita a los estudiantes a emprender un viaje de reflexión y aprendizaje que les permite desarrollar una conciencia ética sólida, fundamentada en la fe cristiana, capaz de guiar sus acciones hacia el bien común y la construcción de una sociedad más justa y humana.

La materia de Pensamiento Social de la Iglesia se sumerge en la reflexión social basada en el aporte de la Iglesia Católica, enriquecido a lo largo del tiempo. Esta asignatura enfatiza la defensa de la dignidad humana y sus derechos en el contexto de las interacciones sociales (Plasencia Llanos, 2019).

La visión y misión de la Universidad nos instan a ser partícipes activos en la construcción de una sociedad concreta, participando en un proceso dinámico del cual debemos formar parte activamente. Nos invita a comprender la realidad social como un espacio de encuentro, solidaridad y búsqueda de una ética social, justicia y una dimensión fraterna entre los agentes sociales (Plasencia Llanos, 2019).

Inspirados en los valores del Evangelio y vividos por Jesucristo, los cristianos buscan la edificación de una sociedad más justa y fraternal. En este

esfuerzo, el Pensamiento Social de la Iglesia propone establecer un diálogo entre la ciencia de la fe y la razón humana, buscando una convergencia que permita abordar los desafíos sociales contemporáneos desde una perspectiva integral y humanista (Plasencia Llanos, 2019).

A través del estudio de esta materia, los estudiantes pueden comprender los principios fundamentales del Pensamiento Social de la Iglesia, analizar los desafíos sociales actuales desde una perspectiva cristiana, desarrollar habilidades para el diálogo interdisciplinario y la acción social, y fortalecer su compromiso con la construcción de una sociedad más justa y fraterna (Plasencia Llanos, 2019).

En consecuencia, esta asignatura nos proporciona los fundamentos de los diversos postulados de la doctrina social de la Iglesia, impulsándonos a desarrollar proyectos sociales en favor de los más necesitados. Desde la fe cristiana, nos capacita para contribuir a la edificación de un mundo mejor.

Tabla 4

Planes analíticos de las asignaturas ARF

ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN	CONTENIDOS
1. Antropología Cristiana.	<p>La antropología forma parte del <i>corpus</i> inter-pluri-disciplinar de Formación Humana y Cristiana que la Universidad Politécnica Salesiana presenta para la formación integral de sus estudiantes. Trata de la comprensión del ser humano y su enfoque es humanista, personalista y cristiano.</p> <p><i>Grosso modo</i>, la materia tiene el siguiente contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unas nociones generales donde se contextualiza la antropología como ciencia entre las ciencias. – La comprensión que el hombre tiene de sí mismo a través de la, puesto que es la historicidad la que explica la existencia humana del individuo y de la sociedad. – La comprensión actual del ser humano en cuanto problema y misterio ontológico que apunta a develar tres preguntas: ¿qué es el hombre? ¿quién es el hombre? ¿cómo es el hombre? – El planteamiento del contencioso Hombre-Dios en el que se presenta a Jesús el Nazareno como modelo de ser humano por excelencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nociones generales de antropología. 2. Comprensión sociohistórica-cultural del hombre sobre sí mismo, el mundo y el trascendente. 3. El misterio del hombre. 4. El hombre y Dios.

ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN	CONTENIDOS
<p>2. Espiritualidad Juvenil Salesiana.</p>	<p>El presente curso de espiritualidad tiene como punto de partida la comprensión del ser humano como un ser de trascendencia, con una espiritualidad fundamental que se manifiesta de diferentes modos, desde lo secular hasta lo religioso. Es una asignatura que ahonda en la dimensión espiritual del individuo y tiene como sustento teórico las antropologías personalistas que comprenden al ser humano como espíritu corporeizado.</p> <p>La asignatura tiene los siguientes contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Una sustentación antropológica de la espiritualidad del sujeto humano que se manifiesta de plurales formas como estilos de vida de los seres humanos. – Las grandes religiones del mundo como caminos de la variada manifestación de la espiritualidad humana que llevan a la trascendencia. – El cristianismo como una de las manifestaciones de la espiritualidad humana en la parte occidental del mundo y, en este contexto, la espiritualidad de la liberación como un camino de vindicación de la dignidad de los pueblos empobrecidos de América Latina. – La espiritualidad salesiana como una propuesta explícita de espiritualidad cristiana vivida en la Universidad a partir de las diferentes mediaciones educativas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nociones generales de la espiritualidad y experiencia de esta. 2. Expresiones de la espiritualidad. 3. Espiritualidad cristiana. 4. Espiritualidad Salesiana.
<p>3. Ética de la Persona.</p>	<p>El curso de Ética de la Persona es el tercer módulo de Formación Humana, pretende que el estudiante tenga una orientación clara para que su proceder este enmarcado por principios de ética cristiana. El curso inicia con el estudio con la nociones generales y las diferentes versiones de pensamiento ético, que darán la claridad de los conceptos a ser usados en el desarrollo de todo el contenido; luego abordamos el verdadero valor de la vida de la persona, en su pluridimensionalidad, que lleva al hombre a la felicidad como resultado de una vida plena, sobre la base firme de una visión cristiana de la ética; a continuación analizaremos detenidamente algunos contenidos sobre la sexualidad; para terminar el presente estudio conociendo el campo de la Bioética, definida como, la ética de la vida humana, sometida a técnicas biomédicas avanzadas, en todas sus etapas existenciales, respetando su dignidad y promoviendo su calidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nociones generales. 2. El ser humano y la dimensión ética. 3. Ética y sexualidad. 4. Bioética.

ASIGNATURA	DESCRIPCIÓN	CONTENIDOS
4. Pensamiento Social de la Iglesia.	<p>El Pensamiento Social de la Iglesia continúa con la propuesta que la Universidad Politécnica Salesiana tiene para la formación humana y cristiana de la Comunidad Universitaria. Integra la reflexión social y toma como referencia el aporte que la Iglesia Católica ofrece y que ha madurado en el tiempo.</p> <p>Considera importante la defensa de la dignidad humana y sus derechos en la interacción social.</p> <p>La visión y misión de la Universidad nos desafía a ser partícipes de la construcción de una sociedad concreta en un proceso dinámico del que debemos formar parte activa. Nos invita a entender la realidad social como el espacio del encuentro, la solidaridad en busca de una ética social, la justicia y la dimensión fraterna de los agentes sociales.</p> <p>El cristiano, bajo la inspiración de los valores del Evangelio y vividos por Jesucristo, busca la construcción de una sociedad más justa y fraterna. En ese empeño, el Pensamiento Social de la Iglesia propone relacionar la ciencia de la fe con la ciencia de la razón humana.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximación al pensamiento social de la iglesia. 2. La realidad sociocultural. 3. El compromiso sociopolítico.

Nota. Tomado de Plasencia Llanos (2019).

6. CONCLUSIÓN

El proceso de revisión y actualización de las asignaturas del Área de Razón y Fe (ARF) se estructuró en dos etapas importantes, según Plasencia Llanos (2019). La primera etapa, en 2009, marcó la transición de Facultades a Áreas del Conocimiento, lo que impulsó una revisión y adaptación de los planes de estudio para adecuarse a la nueva estructura curricular. Posteriormente, la promulgación de la LOES en 2010 planteó nuevas interrogantes para el sistema educativo, incluyendo la educación religiosa. En respuesta, el Claustro ARF llevó a cabo una revisión de la clasificación de las asignaturas y ajustó el lenguaje teológico de los materiales de enseñanza conforme a los lineamientos de la UNESCO.

De hecho, se llevaron a cabo modificaciones en los nombres de las asignaturas. Por ejemplo, la asignatura Espiritualidad Juvenil Salesiana pasó a

denominarse Vida y Trascendencia, y la asignatura Pensamiento Social de la Iglesia fue retitulada como Ciencia, Tecnología y Sociedad. Sin embargo, el cambio de nombre de Pensamiento Social de la Iglesia fue un error, ya que se basó en motivos superficiales y no en aspectos fundamentales de la asignatura. Esto requirió un posterior reconocimiento del error por parte del Claustro Universitario. Actualmente, con la implementación de las mallas de ajuste, la asignatura Pensamiento Social de la Iglesia ha recuperado su nombre original. Esta decisión refleja el reconocimiento del valor intrínseco del pensamiento social de la Iglesia, permitiendo reforzar la identidad católica de la Universidad y su praxis (Plasencia Llanos, 2019).

Del mismo modo, el rediseño de la Pastoral Universitaria fue un proceso complejo y participativo que incluyó debates epistemológicos y teológicos, además de una colaboración a nivel nacional para establecer nuevos programas y contenidos en la formación humana. Esta iniciativa buscó fortalecer la educación integral de los estudiantes, considerando las políticas de Estado y diversas perspectivas existentes. Las revisiones y actualizaciones de las asignaturas del ARF fueron dinámicas y respondieron a múltiples factores, con el objetivo de integrar la fe y la razón en un diálogo coherente.

En este contexto, se sostiene que la educación necesita ajustarse a los retos actuales, lo que implica adoptar un enfoque renovado para concebir y desarrollar el proceso educativo. Este enfoque debe centrarse en fortalecer la formación humanística del estudiante, permitiéndole definirse en un contexto de relaciones plurales. Tanto la Pastoral Universitaria como el ARF respondieron a esta necesidad de integración, promoviendo una vinculación transversal curricular horizontal, vertical y diagonal, lo que implicó una alta coordinación en todos los niveles de concreción curricular.

Es esencial considerar el currículo como un proyecto en permanente evolución, que se ajusta continuamente a las realidades universitarias y a las demandas de los estudiantes. La UPS ha asumido el desafío de considerar la educación como un sistema dinámico, donde convergen lo global y lo local, la ciencia, la investigación y el servicio a las comunidades vulnerables. Los cambios en la oferta curricular asumidos desde ARF con la integración transversal de la Pastoral Universitaria han buscado transformar la universidad con el carisma salesiano, orientándose hacia los sectores más necesitados y excluidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CES. (2015). *República del Ecuador*. Consejo de Educación Superior. http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&task=download.file&fid=231.3802&sid=741&Itemid=0

Compte Guerrero, M. (2013). Las asignaturas optativas de formación profesional en la planificación curricular de pregrado. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (18).

Hernández, E. C. (2003). *Currículo y formación profesional*. Departamento de Ediciones e Imprenta Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.

Mejía Cabrera, C. A. (2017). *Implementación de la nueva propuesta curricular de la carrera de Educación Inicial: El caso de la asignatura Metodología de la Investigación I* (Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación). Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Merchán Arizaga, X. (2017). *Integración curricular del «Área Razón y Fe» en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana.

Merchán Arizaga, X. (2018). Integración del currículo de oferta educativa del Área Razón y Fe para pregrado. En Universidad Politécnica Salesiana, *Orientaciones para la Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Merchán Arizaga, X., y Hernández Fernández, H. (2017). Integración curricular: experiencia en el área «razón y fe» de la UPS del Ecuador. *Varona*, (65).

Montalvan, A., y Marca, C. (2014). *Análisis crítico-pedagógico del proceso histórico de la Propuesta de formación humana de la Universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca* (Tesis de Grado).

Plasencia Llanos, V. (coord. y ed.). (2019). *Universidad en pastoral: Memorias 1994-2019-Sede Quito*.

Universidad Politécnica Salesiana. (2015). *Rediseño curricular de Educación Inicial*. Universidad Politécnica Salesiana.

Universidad Politécnica Salesiana. (2018). *Orientaciones para la Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Méndez Reyes, J., y Merchán Arizaga, X. (2024). Transformación Universitaria y Rediseño Curricular en el Área Razón y Fe y Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana. A Propósito de sus 30 Años. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 189-208.



RESEÑAS

LIBROS

Querido alumno, te estamos engañando

ARIAS ARANDA, D. (2023).

TEMAS DE HOY. 256 PÁGS.



En un primer acercamiento al libro a través de su índice he tenido la impresión de estar ante un trabajo científico (ante uno de estos TFG o TFM que nos toca corregir cada curso en nuestro trabajo universitario), en el que se describe primeramente el estado de la cuestión, seguidamente se plantea una propuesta de intervención y se termina con la implementación de la misma.

Ya el título nos alerta de que somos educadores impostores, y que además sabemos que lo somos. No se trata pues del llamado *síndrome del impostor*, sino de una realidad; tras

un análisis sincero del sistema educativo se afirma con un cierto toque paternalista *querido alumno, te estamos engañando*.

En la primera parte, de análisis, plantea el estado de la cuestión sobre la situación de la universidad, la calidad docente, su conexión con el mundo del trabajo y como los llamados modelos progresistas de educación han contribuido a la crisis actual en todos los niveles educativos. Propone las medidas para el cambio en la segunda o haciendo un recorrido desde los necesarios cambios en primaria, secundaria, pruebas de acceso a la universidad, la digitalización o la relación universidad y la empresa. Concluye con la implementación, propuestas sobre la estructura organizativa, la comunicación y los Recursos humanos, los sistemas de información y control de gestión y por último sobre la cultura organizacional y el liderazgo. El anexo final dirigido al alumno es una radiografía casi perfecta de la situación del alumnado de nuestros días. Entreverado en los capítulos inserta casos reales muy ilustrativos.

La universidad, según nos dice, está contagiada de forma crónica de un mal grave y además univer-

sal en la cultura occidental: la ignorancia deliberada que además es elegida con orgullo. Nos dibuja un sistema *ad nauseam* en el que se premia la pasividad y se ataca el mérito y el esfuerzo como elementos reaccionarios. Es pues una ignorancia que se orgullece de serlo, fomentada por poderes que saben que un espíritu crítico puede ser peligroso. Y es una realidad que solo puede combatirse con una buena formación, exhaustiva, rigurosa y basada en el esfuerzo y la constancia. Es obligación de padres y educadores el posibilitar una formación que permita una verdadera inserción adaptativa a esta sociedad cambiante, globalizadora y competitiva. Para ello hay que fomentar la reflexión, la resolución de problemas y la autonomía de pensamiento. Frente a esto, las redes sociales nos proponen una visión sesgada de la realidad, en la que la persona formada y crítica puede ser violentada por los llamados *haters*, lo que se busca es la medianía en la que lo más fácil es callar y pasar desapercibido, si levantas la cabeza te la pueden cortar. Centrándonos en el ámbito universitario, la fotografía es la de una universidad mediocre, en la que la parálisis se extiende desde el rectorado hasta el bedel, un mercado en el que el alumno quie-

re aprobar y el profesor no quiere problemas. Yo hago como que enseño y tú haces como que aprendes. Abundando en el mal estado de la cuestión, nos alerta de la falta de exigencia en todos los niveles educativos.

El engaño principal, es hacer creer al alumno que está preparado para esta sociedad en la que el mercado laboral tan competitivo y cambiante, cuando realmente no ha adquirido las herramientas necesarias para insertarse en él.

Nuestro autor nos invita a volver al papel y lápiz (un gran porcentaje de alumnos ya no traen el bolígrafo a clase) a enseñar a pensar, a superar las dificultades, a hablar en público, a leer comprensivamente y a escribir con corrección, a afrontar la frustración. En esta sociedad tan polarizada se siembra el odio y la desesperanza desde demasiadas instancias políticas, sociales y académicas. Tenemos que fomentar la cooperación y la competencia. En los últimos años de docencia, dicen que especialmente después de la pandemia, ha ido constatando un cierto rechazo a la colaboración, al trabajo en grupo especialmente la presencial, y no es raro el tener que mediar porque se han peleado en su grupo de trabajo. Hay que fomentar el esfuerzo compartido

hacia la consecución de metas comunes ilusionantes y valiosas.

Hoy tenemos un reto educativo casi abrumador porque el alumnado ha cambiado enormemente en los últimos años, especialmente con la popularización de las redes sociales. El profesor Arias enumera una serie de elementos clave de estos cambios que no tiene desperdicio. Los que llevamos más de treinta años en el ámbito educativo seguro que nos vemos reflejados, pero también los que lleven solo un lustro. Paso a resaltar algunos de ellos sabiendo que con estos bues tenemos que arar.

En nuestras clases vemos a estudiantes abducidos por las pantallas, no están en clase, están en TikTok o en Instagram, incluso se tienen que mandar callar, separar o expulsar de clase a alumnos universitarios. Aunque parezca increíble en estos tiempos su nivel de inglés es penoso, por no citar el idioma español. En ocasiones falta el saber estar, no se puede hacer una presentación en chándal, muchas veces leyendo cada frase de su móvil, etc. Por todo ello el nivel de las asignaturas ha

bajado, y algunos profesores examinan ya no por parciales sino de cada tema explicado.

No puedo comentar en pormenor cada capítulo de este interesantísimo libro, solo invito a su apasionante lectura, ya que muestra una fotografía muy realista de la situación actual y además propone soluciones. Me permito citar un breve texto de su contraportada al respecto. «Para revertir la situación de decadencia de la universidad no basta con un rector motivado. Solo podremos avanzar cuando haya un alumnado comprometido con su formación, un profesorado con vocación docente y que disponga de los mecanismos necesarios para tomar decisiones y asumir riesgos, un personal ágil y formado que comprenda que su trabajo vertebra la universidad.»

Solo invitar a la lectura de este libro. Es un baño de realidad y también de esperanza en la educación, si trabajamos de forma comprometida e ilusionada. Siempre merece la pena el esfuerzo de educar. **Luis Velado Guillén.**

Cómo despegar en los estudios. Las estrategias clave para mejorar las notas en ESO y Bachillerato

COBOS, M. (2024).

ESPASA. 222 PÁGS.



Comienza preguntando al potencial lector: ¿Te cuesta ponerte a estudiar y cuando lo haces te distraes fácilmente? ¿Hay alguna asignatura que se te hace bola? ¿Piensas incluso que no vales para los estudios? Son preguntas que muchos chicos se han hecho a lo largo de la vida. Es posible cambiar el enfoque. Existe un método mejor que consiste en organizarse de otra manera, adquirir nuevas técnicas de estudio y cambiar el chip. Esta obra de Miguel Cobos se plantea ofrecer herramientas para que cada estudiante pueda llegar donde se proponga. ¿Cómo? Con motivación,

con objetivos claros y alcanzables, planificando y evitando distracciones. Es posible llegar donde uno se proponga, por eso quizás lo más importante en la vida, pero también en una obra motivadora como esta es poder llegar a decir «Yo puedo, soy capaz de conseguirlo!».

Miguel Cobos es ingeniero, coach, experto en programación neurolingüística y cuenta con más de diez años de experiencia como profesor. Es autor del libro *Dispara tus notas en bachillerato*.

En esta obra hay mucho de autococonocimiento, de entender porque gusta estudiar, de por qué se procrastina, de la importancia de definir objetivos... y, por supuesto, muchas soluciones a través de herramientas prácticas. Es como una especie de rampa de lanzamiento.

Mientras que su obra anterior, «Dispara tus notas en Bachillerato», son técnicas de examen, en esta obra se propone cómo mejorar mediante técnicas y estrategias la forma de estudiar. No deja de ser «curioso» que siempre nos evalúen mediante exámenes, pero nunca nos enseñan a sacar lo mejor de nosotros durante esas pruebas. Por eso en «Dispara tus notas en Bachillerato» presenta las «reglas

del juego» para que, por ejemplo, un estudiante que estudie para un 6 no suspenda por nervios, por bloqueos, por no escribir las respuestas como a los profesores les gusta o incluso por no elegir en qué orden responder a las preguntas pensando en optimizar sus conocimientos y lo que ha estudiado.

Dos leyes me han causado particular atención. También sirven para regular la actividad de los adultos: Ley de Pareto y la Ley de Parkinson. La primera, creada por Vilfredo Federico Pareto, es la Ley de Pareto o del 80/20, que viene a decir que, si en una tarde estudias cinco horas, solo una será productiva. Las otras cuatro deberíamos planteárnoslas. Por su parte, la segunda, creada por Cyril Northcote Parkinson en 1957 viene a decir que el trabajo se expande hasta llenar el tiempo que tienes disponible para terminar una tarea», o lo que es lo mismo: que para hacer tus tareas intelectuales no tardas el mínimo imprescindible, sino todo el tiempo que tienes a tu disposición.

La obra consta de tres partes: una primera en que sitúa el estudio, la segunda en que desarrolla numerosas leyes y principios que fundamentan el aprovechamiento del tiempo y la tercera parte contiene elementos motivacionales para rea-

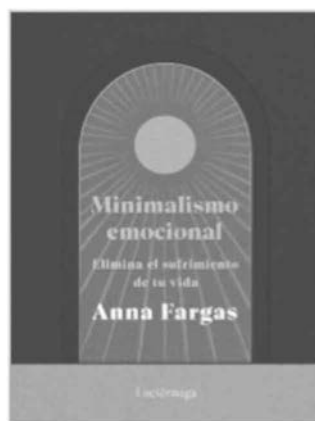
lizar la experiencia desde un primer momento.

Se agradecen estas herramientas y esperamos que tenga mucho éxito y mucho seguimiento. **José Luis Guzón Nestar.**

Minimalismo emocional. Elimina el sufrimiento de tu vida

FARGAS, A. (2024).

LUCIÉRNAGA. 399 PÁGS.



Este es un libro de autoayuda, de crecimiento personal, cuya autora es experta en campos que hoy convergen, pero tienen un diverso origen: programación neurolingüística, Coaching, Mindfulness, etc. Con todo, porque surge de la experiencia profesional no es solo un libro para leer, sino para vivir, como nos dice

Ferran Cases: «es un libro que se vive, que se siente en cada fibra del ser, desafiando nuestras creencias y abriendo nuevas puertas hacia la libertad emocional. Un viaje hacia la esencia misma de nuestra existencia» (p. 10).

El minimalismo emocional es una filosofía que propone reducir lo innecesario, eliminar el desorden y enfocarse en lo esencial. Fargas escribió este libro motivada por su propia búsqueda de equilibrio interno. Mientras trataba de encontrarlo, observaba cómo las personas a su alrededor, ella misma incluida, «luchábamos con cargas emocionales innecesarias que nos hacían sufrir». Ofrecer herramientas para acabar con ese dolor del alma y la melancolía que genera es su claro objetivo.

Con frecuencia nuestra mochila emocional está cargada de piedras, «pensamientos negativos, emociones complicadas, hábitos poco saludables o patrones que se repiten y que impiden que consigas la serenidad que deseas» (p. 37).

La obra, fruto del trabajo y experiencia profesional de Anna Fargas, es un recorrido por algunas de esas innumerables piedras que cargamos en nuestra mochila o esas «malas hierbas» que están en nuestros jardines emocionales.

La obra consta de siete capítulos: tres son introductorios (declaración de intenciones, ¿por qué sufres? y el minimalismo emocional), después viene uno muy largo «identifica las piedras de tu mochila» en el que va recorriendo cada una de esas dificultades que encontramos en nuestra vida. Los tres últimos tiene un carácter proactivo y su intención es movernos a la acción: Herramientas para el cambio (5), Decálogo para una buena vida (6) y conclusiones (7). El libro cuenta también con una cuidada bibliografía y un apéndice de agradecimientos.

Anna Fargas, publicista y coach, amante de la lectura, comprometida con el crecimiento personal y el aprendizaje continuo, es sinónimo de vitalidad y energía. Su necesidad por calmar su malestar interno la llevó al coaching. Acreditada como Professional Certified Coach (PCC) por la International Coach Federation (ICF), en mindfulness con el programa de Reducción del Estrés mediante Mindfulness (MBSR), termina con el Master PNL®, certificado internacionalmente por The Society of NLP, organismo cocreado por el doctor Richard Bandler®, padre de la PNL, entre otras formaciones. Sus experiencias vitales son el motor de su cre-

cimiento y defiende que una vida mejor es posible, si te lo curras.

En fin, un libro práctico que nos ayudará a soltar nuestras piedras emocionales y que puede permitir en principio «un sendero más ligero y luminoso hacia una vida plena y auténtica» (Ferran Cases) (p. 10).

José Luis Guzón Nestar.

Emovere. El juego de las emociones

GUERRERO, R. (2023).

LIBROS CÚPULA. 96 PÁGS.



En una cajita de 14 cm. X 9 cm. X 3 cm. Rafa Guerrero nos ofrece un juego para desarrollar en los niños algo tan serio con la inteligencia emocional. En su interior, un librito

de 90 páginas, 40 cartas para jugar y otras 12 para ayudar a hablar de cada una de las emociones.

Podía afirmar que un lector medianamente hábil, podría leer todo el libro en menos de 10 minutos. Pero el valor de este material, no está en su tamaño ni en la cantidad de texto, sino en la amenidad con la que jugando podemos hacer comprender a los niños el contenido de sus emociones y el modo de regularlas tanto en sí mismos como en los demás.

El librito se compone de cinco apartados: Una introducción en la que se describen los objetivos del juego, la definición de emoción, sus características y una enumeración de las 12 básicas para el juego. En un segundo apartado describe brevemente, página y media aproximadamente, cada una de las emociones del juego, acompañadas de una imagen de caras que expresan cada una de ellas. En el tercero propone estrategias generales de regulación emocional. En la cuarta ofrece un decálogo para acompañar que los padres puedan acompañar las emociones de sus hijos. El último describe las reglas de juego y sus variantes según el número de jugadores.

El contenido es sin dura resultado de una amplia formación y práctica

profesional tanto en el ámbito clínico como en el educativo, especialmente el infantil. En un estilo muy ágil, muestra de forma concisa y clara la intención del juego: desarrollar en edades tempranas la inteligencia emocional. De forma divertida trabaja la identificación de las emociones básicas a través de la expresión de las caras que se muestran en las tarjetas, pero también desarrollan las funciones ejecutivas de concentración, control de la impulsividad, la velocidad de procesamiento o la toma de decisiones.

El nombre de este juego surge de la raíz latina de emoción, *emovere*, un movimiento hacia algo que nos permite adaptarnos al entorno y tener una buena salud mental. Pero como nos indica el autor, es algo que se aprende, y hay muchos niños y adultos que necesitamos reconocer nuestras emociones y saber expresarlas.

De forma telegráfica describe las características generales que presenta toda emoción, a fin de ayudar a identificarlas, etiquetarlas y describirlas. Son universales, todos sentimos emociones y podemos expresarlas; necesarias para la supervivencia; subjetivas; inconscientes, por lo que hay que aprender a identificarlas; automáticas, por lo

que no podemos pedir ignorarlas; se acompañan de acciones, pensamientos y sentimientos que podemos trabajar.

El conjunto de esas doce emociones a trabajar, las clasifica en de aproximación o defensivas, seis de cada una, eludiendo así la clásica distribución en positivas y negativas, o agradables o desagradables, ya que todas tienen un componente adaptativo.

En cada una de las emociones, explica su funcionalidad, las conductas que suelen ir asociadas, las sensaciones corporales que provocan, tanto conductuales, cognitivas, afectivas o neuroendocrinas, así como la expresión facial que las acompaña.

A modo de ejemplo, puedo extraer del *decálogo para acompañar las emociones de tus hijos*, algunas orientaciones como diferenciar entre emoción y conducta, etiquetar la emoción presente, mirar a los ojos y amar incondicionalmente, o atender a la necesidad real de la emoción, como es el caso de proteger ante una amenaza.

En cuanto a las *reglas* de juego son muy sencillas. En el modo solitario colocamos cuatro cartas boca arriba y debajo de estas otras también boca arriba. Cuando el jugador

encuentre coincidencia entre dos cartas lo dice en voz alta. Tanto para uno, dos o más jugadores, encontrar dos coincidencias permite liberarse de dichas cartas. El primero en quedarse sin cartas gana.

Como puede verse es muy sencillo y de aplicación tanto por los padres como en el aula. **Luis Velado Guillén.**

Cristiandad. El triunfo de una religión

HEATHER, P. (2024).

CRÍTICA. 990 PÁGS.



En su último libro, Peter Heather, catedrático de Historia Medieval en el King's College de Londres, lleva a los lectores en un amplio viaje a través de ocho siglos y a lo largo y

ancho de Europa (y más allá) para comprender el surgimiento de la Cristiandad, que el autor define como «aquella parte del mundo donde el cristianismo oficial ejercía un control dominante sobre la totalidad de la población».

En los siglos XII y XIII, este «control dominante» ya existía en todo el continente, pero los historiadores no siempre han explicado correctamente cómo se llegó a esta situación a lo largo de los siglos. En este enfoque fresco y prodigiosamente investigado, el autor utiliza fuentes relativamente recién encontradas para delinear el desarrollo de estas progresiones históricas. En primer lugar, Heather reconoce los fracasos del cristianismo en el curso de sus expansiones. En segundo lugar, explora la diversidad del pensamiento y la práctica cristianos a lo largo de estos años.

Por último, examina las razones por las que la gente tomó las decisiones religiosas que tomó. Heather divide el libro en tres épocas: el cristianismo imperial bajo la influencia de la Roma tardía; el cristianismo postimperial, cuando la sociedad se reordenó tras la caída de la influencia de Roma; y un nuevo cristianismo imperial bajo los carolingios. A lo largo de todo el libro, la autora da la vuelta

a la sabiduría convencional, por ejemplo: «Tan importante... como la cristianización del Imperio Romano –un tema tradicional de análisis histórico– fue la romanización del cristianismo». Heather presenta a una serie de personajes poco conocidos que desempeñaron un papel destacado en la expansión del cristianismo, como Ulfilas, «el apóstol de los godos», que elaboró una traducción de la Biblia al gótico al tiempo que contribuía diplomáticamente al debilitamiento del imperio romano de Occidente. «Desde la época de Constantino en adelante», escribe el autor a modo de conclusión, «la cristianización de Europa estuvo estrechamente vinculada al ejercicio del poder a todos los niveles».

La cristiandad: El triunfo de una religión, 300-1300 d.C. es un excelente ejemplo de cómo los historiadores imprimen su sello personal a las pruebas para construir un relato global. El autor es un erudito experimentado cuya amplitud y profundidad de investigación se ponen al servicio de su interpretación de la historia.

La lectura de Heather puede apoyarse en las pruebas. Además, su compleja narración de la historia de la Iglesia es más convincente que algunas versiones simplistas que

presentan un cristianismo monolítico y siempre triunfante.

Y, sin embargo, los materiales de la historia eclesiástica podrían apoyar relatos menos suspicaces que también tienen sentido a partir de las pruebas disponibles. Los lectores deben recordar que Heather tiene algo que decir, lo que anima a una lectura crítica de su argumento.

Los objetivos de Heather al escribir *Cristiandad* están claramente establecidos. Presenta una historia que rechaza la inevitabilidad del cristianismo en Occidente. Sostiene que el cristianismo ha sido abigarrado a lo largo de su existencia, por lo que a veces hay poca conexión entre el cristianismo de distintas épocas. Heather también lo presenta como una entre varias opciones religiosas de Occidente, argumentando que algo además de su excelencia inherente es la causa de su popularidad histórica.

Heather se propone socavar la Gran Narrativa Cristiana triunfalista que existía entre los cristianos «hacia 1900» o «hace un siglo» (xviii). Según esa narrativa, el cristianismo tuvo una expansión directa y lineal basada en su destino divino y su superioridad innata sobre todas las demás creencias. Heather rechaza esas pretensiones de la Edad Dorada.

Curiosamente, Heather presenta su posición como algo nuevo. Sin embargo, casi todos los eruditos y profesores del último medio siglo ya han rechazado esa forma simplista de desarrollar la historia de la Iglesia. Por ejemplo, la obra de Richard A. Fletcher *The Barbarian Conversion (La conversión bárbara, 1998)* hace tiempo que ha socavado el anterior relato simplista de la trayectoria de éxito inevitable del cristianismo.

El punto fuerte del libro es la forma magistral y detallada en que cuenta una historia ya ampliamente aceptada.

Para apoyar esta conclusión, Heather resta importancia a los modelos estadísticos que podrían indicar un número masivo de cristianos en todo el reino. La verdad es que los dioses antiguos perduraron durante mucho más tiempo de lo que solemos pensar. Y cuando dioses como Júpiter y Marte fueron finalmente derrotados, fue más por el engaño, la coacción y la violencia cristianas –por ejemplo, la destrucción del Serapeum de Alejandría– que por elocuentes discursos evangelizadores y encantadoras presentaciones del Evangelio.

En cuanto el cristianismo se afianzó en el Imperio Romano, llegó a su fin

natural, es decir, «cayó». Con este término común, Heather no quiere decir que el imperio se derrumbó de golpe como Goliat golpeado por una honda. Por el contrario, se fue desmoronando a lo largo del siglo V, a medida que una sociedad guerrera recién llegada del norte de Europa trabajaba con la élite terrateniente existente para crear un mosaico de estados sucesores.

Tras la descripción de la caída de Occidente en manos de las tribus germánicas, Heather se centra en la situación medieval. Sostiene que, aunque todavía no había un papado centralizado que manejara los hilos del Estado, los siglos VI y VII no merecen la fea etiqueta de «Edad Oscura».

La vida intelectual altomedieval seguía prosperando, aunque no dispongamos de tantos manuscritos como quisiéramos para demostrarlo. La alfabetización estaba muy extendida; la poesía y las artes florecían; se seguía disfrutando de los grandes clásicos. Aunque las estructuras educativas seguramente habían decaído, la gente seguía interesándose por la palabra escrita.

Los dos últimos capítulos del libro describen dos formas muy diferentes en las que Roma reforzó su control sobre la imaginación religiosa

de Europa en la Alta Edad Media. En el lado positivo, los papas de la época se mostraron notablemente flexibles y tolerantes a la hora de acoger la predicación renovadora y los movimientos religiosos populares, especialmente los franciscanos y los dominicos, pero incluso los valdenses hasta cierto punto.

La espiritualidad laica, incluida la piedad femenina, comenzó a tener una mayor influencia en la Iglesia. El entusiasmo religioso ascendente complementaba ahora el énfasis anterior de la Iglesia en los métodos descendentes para expandir la devoción cristiana.

Pero en un lado mucho más oscuro, la coerción religiosa asomó su cabeza en nuevas y horribles formas durante el siglo XIII. Las herramientas de coerción iban desde la excomunión de los sacramentos hasta las cruzadas militares contra enemigos internos como los cátaros, pasando por regímenes secretos de denuncias anónimas e investigaciones mediante tortura con escasas garantías legales para los acusados. «La Inquisición, por tanto, se desarrolló específicamente como una herramienta práctica para imponer el cumplimiento del conjunto requerido de creencias y prácticas religiosas» (565). Con el tiempo, la exigencia

de creencias adecuadas por parte de la Inquisición llevó no sólo a los herejes, sino incluso a los judíos y a los fornicadores cotidianos a las manos brutalmente coercitivas de la Iglesia medieval.

Su autor es Peter Heather, que nació en Irlanda del Norte en 1960 y estudió en el Maidstone Grammar School y en el New College de Oxford. Ha impartido clases en el University College de Londres y en la Universidad de Yale. Actualmente es profesor del departamento de Historia Medieval del Worcester College de Oxford. Ha publicado entre otras obras: *The Fall of the Roman Empire: a New History of Rome and the Barbarians* (2005), *Empires and Barbarians: Migration, Development and the Birth of Europe* (2009), *The Restoration of Rome: Barbarian Popes and Imperial Pretenders* (2013), y la que nos ocupa: *Christendom. The Triumph of a Religion* (2022).

¿Qué se puede decir de *Cristianidad*? En cierto sentido, es difícil discutir las premisas de un libro tan erudito como este. El autor expone un montón de pruebas. Es evidente que domina sus fuentes, tanto primarias como secundarias.

El lector no puede sino maravillarse del amplio abanico de temas que

trata Heather y de la minuciosa atención que dedica a cada uno de ellos. La narración de este libro abarca 978 páginas, y ninguna de ellas tiene desperdicio. El lector no puede sino maravillarse del amplio abanico de temas que trata Heather y de la minuciosa atención que dedica a cada uno de ellos, aunque una cosa son los hechos y otra las interpretaciones. Este es sin duda un buen libro, ciertamente erudito, pero como todo en humanidades hay que leerlo con ojo crítico. **José Luis Guzón Nestar.**

Profesor a mucha honra

JIMÉNEZ LARGO, I. (2024).

PIRÁMIDE. 116 PÁGS.



En el capítulo 14 del libro, que lleva por título el mismo que la

obra: «Profesor a mucha honra» Iñaki Jiménez nos habla de la finalidad de este libro. Señala, el autor, que «no se trata de ser una guía para los nuevos profesores. Tampoco pretendo enseñar nada novedoso ni descubrir alguna revolución metodológica en la enseñanza... Ni siquiera pretendo ser un ejemplo para nadie. Lo he escrito porque tenía la necesidad de mostrar mi agradecimiento a esta profesión que me ha convertido en quien soy» (115).

Como se puede apreciar es un libro-homenaje a la profesión, escrito por Iñaki Jiménez Largo, un profesor que lleva en ejercicio algo más de 25 años. Licenciado en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Barcelona. Desde 1996 es profesor de economía y matemáticas en el colegio San Juan Bosco de Horta y da clases de Fundamentos en Dirección y Administración de Empresas en la Universidad de Barcelona. Ha publicado cuatro libros de economía en los que intenta acercar este fascinante mundo a lectores que no son expertos en el tema. También ha colaborado para el diario *Expansión* y para la *Vanguardia*, en los que tiene publicados vídeos y entrevistas sobre educación financiera. Actualmente, colabora con

Onda Cero, Radio Ciutat de Badalona y Televisión de Badalona en las que trata temas de actualidad económica. Compagina estas actividades con la que considera es la profesión más bonita del mundo: dar clase a jóvenes que en el futuro gobernarán el mundo.

Dos claves que nos ayudan a comprender el libro son las siguientes: por un lado, entender la profesión de maestro-profesor como vocación (profesor-educador). Son muchos los pasajes en que hace hincapié en esta idea. Valgan dos: «Como decimos en la materia de matemáticas, la competencia profesional del profesor es condición necesaria pero no suficiente para lograr el éxito en el aprendizaje de los alumnos» (92). «Y creo que aquí está el secreto de ser un maestro con letras mayúsculas: debes de amar lo que haces y, por tanto, amar a aquellos jóvenes con los que compartes a diario más horas que con tus propios hijos» (15).

Por otro lado, subraya la importancia de la relación familia-escuela para una educación integral: «Mis padres eran profesores vocacionales. Desde muy pequeño

había oído con todas las conversaciones familiares hablar de la bonita profesión de la docencia. Mis padres se preocupaban por sus chicos como si fueran sus propios hijos. En alguna ocasión, incluso habían traído a casa a alguno de sus alumnos que tenían problemas familiares y sus padres no se había acordado de ir a buscarlo al colegio» (14-15). «Queremos que la escuela sea tu segunda casa, pero necesitamos que tu casa sea tu primera escuela» (36). «Recuerdo a sus padres en las entrevistas a punto de llorar. Daban las gracias a los profesores y al colegio por haber conseguido lo que hasta entonces había sido imposible en otros centros. Como el chico era feliz en el colegio, también mejoró su actitud en casa con sus padres. Me comentaban que por primera vez se interesaba por estudiar las materias y que, incluso, el fin de semana había venido un amigo de su clase para repasar un examen de matemáticas» (98).

Un libro que surge de docente «chiflado» de su profesión vale la pena ser leído. **José Luis Guzón Nestar.**

Inquietudes de un europeo

MICHAVILA, F. (2024).

TECNOS. 306 PÁGS.



En este libro se aborda el ideal del europeísmo, y su objetivo de alcanzar la unión, federal o como se denomine, de los europeos en un proyecto político construido a partir de la cultura, la ciencia y la historia de los pueblos actuales de la Unión Europea. Un ideal que desde la temprana juventud abrazó el autor como esencial en su existencia.

La obra aborda asuntos variados, desde la economía hasta los populismos, desde las relaciones con Norteamérica hasta el auge de China, desde las raíces de Europa y sus símbolos hasta la crisis sanitaria. La redacción de los textos está guiada por la pretensión de alejarse de las batallas partidistas y ofrecer pistas que puedan ayudar a dar respuesta

a los problemas que se plantean los europeos-as, así como a disipar las dudas que en ocasiones se tiene sobre el proyecto europeo.

Europa se ha ido fraguando desde la Edad Media hasta el presente en medio de muchas incertidumbres, pero pese a todo, es un proyecto sólido, un conjunto de democracias más o menos fuertes, con una relativa solvencia económica y configurándose como uno de los lugares de la humanidad en los cuales hay un cierto respeto por la dignidad humana. Dicho esto, es verdad que los problemas también son grandes y significativos: el trabajo, o, mejor dicho, la precariedad y la falta del mismo, la inequidad económica, incertidumbre con respecto al futuro, inseguridades (inseguridad económica, identitaria, cultura...), las abundantes migraciones...

El libro de Michavila reflexiona sobre el futuro de Europa, sus debilidades y fortalezas, los obstáculos frente a la unificación, que han de apoyarse en un proyecto político fundado en la cultura, la ciencia y la historia de los pueblos que actualmente componen dicha Unión.

Su autor es Francisco Michavila Pitarch (Castellón de la Plana, 12 de diciembre de 1948), catedrático de Matemática Aplicada de la Universidad Politécnica de Madrid

(Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía), y desde septiembre de 2019 Profesor Emérito de la misma. Fundador y director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria hasta noviembre de 2017, rector honorario de la Universitat Jaume I y director de la Cátedra INCREA (Innovación, Creatividad y Aprendizaje de la Universitat Jaume I) hasta 2018. Entre los años 2018 y 2019 ha sido consejero de Educación en la representación permanente de España ante la OCDE, la Unesco y el Consejo de Europa.

Ha escrito numerosas obras, entre las que cabe destacar: *La universidad española hoy. Propuestas de una política universitaria* (1998), *La universidad española hacia Europa* (2000), *Hacia una nueva universidad* (2001), *La salida del laberinto. Crítica urgente de la Universidad* (2001), *Contra la contrarreforma universitaria* (2004), *La universidad corazón de Europa* (2008), *El día después de Bolonia* (2011), *Bolonia en Crisis* (2012), *Mi París* (2021) y la que nos ocupa, *Inquietudes de un europeo* (2024).

El libro cuenta un preámbulo, una larga introducción, seis capítulos, epílogo, una amplia y generosa «Galería de europeístas» y el apéndice en que el autor trae a colación

algunos artículos suyos que son la base del libro que nos ocupa.

En un momento de preguerra como estamos, en el que la identidad europea se desdibuja un poco como consecuencia del cansancio, de los nacionalismos y de la falta de horizonte, un libro como este nos ayuda a reflexionar sobre los valores de Europa. **José Luis Guzón Nestar.**

Infoxicación

ROT, M. (2024).

PAIDÓS. 254 PÁGS.



«Infoxicación» es un acrónimo de «info[rmación]» + «[into]xicación» aparecido en el español reciente. Ya se documenta en los bancos de datos. El verbo correspondiente sería «infoxicar». Como consecuencia, podemos decir que infoxicación

es una palabra adecuada en español para referirse a una sobrecarga de información difícil de procesar. El neologismo fue acuñado por el especialista en información Alfons Cornella para aludir a la sobresaturación de información, como acrónimo de intoxicación por información. Se trata de un término cada vez más frecuente en los medios de comunicación.

Infoxicación, sobrecarga informativa, o infobesidad son formas de denominar la misma realidad, es decir, la consecuencia de tener demasiada información disponible sobre algo que nos hace incapaces de entender y tomar una decisión. La información puede provenir de diferentes fuentes: libros, periódicos, radio, televisión, pero principalmente proviene de una fuente digital: internet, *whatsapp*, redes sociales, redes profesionales... Es una cuestión de cantidad y diversidad de la información/datos que nos hace ineficaces a la hora de discernir la calidad.

Margot Rot, filósofa y escritora, especializada en teoría y crítica cultural, ha colaborado con diversos medios de comunicación como CTXT, *Siroco/mag* o Radio Primavera Sound, aborda esta temática de comunicación desde una perspectiva filosófica, crítica. Su obra apare-

ce también en otros medios escritos (antologías o revistas) y en su obra se preocupa de cómo vivir el presente, porque considera que esa es la (o una) de las tareas del filósofo.

Parte de la convicción de que «el exceso de información al que nuestra condición de cibernético [mitad seres humanos/mitad máquinas] nos arrastra, tiene consecuencias peligrosas en el desarrollo de nuestras subjetividades» (p. 14), y, en consecuencia, su trabajo, que «no pretende dar una visión colapsista, apocalíptica, del presente, trata de comprender qué nos sucede hoy, de encontrar las dificultades y, en la medida en que nos sea posible, intervenirlas» (p. 19).

Aborda la tarea desde dos puntos de vista. Por un lado, el afectivo, pues «los afectos son las disposiciones del ánimo que subyacen a toda forma de conocimiento» (p. 19). Y, por otro, el cognitivo, [pues se pregunta:] ¿puede la infoxicación cercenar nuestra capacidad de recordar? ¿Cómo comprometerme con el presente cuando no soy capaz de recordar el pasado que lo precipitó? (p. 19).

Ya llevamos más de veinticinco años con internet y la reflexión filosófica, cognitiva, sobre el mismo va avanzando. Bien podemos considerar esta obra de Margot un peldaño en la construcción de una «feno-

menología de la virtualidad». Me quedo con sus exhortaciones al final de la introducción que lleva por título «Demasiada info»:

Internet es un lugar sustentado en el afecto, capitalizado también por el afecto. Encontremos el modo de desenvolvernos en él sin que nos engulla. Preguntémonos cuál es la mejor manera de abordar nuestra disposición virtual. Investiguemos si es injusticia epistémica eso que nos sucede, ahora que podemos acceder a nombrar, darle nombre a tantas cosas que nos pasan, que nos interpelan. Investiguemos la indiferencia epistémica, pensemos en la infoxicación (p. 37). **José Luis Guzón Nestar.**

La Consti. Versión Martina

VARELA, V. Y MOURE, C. (IL.)
(2024).

TECNOS. 240 PÁGS.



Esta edición limitada se sumerge en un universo de colores pastel, donde los tonos rosa y verde, típicos de la estética *Cotton Candy* (algodón dulce), aportan una frescura y un encanto visual único.

El *Cotton Candy* es una delicia esponjosa y dulce que se deshace en la boca, conquistando paladares de todas las edades. Originario de Estados Unidos, este producto se ha expandido por todo el globo, adaptándose a diferentes culturas y gustos. Su preparación, a base de azúcar fundido y aire, crea una textura única y ligera que lo hace irresistible para muchos.

Estos son los colores que utilizan sus creadores para esta nueva edición de la Constitución, que está pensada para estudiantes de derecho y opositoras y opositores. Esta versión no solo es un placer visual, sino también una herramienta práctica y completa para el estudio diario de la norma fundamental del Estado español. Además de las características ya conocidas y apreciadas, como su formato cómodo con anillas ocultas y papel resistente para un uso intensivo, esta edición especial trae consigo un par de apartados que suponen una práctica novedad: «Normativa que desarrolla algunos aspectos de nuestra Constitución» y «Principales características» de la misma. Como

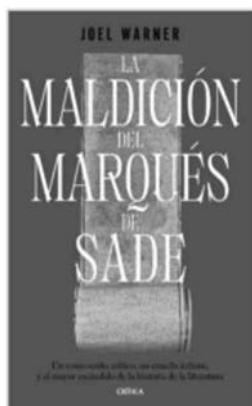
en la versión «normal», no faltan las prácticas solapas interiores para que guardes tus notas y reflexiones. La *Consti* de Martina en edición Cotton Candy, que incluye la reforma del art. 49, no es solo una herramienta de estudio; es un homenaje a la Constitución Española, presentada en un formato que combina belleza, funcionalidad y respeto por el contenido.

No faltarán críticos ni detractores (gente que añora lo clásico), pero supongo que los estudiantes de la Constitución van a agradecer una presentación de este tipo, más ágil, con espacio para apuntar y añadir las clásicas notas de estudio que se suelen hacer. **José Luis Guzón Nestar.**

La maldición del Marqués de Sade

WARNER, J. (2023).

CRÍTICA. 350 PÁGS.



La historia del manuscrito del Marqués de Sade, *Los 120 días de Sodoma o la escuela de libertinaje*, comienza en el lugar en el que fue escrita, una de las celdas de La Bastilla, en la Francia postrevolucionaria, y se prolonga a nuestros días. Los avatares de ese rollo de papel, compuesto por hojas de 11 cm. encoladas hasta alcanzar una longitud de más de 12 metros y escritas, con letra diminuta, por las dos caras (y si hemos de fiarnos de los testimonios del autor, guardada en un estuche de aspecto fálico), son el tema central de esta obra que, si bien se presenta en sus cubiertas como una supuesta novela de acción, va mucho más de una simple ficción y se convierte en un estudio erudito del tema: desde luego, una obra con 43 páginas de citas y otras 11 de bibliografía no puede considerarse otra cosa que una auténtica tesis en el más académico sentido del término. ¿Y una tesis de qué? Pues de una desaparición, la del manuscrito, y las sucesivas apariciones en formato físico del mismo, ora en manos de traficantes, ora de bibliófilos, o de avispados editores que, siempre bajo la inquisidora mirada de autoridades políticas o eclesiásticas, buscaron darle captura definitiva (al manuscrito, aunque también a su autor).

No hay en el texto recreación para describir el contenido de la obra del Marqués. Poco sabemos realmente de *Los 120 días...* salvo que él mismo la consideraba su obra maestra (o que en su pretensión estaba convertirla en su «obra total»), que no le dio tiempo –probablemente– a acabarla del todo, y que murió pensando que se habían perdido al albur de los acontecimientos revolucionarios de 1789, tal vez quemada por aquellos que decían defender la Libertad, la Igualdad y la Fraternidad, y una vez que él había sido trasladado a un manicomio en los primeros días de julio de ese mismo año. Lo que sí existe, desgranándose a través de las páginas, son las sucesivas influencias y opiniones que de Sade y de su obra muestran muy diferentes personalidades, desde sus coetáneos, hasta los más contemporáneos; desde literatos, hasta artistas y cineastas actuales, pasando por filósofos o psicólogos: Apollinaire, Barthes, Bataille, Buñuel, Camus, Flauvert, y un largo etcétera.

Y un estudio también casi policial del viaje en el tiempo que acomete el manuscrito físico: dónde estuvo, quién lo compró o lo robó, cómo se imprimieron las primeras ediciones, a quién se le vendieron. A veces, alternando los saltos en el relato del propio itinerario por el

que pasa el perseguido Marqués en las sucesivas huidas que caracterizan los últimos años de su vida, pero siempre documentando, incluso con referencias al periódico del día, ¡En el siglo XIX!

El manuscrito original –y esto es lo que comúnmente hoy llamaríamos *spoiler*–, es actualmente propiedad de la República Francesa, después de requisarlo a su último propietario, intentar revenderlo de nuevo y, por último, declararlo «tesoro nacional» en 2021, y se ha visto siempre codiciado y odiado al mismo tiempo.

Pese a su supuesta (y real, todo hay que decirlo) perversidad, lo que el relato nos demuestra es que nadie ha querido nunca renunciar a él, por muy diversas razones. En el trascurso del mismo, hay una pléyade de personajes por lo que no es infrecuente perderse, sobre todo porque todos ellos son o han sido reales, desde la firma Aristophil (que es realmente una empresa que custodia y comercializa libros y obras de arte literarias), hasta, por supuesto, Donathien Alphonse Francois (Marqués de Sade), o Emmanuel Boussard (adinerado banquero e inversor francés contemporáneo). Y porque de todos ellos hay continuas referencias en notas al final del capítulo: se hace inevitable ir y

venir de unas a otras para confirmar que, efectivamente, lo que se nos cuenta si no fue realmente literal en su integridad, bien pudo realmente producirse de la manera que se nos cuenta en el libro.

La estructura del mismo, después del prólogo, se desarrolla en quince capítulos más un epílogo. Y, como se ha dicho, un abundante resto para notas, agradecimientos (que no son banales debido al alto número de colaboradores y documentalistas de los que se sirvió el autor), bibliografía e índices. Es brillante, reiteramos, su erudición y la constancia en mantener en vivo al lector durante el trascurso de esa lectura.

Por lo demás, si Umberto Eco en su encumbrada *El nombre de la rosa* nos hablaba de muchas más cosas que de un relato medieval magníficamente contado, lo que Joel Warner nos invita a pensar es en el

poder de la literatura como narración, invento, análisis del ser humano, motor de cambio y de transformación y, como no, de literatura dentro de la propia literatura. En sus últimos párrafos se alude, precisamente, a esa reflexión: «En el siglo XIX un poeta afirmó: El periódico está matando al libro. Y otros lamentaron el nacimiento de la escritura mecánica introducida por la máquina de escribir. En 1913, Thomas Edison anunció que, con la llegada del cine, los libros no tardarían en quedar obsoletos en las escuelas públicas, Pero la escritura se ha vuelto cada vez más versátil y el acceso a los resultados es cada vez más omnipresente». Y concluye: «Ahora que Francia ha obtenido las 120 jornadas de Sodoma, será de nadie y será de todos». Vive la France! **Juan José García Arnao.**

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA)*, 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.



CES Don Bosco
UNIVERSIDAD SALESIANA

MÁSTERES UNIVERSITARIOS



Máster Universitario en **FORMACIÓN DEL PROFESORADO** de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

- Ofertamos esta formación para la enseñanza en 3 especialidades:

- Educación Física
- Orientación Educativa
- Lengua Extranjera (Inglés)



Máster Universitario en **PSICOPEDAGOGÍA**

MÁS INFORMACIÓN





Nº 51

TEMA CENTRAL

Experiencia educativa sobre el valor de las fuentes históricas para la conceptualización del tiempo histórico en tercer curso de Educación Primaria

Educational Experience on the Value of Historical Sources for Conceptualising Historical Time in Year 3 of Primary Education

El patronazgo de doña Francisca de Cáceres en su capilla de la iglesia de la Trinidad (Segovia, 1511). La interpretación de las fuentes de archivo en Educación Secundaria

The Patronage of Doña Francisca de Cáceres in Her Chapel at the Church of La Trinidad (Segovia, 1511). Interpreting Archival Sources in Secondary Education

Revistas satíricas publicadas en Madrid y Barcelona (1875-1910) como fuentes primarias para el estudio de los estereotipos rurales en Educación Secundaria

Satirical Magazines Published in Madrid and Barcelona (1875-1910) as Primary Sources for Studying Rural Stereotypes in Secondary Education

Didácticas formativas híbridas: El Campus de Antropología y Arqueología Cueva de Villaverde

Hybrid Educational Didactics: The Villaverde Cave Anthropology and Archaeology Campus

La didáctica del arte. Campus de Inclusión de la Universidad de Zaragoza

Art Education: Inclusion Campus of University of Zaragoza

MATERIALES

Cartularios y proyectos de comprensión: propuesta de innovación educativa para el aprendizaje de la evolución del feudalismo en la Educación Secundaria Obligatoria

Cartularies and Understanding Projects: An Educational Innovation Proposal for Learning about the Evolution of Feudalism in Compulsory Secondary Education

ARTÍCULOS

Death in Iranian Primary and Secondary Education

La muerte en la educación primaria y secundaria iraní

Transformación universitaria y rediseño curricular en el Área Razón y Fe y Pastoral de la Universidad Politécnica Salesiana. A propósito de sus 30 años

University Transformation and Curriculum Redesign in the Area of Reason and Faith and Pastoral Care at Universidad Politécnica Salesiana. On the Occasion of Its 30th Anniversary

RESEÑAS

