



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Proyecto de Innovación

Convocatoria 2020/2021

Nº de proyecto: 312

(Artes y Humanidades)

«CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)».

**Diseño e implementación de materiales didácticos para la
enseñanza virtual del Patrimonio cultural de
Madrid a través de la *flipped classroom***

Jesús Ángel Sánchez Rivera

Facultad de Educación –
Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales,
Sociales y Matemáticas

Índice

1. Justificación y objetivos propuestos.....	3
2. Objetivos alcanzados.....	4
3. Metodología empleada.....	5
4. Recursos humanos.....	6
5. Desarrollo de las actividades.....	7
6. Anexos.....	10

1. Justificación y objetivos propuestos

La progresiva incorporación de nuevos enfoques y estrategias didácticas en la Educación, casi siempre acompañados de nuevos medios tecnológicos, conforma una corriente imparable habiendo transcurrido ya dos décadas del siglo XXI. El *E-learning* resulta insoslayable para la Educación Superior, aunque sea de carácter presencial. Las circunstancias excepcionales que estamos viviendo desde el año 2020 a causa de la pandemia de la COVID-19 han puesto de relieve el importante papel de la llamada cultura digital, acelerando y magnificando el proceso de digitalización en el ámbito educativo, laboral o de ocio.

Ante la incertidumbre generada por la pandemia para el curso académico 2020-2021, y dada la experiencia acumulada en el segundo semestre del curso anterior, el equipo integrante del proyecto de innovación docente “CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)”, iniciado en 2019-20 (nº 363) y continuado en 2020-21 (nº 312), junto con otros miembros de nueva incorporación, ha visto la necesidad de plantear una nueva metodología para ciertas asignaturas que se imparten en la Universidad Complutense de Madrid. Esta metodología, según se explicará, subraya la apuesta por la calidad y la innovación docente; se ha concebido un modelo de “enseñanza invertida” (*flipped learning*) para la educación semipresencial y *on line*, acorde con la actual coyuntura, para diseñar, elaborar e implementar diversos materiales didácticos en torno al rico Patrimonio cultural de Madrid.

En este sentido, se ha pretendido continuar con la línea temática del anterior proyecto, en torno a la Educación patrimonial para Madrid, pero con un enfoque metodológico muy distinto. Si en el proyecto de 2019 planteamos salir del aula al encuentro con la ciudad, diseñando una serie de itinerarios didácticos, ahora, para el curso 2020-21, hemos propuesto diseñar, elaborar e implementar diversos materiales didácticos para el trabajo de los alumnos en su domicilio y después, puntualmente y cuando las circunstancias lo han permitido, en el aula (*flipped classroom*). Sin duda, creemos que este procedimiento es un excelente modo de adaptarse a las circunstancias actuales, ofreciendo una vía de aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y motivador para los estudiantes.

Por otra parte, según hemos defendido en otras ocasiones, consideramos que la transversalidad y la versatilidad del tema escogido, la dimensión cultural de la ciudad a través de su Patrimonio, hacen muy pertinente su presencia en las programaciones curriculares de nuestra Universidad. Si las ciudades son el texto de su historia, convertidas en colosales palimpsestos –exponencialmente magnificados por la presente hipertextualidad cultural–, se hace necesario educar progresivamente a la ciudadanía para que adquiera claves y herramientas con las que rastrear y descifrar las huellas acumuladas estos espacios urbanos a lo largo del tiempo (Sánchez Rivera, 2019: 2335). El tradicional enfoque histórico-patrimonial avanza hacia la concepción de la ciudad como hecho cultural complejo, más abierto y moderno (Tudela, 2017: 184-185), y es en esa línea hacia dónde queremos dirigir nuestra mirada.

Finalmente, creemos que uno de los principales valores del proyecto es su interdisciplinariedad. Profesores, investigadores y alumnos de Historia, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica General componen el equipo de trabajo (véase el apartado de Recursos humanos) en torno al Patrimonio cultural de la ciudad; sus líneas temáticas se entrelazan con otros campos de las Humanidades y las Ciencias Sociales (Filosofía, Literatura, Política, Economía, Derecho...). En este sentido, se ha buscado la idoneidad de cada uno de sus miembros y el equilibrio en un equipo interdepartamental, interfacultativo e interuniversitario: 6 docentes y 5 alumnos de la Facultad de Geografía e Historia, 6 docentes y 2 alumnas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; 4 docentes y 2 alumnos de la Universidad de Granada y 1 docente de la Universidad de Castilla-La Mancha.

El objetivo principal establecido para el proyecto ha sido generar un proyecto de innovación docente para la educación del Patrimonio cultural de Madrid adaptado a las circunstancias del curso académico 2020-21 (previsible enseñanza virtual, total o parcial) y para el alumnado de diferentes titulaciones y asignaturas de la UCM.

De éste se derivaban los siguientes objetivos secundarios:

- Diseñar y elaborar materiales originales (audiovisuales y actividades), de calidad y de valor didáctico, que sirvan para la enseñanza/aprendizaje del Patrimonio cultural de Madrid en el aula, fuera del aula y en entornos virtuales.
- Establecer e implementar una metodología de trabajo basada en el “aula invertida” (*flipped classroom*) en entornos virtuales y semipresenciales.
- Favorecer el aprendizaje analítico, reflexivo y crítico de los estudiantes sobre la ciudad.
- Ofrecer una alternativa de enseñanza/aprendizaje didáctica y motivadora a los estudiantes durante la coyuntura excepcional del curso 2020-21.

En este sentido, se persigue que el proyecto tenga cierta continuidad en el tiempo, desarrollándose en diferentes fases a lo largo de varios cursos académicos. Éstas se han concebido como pequeños proyectos, integrados en el proyecto global de «CiTiEs», que se concatenarían en el tiempo para formar un plan de acción coherente que perdure y pueda ser revisado periódicamente. Del mismo modo, la vocación de nuestra propuesta es la de incorporar, progresivamente, a más especialistas del Patrimonio cultural urbano, tanto de la UCM como de otras universidades.

2. Objetivos alcanzados

El desarrollo de nuestro proyecto y la consecución de los objetivos que habíamos planteado al inicio han estado marcados, ineludiblemente, por la situación derivada de la pandemia de la COVID-19. Desde el planteamiento inicial ya fuimos conscientes de las dificultades derivadas de esta coyuntura para el curso 2020-21, con una enseñanza semipresencial para el alumnado que, en determinadas circunstancias, podía convertirse en una enseñanza *on line*.

Pese a ello, consideramos que el objetivo general del proyecto sí se ha alcanzado. Todo el profesorado que participó en el proyecto adaptó su docencia a las circunstancias referidas, planteando enfoques metodológicos innovadores -particularmente la “enseñanza invertida”- para el estudio del Patrimonio cultural madrileño.

También creemos haber logrado los objetivos subordinados al que acabamos de mencionar, si bien entendemos que hubiera sido deseable un mayor desarrollo de algunos aspectos. Hemos diseñado y elaborado materiales originales (audiovisuales y actividades), de calidad y de valor didáctico, para la enseñanza del Patrimonio cultural de Madrid en el aula, fuera del aula y en entornos virtuales. En este sentido, pensamos que debiéramos realizar un mayor número de ellos o emplear otras herramientas digitales. Se ha implementado una metodología de trabajo basada en el “aula invertida” (*flipped classroom*) en entornos virtuales y semipresenciales. Se ha procurado siempre el favorecer un aprendizaje analítico, reflexivo y crítico de los estudiantes sobre la ciudad. Y, finalmente, creemos haber presentado una alternativa de enseñanza/aprendizaje didáctica y motivadora a los estudiantes durante la coyuntura excepcional del curso 2020-21.

Del mismo modo, se ha cumplido con las labores de difusión y transferencia del proyecto: se ha participado en tres iniciativas conjuntas realizadas para la “Semana de la Ciencia y la Innovación” (2-12 de noviembre de 2020); se han creado contenidos didácticos en nuestro Canal de YouTube® para su difusión en abierto (“CiTiEs_Ciudades_Tiempo_Espacio”); varios docentes han intervenido en congresos internacionales y nacionales con ponencias o comunicaciones vinculadas al proyecto, algunas de las cuales han sido o serán publicadas en el ámbito académico del área de Educación.

3. Metodología empleada en el proyecto

La metodología de trabajo para llevar a efecto nuestro proyecto se ha desarrollado en dos ámbitos: a nivel interno, entre los miembros del equipo, y en el ámbito de la acción docente, el de las profesoras y profesores con el alumnado de diferentes titulaciones y asignaturas.

Los miembros del equipo se han repartido las tareas, de acuerdo con los ejes temáticos propuestos y a sus ámbitos de especialización. Se ha trabajado de manera conjunta e individual, dependiendo de los trabajos realizados. Para las actividades y recursos elaborados en el seno de nuestro proyecto para la “XX Semana de la Ciencia y la Innovación”, que se explicarán más adelante (“Historia de Madrid en 10 objetos”), se trabajó en un equipo integrado por 10 profesores (9 de la UCM y una colaboradora de la Universidad Carlos III) y 3 estudiantes de posgrado, que ayudaron a editar los vídeos didácticos. Asimismo, dos de los miembros del proyecto participaron coordinadamente en otra actividad para dicha Semana, en este caso, en torno al Patrimonio histórico-artístico de Alcalá de Henares (Madrid). Por otra parte, para la implementación de nuestras propuestas en cada una de las asignaturas impartidas que están relacionadas, de un modo u otro, con el Patrimonio cultural, se optó por un trabajo más individual, especialmente el pasado curso, en el que la coyuntura sanitaria no fue muy favorable; no obstante, se establecieron algunas sinergias e intercambios entre los investigadores y profesores adscritos al proyecto, así como con otros colegas.

Para la puesta en práctica, es decir, la utilización en las programaciones específicas de cada asignatura de estos materiales didácticos se ha primado una metodología activa y participativa, favoreciendo el trabajo autónomo de los estudiantes. En concreto, se ha procurado emplear -con mayor o menor desarrollo, en función de cada docente- un enfoque didáctico de “enseñanza invertida” (*flipped learning*), en el que se produce una “inversión del rol tradicional asignado a los integrantes del aula, de manera que el discente comienza su aprendizaje –mediante la visualización de materiales audiovisuales generados por el docente– fuera del espacio educativo tradicional y lo continúa y complementa dentro del aula en horario lectivo” (Pozo Sánchez et al., 2020, p. 129). En el presente curso, se ha adaptado la *flipped classroom* a las circunstancias de cada momento, dada la coyuntura de incertidumbre provocada por la pandemia; en muchos casos se ha realizado el trabajo posterior con los alumnos en el aula o desde sus domicilios, empleando diversas herramientas *on line*: Campus Virtual de la UCM, videoconferencias (Google Meet, Collaborate...), canal de YouTube *ad hoc*, etc. (*E-learning*).

La mayor parte de la información generada ha sido grabada en un disco duro externo, adquirido con la subvención concedida al proyecto en el curso 2020-21, con el fin de hacer una copia de seguridad y compartir el trabajo entre todo el equipo al finalizar el proceso.

4. Recursos humanos

4.1. Miembros del Personal Docente e Investigador (PDI)

Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas:

- JESÚS ÁNGEL SÁNCHEZ RIVERA (Responsable del proyecto).
- JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN.
- JOSÉ MANUEL MARCHENA GIMÉNEZ.
- IRENE LAVIÑA PÉREZ.
- JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ LÓPEZ.
- IGNACIO MENDOZA GURREA.

UCM, Departamento de Historia del Arte:

- JESÚS CANTERA MONTENEGRO.
- MARÍA TERESA CRUZ YÁBAR.
- ÁNGEL RIVAS ALBADALEJO.
- ROBERTO ALONSO MORAL.
- MARGARITA PÉREZ GRANDE.
- PAULINO JOSÉ MARTÍN BLANCO.

PDI de otras universidades:

- MARÍA PILAR CÁCERES RECHE (Facultad de Educación, Universidad de Granada).
- FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Facultad de Educación, Universidad de Granada).
- GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ (Facultad de Educación, Universidad de Granada).
- ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ (Facultad de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha).

4.2. Alumnos

Universidad Complutense de Madrid:

- JAVIER PÉREZ-FLECHA GONZÁLEZ, doctorando y Contratado predoctoral UCM-Santander.
- SANTIAGO MARTÍN SANDOVAL, doctorando y Contratado predoctoral FPU.
- YANIRA ALEJANDRA FRANCO, alumna de 2º curso del “Máster interuniversitario El Patrimonio cultural en el siglo XXI: gestión e investigación”.
- RAÚL GÓMEZ HERNÁNDEZ, alumno de 2º curso del “Máster interuniversitario El Patrimonio cultural en el siglo XXI: gestión e investigación”.
- AINARA GUERRA FERNÁNDEZ, alumna de 2º curso del “Máster interuniversitario El Patrimonio cultural en el siglo XXI: gestión e investigación”.
- MARINA ALONSO TOMÁS, alumna de 4º curso del Doble Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Pedagogía.
- EVA MORALES BARRANTES, alumna de 4º curso del Doble Grado de Maestro/a de Educación Infantil y Pedagogía.

Universidad de Granada:

- GERARDO GÓMEZ GARCÍA, doctorando y Contratado predoctoral FPU (Facultad de Educación, Universidad de Granada).
- MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, doctorando y Contratado predoctoral FPU (Facultad de Educación, Universidad de Granada).

5. Desarrollo de las actividades

Las actividades desarrolladas a lo largo del curso 2020-2021 en el marco del proyecto «CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio). Diseño e implementación de materiales didácticos para la enseñanza virtual del Patrimonio cultural de Madrid a través de la *flipped classroom*» han tenido varias líneas de actuación, siempre con el objetivo de elaborar propuestas docentes innovadoras. Por un lado, se han planteado actividades abiertas, creando recurso crear recursos *on line* en abierto para el público general y para el trabajo particular en ciertas asignaturas con estudiantes de la UCM; siempre que fue posible -debido a las asignaturas que impartíamos y las circunstancias del curso- pudimos implementar algunas propuestas diseñadas mediante el “aula invertida” (*flipped classroom*) para la enseñanza del Patrimonio cultural madrileño. Por otra parte, varios miembros del equipo hemos participado en eventos de difusión científica (congresos, simposios, jornadas en formato *on line*) y hemos publicado diversos trabajos en relación con la didáctica del Patrimonio cultural -específicamente histórico-artístico-, con la intención de proyectar nuestra labor en ámbitos especializados del mundo educativo.

Entre todas las iniciativas, queremos destacar las siguientes:

5.1. XX Semana de la Ciencia y la Innovación:

Se organizaron dos actividades en el marco de la “XX Semana de la Ciencia y la Innovación” en la Comunidad de Madrid (2-15 de noviembre de 2020), patrocinada por la FECYT, para las que nos fue concedida una ayuda económica de la UCM (200 euros para cartelería). En ambas intervenimos varios miembros del proyecto y dos colaboradores externos (de la UCM y de la Universidad Carlos III), y participaron alumnos de la UCM en varias asignaturas, estando, además, abiertas al público general (previa inscripción):

- 1) **Exposición “Historia de Madrid en 10 objetos”**, organizada en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado y con la colaboración del Museo/Laboratorio “Manuel Bartolomé Cossío” de la UCM. Duración: 2-20 de noviembre de 2020. Se diseñaron y elaboraron 10 carteles explicativos, uno por cada objeto, y uno con un texto introductorio a la muestra. Se realizaron varias visitas explicativas con el alumnado a la muestra, además de las tareas específicas que algunos profesores realizaron en torno a ella. Los carteles también se colgaron de modo virtual en la página web de la Facultad de Educación, de modo que se convirtieron en un recurso *on line* disponible en formato abierto (véanse en el Anexo 1).

Enlace: <https://www.madrimasd.org/semanacienciaeinnovacion/actividad/historia-de-madrid-en-10-objetos>

- 2) Sobre la base de esta exposición, física y virtual, **se diseñaron, grabaron y editaron 10 vídeos didácticos** (de entre 5 y 7 minutos de duración) en torno a los referidos 10 objetos del Patrimonio madrileño. Fueron subidos al canal específico que creamos el pasado curso en YouTube® para el proyecto, denominado: “CiTiEs_Ciudades_Tiempo_Espacio”. Además de crearse este recurso didáctico en abierto, se planteó otra actividad bajo el mismo título: “Historia de Madrid en 10 objetos”; se trató de una **videoconferencia-debate** entre los 25 participantes inscritos y los 10 profesores autores de los vídeos (véase el Anexo 2).

Los 10 objetos estudiados (y sus comentaristas) fueron: el *Primer reloj del Concejo de la Villa de Madrid*, c. 1480 (J. I. Ortega Cervigón); Miguel de Cervantes, *Publicación de las dos partes de El Quijote*, 1605/1615 (E. Ortiz Aguirre); Diego Velázquez, *Fábula de Aracne*, c. 1651-55 (M^a. T. Cruz Yábar); Pedro de Texeira, *Plano de Madrid*, 1656 (R. Alonso Moral); Roberto Michel, *Pareja de leones, modelo para la Fuente de Cibeles*, c. 1780 (J. Á. Sánchez Rivera); Farola fernandina, 1832 (J. Cantera Montenegro); *Escribanía*, 1853 (M. Pérez Grande); *Escena de tertulia en el café La Delicia*, 1982 (P. J. Martín Blanco); Antonio Palacios, *Placa identificativa del Metro de Madrid*, 1919 (J. L. Domínguez López); *Cartel político. Elecciones a la Alcaldía de Madrid*, 1979 (B. de las Heras Herrero).

Enlace: https://www.youtube.com/channel/UCSJSKulzWk5YaH6UpIHrvrQ/videos?view=0&sort=dd&shelf_id=0

Asimismo, los profesores Roberto Alonso Moral y Jesús Á. Sánchez Rivera, participaron como autores de sendos **carteles y ponencias en la actividad “Alcalá de Henares: Patrimonio de la Humanidad”**, organizada por el Departamento de Historia del Arte en la Facultades de Geografía e Historia y de Comercio y Turismo (Director: Herbert González Zymla) en el marco de la referida “XX Semana de la Ciencia y la Innovación”. Título de cartel y ponencia: “Alcalá de Henares: una ciudad conventual”. Duración: 2-12 de noviembre de 2020 (véanse en el Anexo 3).

Enlace: <https://www.madrimasd.org/semanacienciaeinnovacion/actividad/alcala-de-henares-Patrimonio-de-la-humanidad-0>

5.2. Implementación en las asignaturas (selección):

El proyecto se pudo implementar en varias asignaturas impartidas en la Facultad de Geografía e Historia y en la Facultad de Educación. Por ejemplo, se llevaron a cabo tareas en las asignaturas “Museografía y Museología” y “Arte de las Primeras Civilizaciones”, ambas pertenecientes al primer curso del Grado en Historia del Arte (profesor Paulino Martín Blanco). Asimismo, se empleó el “aula invertida” en varias ocasiones en la asignatura obligatoria “Didáctica de la Historia del Arte” del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, grupos A y B, con 35 estudiantes cada uno de ellos; y en el grupo de “Educación, participación ciudadana e investigación de públicos en la gestión del Patrimonio Cultural”, asignatura optativa con 10 alumnos, perteneciente al Máster Interuniversitario: El Patrimonio Cultural en el siglo XXI: Gestión e Investigación (profesor Jesús Ángel Sánchez Rivera).

Además de las ya referidas, exponemos brevemente la labor que se desarrolló en otras cinco asignaturas. En primer lugar, se aplicó la propuesta de innovación docente dos materias de dos másteres que abordan cuestiones metodológicas: “Metodología de la investigación y su aplicación a la Historia del Arte español” (*Máster de Estudios Avanzados en Historia del Arte Español*) y “La investigación en el Museo: Inventarios, catálogos y análisis” (*Máster de Estudios Avanzados de Museos y Patrimonio Histórico-Artístico*). En la Facultad de Educación, además de las materias arriba mencionadas, se aplicó parcialmente el proyecto en “Fundamentos y didáctica de la Historia (tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria) y en “El Patrimonio histórico, artístico y cultural en Educación Infantil” (optativa del Grado de Maestro en Educación Infantil). En el caso de las dos últimas materias, se puede decir que, en cierto modo, las actividades que desarrollaron los estudiantes son complementarias, pues tuvieron como espacio patrimonial común los jardines del Retiro, aunque con propuestas adaptadas a sus correspondientes titulaciones.

Asignatura y titulación: “Metodología de la investigación y su aplicación a la Historia del Arte español”. Máster de Estudios Avanzados en Historia del Arte Español. Profesora: María Teresa Cruz Yábar. Nº de alumnos: 15.

- Objetivos didácticos:

Aprender las distintas metodologías de la investigación en Historia del Arte y saber aplicarlas sobre muy diferentes obras y asuntos, tanto por su naturaleza material como ámbito de estudio. Potenciar la capacidad de reunir, interpretar y valorar datos relevantes acerca de obras y fenómenos de naturaleza histórico-artística, con la finalidad de emitir juicios razonados y reflexivos sobre la producción artística o su gestión.

(Para más información, véase el Anexo 4).

Asignatura y titulación: “La investigación en el Museo: Inventarios, catálogos y análisis”. Máster de Estudios Avanzados de Museos y Patrimonio Histórico-Artístico. Profesora: María Teresa Cruz Yábar. Nº de alumnos: 11.

- Objetivos didácticos:

Aprender los pasos que debe dar un conservador de museos en la investigación de las piezas pertenecientes a los fondos de la institución en todo lo que respecta a cómo deben ser conservadas, expuestas, intervenidas o trasladadas, así como cuando debe hacer informes sobre aquellas que salen a la venta o se reciben en donación o dación en pago e interesa adquirirlas para completar la colección del museo. Conocer qué tipo de datos se deben recabar y cómo se reflejan en la base de datos o en los informes de préstamo, restauración, etc.

(Para más información, véase el Anexo 5).

Asignaturas y titulaciones: “Fundamentos y didáctica de la Historia”. Grado de Maestro en Educación Primaria. “El Patrimonio histórico, artístico y cultural en Educación Infantil”. Grado de Maestro en Educación Infantil. Profesor: José Ignacio Ortega Cervigón. Nº de alumnos: 65.

- Objetivos didácticos:

Vincular los elementos patrimoniales históricos, artísticos y culturales con el contexto social y la época en la que fueron elaborados.

(Para más información, véase el Anexo 6).

Asignatura y titulación: “Arte del s. XVII y Barroco tardío”. Grado en Historia del Arte. Profesor: Roberto Alonso Moral. Nº de alumnos: 34.

- Objetivos didácticos:

El objetivo principal de esta actividad era aprender y gestionar adecuadamente información y recursos web sobre el Patrimonio artístico barroco del contexto europeo, dedicando un apartado específico a Madrid, con el fin de poder aplicarlo en el marco de nuestro proyecto de innovación docente.

(Para más información, véase el Anexo 7).

Asignatura y titulaciones: “Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte”. Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, y Doble Grado de Pedagogía y Educación Primaria. Profesora: Irene Laviña Pérez. Nº de alumnos: 120.

- Objetivos didácticos:

La finalidad fundamental es aproximar al alumnado en el tratamiento de las fuentes históricas y la reelaboración de la información estudiada en un discurso propio, materializado en la creación de un artefacto cultural muy actual.

A este objetivo se suman los del proyecto anterior:

- Conocer el Jardín del Buen Retiro desde una nueva óptica al tiempo que disfrute de su Patrimonio y reflexione críticamente sobre un concepto social plenamente vigente: conocimiento científico.
- Propiciar una aproximación emocional a un elemento patrimonial de nuestro entorno.

Objetivos didácticos específicos:

- Explorar el potencial del jardín como fuente de conocimiento histórico.
- Ampliar perspectivas aproximándonos a un espacio conocido desde una mirada alternativa.
- Comprender las transformaciones y permanencias que dan vida a un espacio histórico.
- Profundizar en la comprensión del concepto de conocimiento científico a través de la revisión histórica y el debate.
- Trabajar en equipo y difundir los resultados del trabajo realizado.
- “Hacer Patrimonio”: compartir y vivenciar emocionalmente el Patrimonio.

(Para más información, véase el Anexo 8).

5.3. Ponencias y comunicaciones en eventos de difusión científica:

LAVIÑA, I. (2021). “Aliviar los efectos de la pandemia. Problematizar la historia del arte”. Comunicación presentada en el *I Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas INNDOC*. Pendiente de publicación. Presentación recuperada de: <https://inndoc.org/ponencia/aliviar-los-efectos-de-la-pandemia-problematizar-la-historia-del-arte/>

LAVIÑA, I. (2021). “Artefactos culturales para la enseñanza de la historia del arte en el contexto de la formación del profesorado”. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas INNTEd*. Pendiente de publicación. Presentación recuperada de: <https://innted.org/ponencia/artefactos-culturales-para-la-ensenanza-de-la-historia-del-arte/>

MARTÍN BLANCO, P. (2021). “Visitas dialogadas al museo en tiempos de pandemia: Presencialidad reducida, participación en *streaming* y en diferido mediante la utilización de herramientas del campus virtual para crear, optimizar y evaluar prácticas colaborativas en grupo-clase”. Comunicación presentada en jornada *Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM*. Ediciones Complutense.

5.4. Publicaciones:

Varias publicaciones relacionadas con el proyecto, que han servido para su difusión o como fundamentación teórica para las actividades didácticas que se han desarrollado (véase también el apartado anterior):

SÁNCHEZ RIVERA, J. Á. (2022): “Historia del Arte, Cultura digital y Educación. Del discurso al recurso (y vuelta)”, en: LÓPEZ-ANDRADA, C. y ORTIZ AGUIRRE, E. (comp.): *Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), pp. 185-212. (ISBN: 978-956-386-046-7). (Véase en el Anexo 9).

SÁNCHEZ RIVERA, J. Á. (2022): “Pintura mural contemporánea y proyectos digitales para la educación patrimonial en España: visiones y reflexiones”, en: *Las Bellas Artes hoy*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 399-410. (ISBN: 978-84-1853460-7).

5.4. Logotipo:

Conforme al presupuesto y a la ayuda económica concedida, se encargó el diseño gráfico (persona externa) para la elaboración del logo y grafismo para el proyecto audiovisual, utilizado en futuras ediciones y en eventos/publicaciones de transferencia del conocimiento. (Véase una muestra en el Anexo 10).

Referencias bibliográficas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ POZO SÁNCHEZ, S., LÓPEZ BELMONTE, J., MORENO GUERRERO, A. J., HINOJO LUCENA, F. J. (2020), “<i>Flipped learning</i> y competencia digital: Una conexión docente necesaria para su desarrollo en la educación actual”. <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i>, vol. 23, nº 2, pp. 127-141. ▪ SÁNCHEZ RIVERA, J. Á. (2019), “«CITIeS»: Un proyecto de Innovación Docente para la Educación Patrimonial en Madrid”, en: SOLA MARTÍNEZ, T., GARCÍA CARMONA, M., FUENTES CABRERA, A., RODRÍGUEZ-GARCÍA, A. M., LÓPEZ BELMONTE, J. (eds.): <i>Innovación educativa en la Sociedad digital</i>, Madrid, Dykinson, pp. 2335-2346. ▪ TUDELA SANCHO, A. (2017). “La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural”. En CAMBIL HERNÁNDEZ, M^a. E. y TUDELA SANCHO, A. (coords.), <i>Educación y Patrimonio cultural. Fundamentos, contextos, y estrategias didácticas</i>, Madrid: Pirámide, pp. 177-199.

6. Anexos

Anexo 1. Exposición “Historia del Madrid en 10 objetos” para la “XX Semana de la Ciencia y la Innovación” de la Comunidad de Madrid (2-20 de noviembre de 2020): imágenes de la muestra y carteles didácticos que se elaboraron.





· Historia de **Madrid** en **10** objetos ·

Desde su insoslayable materialidad, la capacidad evocadora de los objetos nos permite, en cierto modo, recordar, recrear y revivir épocas pretéritas; asimismo, posibilita el imaginar y el construir discursos mitificados –también desmitificaciones- del pasado. Las relaciones que establecemos con ellos contribuyen a la conformación de nuestra identidad individual y colectiva. «Investidos de afectos, conceptos y símbolos que individuos, sociedad e historia proyectan, los objetos se con-

vierten en cosas» – afirma Remo Bodei-, que, a la vez, pertenecen al pasado y al presente. La carga afectiva y simbólica contenida en estas «cosas» resulta un elemento de especial potencialidad didáctica; empleadas adecuadamente, nos abren múltiples puertas a un tiempo perdido y al reflejo especular de nuestra época. De nosotros depende el traspasar sus umbrales.



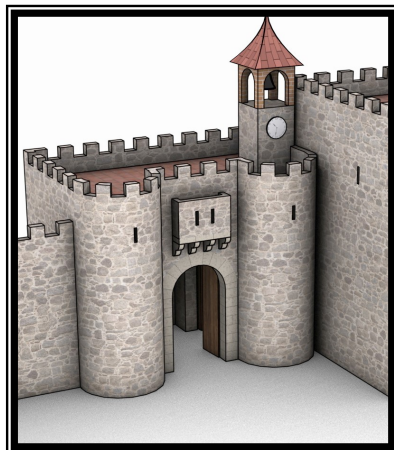
Esta pequeña muestra organizada en la Facultad de Educación-CFP ofrece un acercamiento a la *Historia de Madrid a través de 10 objetos* representativos y evocadores, desde la Baja Edad Media hasta finales del siglo XX. Un reloj, un libro, una pintura, un plano, una escultura, una farola, un objeto de platería, una fotografía, un logotipo y un cartel vertebran el discurso en torno a la ciudad de Madrid, en una suerte de composición polifónica sobre los modos en que la habitamos, percibimos o recordamos a lo largo del tiempo.

La exposición se enmarca entre las actividades de la XX Semana de la Ciencia y la Innovación de la Comunidad de Madrid (2-15 noviembre 2020), y es fruto de la labor de una decena de investigadores y profesores de la Universidad Complutense y de la Universidad Carlos III de Madrid. Todos pertenecen o colaboran con el Proyecto de Innovación Docente de la UCM denominado «CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)», que busca la educación, adaptada al alumnado de diferentes titulaciones y asignaturas, en el patrimonio cultural de la ciudad.

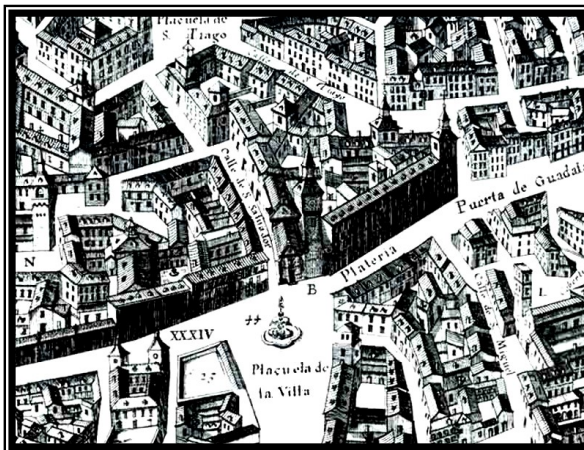
Jesús Á. Sánchez Rivera
(Coordinador)

· Historia de **Madrid** en **10** objetos ·

El primer reloj concejil de Madrid (h. 1480)



Izquierda: Recreación de la puerta de Guadalajara y su reloj concejil, por José Manuel Castellanos Oñate.



Derecha: Pedro Texeira. *Plano de Madrid*, 1656.

En la villa de Madrid hay noticias de arreglos en el reloj del concejo a finales del siglo XV. Estaba instalado en la torre de la iglesia de San Salvador, que servía de sede de las reuniones concejiles, situada en la calle Mayor, frente a la plaza de la Villa.

Hasta entonces las villas contrataban a una persona que calculaba la hora con medidores no mecánicos y relojes de arena o sol, y tañía una campana. Arias de Hita, relojero en enero de 1481, quedaba exento de pechos reales y concejiles “por tener un oficio necesario a la dicha Villa”. El salario anual del oficio era de 1.200 maravedís anuales.

En 1517 se instaló otro reloj en la cercana puerta de Guadalajara y, cinco años después, el de San Salvador se trasladó hasta al arco de la Almudena “porque allí está en la mejor parte, así para las colaciones de San Andrés y San Pedro, y, a otra parte, de Santa María y los alcázares y San Justo y Santiago”.



Los primeros relojes mecánicos aparecen en las zonas más urbanizadas de Europa durante el siglo XIV. Hasta entonces, habían existido dos referentes para medir el tiempo: uno natural, la salida y el ocaso del sol, y otro cultural, el toque de las campanas de las iglesias. El reloj comunal se instalaba en las torres de los ayuntamientos como instrumento simbólico de dominio económico, social y político, marcando el ritmo del trabajo de artesanos y mercaderes.

Los relojes mecánicos tenían eje de paletas, pestillo y ruedas de encuentro accionadas por pesas. Su funcionamiento era sencillo: la fuerza motriz que producían las pesas transmitía la acción de la gravedad a un tren de engranaje compuesto de ruedas y piñones. Las paletas interactuaban con una rueda dentada y permitía que las pesas cayeran en pequeñas porciones, dividiendo el tiempo en segmentos iguales y a velocidad constante.

El cuidador del reloj se encargaba del mantenimiento: el remonte de las pesas cuando la cuerda se agotaba, la limpieza y el engrasado de la maquinaria para garantizar su regularidad y el ajuste para que sonasen en el momento adecuado. Las reparaciones eran muy costosas: la villa de Madrid solicitó una sisa de 30.000 maravedís para afrontar la compra de un reloj nuevo en 1496.

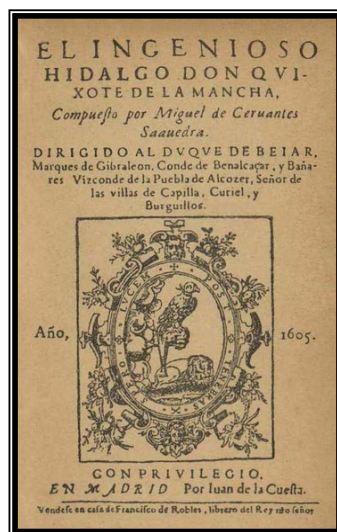
José Ignacio Ortega Cervigón

· Historia de Madrid en 10 objetos ·

Publicación de las dos partes de *El Quijote* (1605 y 1615)



Réplica de la imprenta de tipos móviles con la que se publicó la primera edición de *Don Quijote de La Mancha* (agencia EFE).



Izquierda: M. de Cervantes. *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha* (primera parte), Madrid, Juan de la Cuesta, 1605.

Derecha: M. de Cervantes. *Del ingenioso caballero don Quijote de La Mancha* (segunda parte), Madrid, Juan de la Cuesta, 1615.



La impresión de la obra de la literatura española más universal ha quedado unida para siempre a la ciudad de Madrid, en donde se imprimieron las dos partes de la inmortal novela cervantina: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605) y *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha* (1615). Una obra que contribuye decididamente al nacimiento de la novela moderna con una apuesta híbrida y polifónica de primer orden: heterología y heterofonía, además de una fantástica *mise en abyme* a modo de metaficción. Don Quijote y Sancho Panza constituyen una de las mejores expresiones de la naturaleza humana en un desafío único de una narrativa de carácter fronterizo que muestra su labilidad entre la idealización renacentista y el (des)engaño de los sentidos barroco.

En la imprenta de Juan de la Cuesta, sita en la calle Atocha, nº 87, en la que se encuentra hoy la *Sociedad Cervantina*, se imprimieron estos dos fabulosos volúmenes, en un Madrid que contaba por aquel entonces con más de cuarenta plazas y unas trescientas cincuenta calles, muchas de ellas sin nombre. Una ciudad de Madrid con pocos espacios verdes (sacrificados para instalar la corte en el siglo XVI) y una estructura pendiente de modernización, en la que los comercios y talleres artesanales daban nombre a las calles: Curtidores, Cuchilleros, Bordadores... y en cuya Plaza Mayor había un mercado abierto de alimentos. Sin duda, la imprenta formaba parte del tejido comercial de las sociedades y en la época de impresión de *El Quijote*, funcionaba a pleno rendimiento, en todo un proceso que viajaba desde el texto hasta el libro. El propio personaje de don Quijote mostró profundo interés por la "emprenta", pues a su llegada a Barcelona, y empujado por el acicate de un cartel en el exterior "Aquí se imprimen libros", reconoce no haber visto ninguna y entra lleno de entusiasmo y de curiosidad. Este interés no es extraño, ya que la impresión como labor deja traslucir al autor, corrector, cajista, tirador, batidor, almacenero, alizador, fundidor, maestro de imprenta, librero y tirador. Esta imprenta manual llegará más allá del siglo XVIII, y la publicación de los libros que de ella resultaba en los Siglos de Oro necesitaba como requisitos los privilegios y licencias correspondientes como medida de control gubernamental. No en vano, la preocupación por los contenidos publicados surgía tanto de la Corona como de la Inquisición, por lo que la legislación se empleó a fondo con el mundo del libro.

Enrique Ortiz Aguirre

Fábula de Aracne (1651/1655)



Diego Rodríguez de Silva y Velázquez. *Fábula de Aracne*, 1651/1655. © Museo Nacional del Prado, Madrid.

La fábula procede del libro VI de las *Metamorfosis* de Ovidio, del que Velázquez poseía al morir una edición en italiano y otra en romance. Aracne, joven lidia, habilísima tejedora y muy admirada, se enojaba cuando le decían que su maestra había sido Palas Atenea, respondiendo que desearía contender con ella. La diosa le oyó y, transformada en vieja, se presentó ante ella y le aconsejó pedir perdón, pero no hubo forma. Entonces, la diosa, ya sin su disfraz, aceptó el reto y tejió la disputa de Atenea y Poseidón por el Ática y en las esquinas los castigos de quienes desafiaron a los dioses. Aracne, sin embargo, representó aventuras eróticas deshonorosas de los dioses, entre ellas el rapto de Europa por Zeus bajo la apariencia de un toro, y que Velázquez representó, reproduciendo la pintura de Tiziano en el Alcázar y copiada por Rubens en Madrid en 1628. Palas, indignada con el comportamiento y la burla de los dioses que había hecho la joven, la golpeó con la lanzadera y ella, desesperada, se ahorcó. Atenea, apiadándose de ella, la transformó en araña para que siguiera tejiendo, castigo ejemplar para quienes osaran despreciar a los dioses.



La denominación de “Las Hilanderas”, como también se la conoce, difundida por Ponz en su *Viaje por España*, se debe a Mengs en 1776, y el identificar erróneamente el escenario con la fábrica de tapices de Santa Isabel de Madrid –que dejó de existir h. 1610-, a Madrazo en el catálogo del Museo en 1872 (hasta su edición de 1945). La obra, con las medidas originales antes de los añadidos posteriores, fue tasada en 1664 por el pintor Pedro de Villafraña entre las pinturas más valiosas del acaudalado montero de cámara don Pedro de Arce, que no la tenía aún en 1657; se pensó entonces que era una de las obras finales de Velázquez (1599-1660), sorprendente porque éste pintaba entonces sólo para el rey. Tenían ambos una relación muy estrecha y de confianza con don Fernando Ruiz de Contreras, marqués de la Lapilla desde 1654 y secretario del rey, que pudo ser el anterior propietario del cuadro: el pintor, porque desde su viaje a Italia (1649-1651) recibía las órdenes del rey a través de él, y Arce, descendiente de plateros, porque le asesoraba y prestaba dinero en la compra de joyas y pudo cobrar las deudas aceptando el cuadro como pago. Ambos querían ser designados caballeros de Santiago, para lo que debían demostrar que ni ellos ni sus antepasados habían trabajado con sus manos para vivir. La fábula de Aracne se relaciona con una importantísima obra *Noticia general para la estimación de las artes* (Madrid 1600) pues era arquetipo de uno de los argumentos más usados en la defensa de la liberalidad de las artes del dibujo –y por tanto de la pintura y la tapicería- en que se ejercita el entendimiento y no la mecánica y son dignas de hombres libres, pero además, la escena del primer plano significaría el elogio de la dignidad de la labor de hilado, que conserva la virtud de las mujeres y evita su ociosidad, tal como se defiende en ese libro.

María Teresa Cruz Yábar

· Historia de Madrid en 10 objetos ·

Mantua Carpetatorum sive Matritum Urbs Regia (1656)



En 1656, un inquieto y aventurero portugués establecido en la corte española, Pedro Texeira (Lisboa, h. 1595-Madrid, 1662), corsario, espía, ingeniero militar, capitán de artillería, cosmógrafo y cartógrafo real, llevó a cabo una excepcional planta geométrica de la villa y corte de los Austrias que constituye uno de los testimonios más importantes de la Historia de Madrid.

Este fiel y minucioso retrato de la ciudad fue un encargo expreso del rey Felipe IV, y su magnitud (20 planchas con una extensión total de 1,80 x 2,85 m.) se explica por la importancia que concedió a la representación de los territorios geográficos y ciudades más emblemáticas del reino. En 1651 pagó 200 ducados para los gastos de impresión de las láminas, aunque estas no estarían listas hasta 1656, después de grabar las planchas de cobre en Ámsterdam y de imprimirlas en la ciudad de Amberes. La obra incluye una tabla que permite la localización de los edificios más importantes: parroquias, conventos, hospitales, ermitas, fuentes, jardines, etc.



Aunque no es el único ni el primero si es el plano más importante de Madrid del siglo XVII y un instrumento esencial para entender las renovaciones espaciales y propuestas constructivas que se sucedieron en Madrid desde su recuperada capitalidad en 1606.

Texeira fue testigo del crecimiento galopante de la ciudad, favorecido por la necesidad de dar alojamiento a un importante número de funcionarios reales. Bajo el reinado de Felipe IV, la ciudad alcanzó su máximo desarrollo en el siglo XVII, llegando a contener dentro de su cerca una población de algo más de 100.000 habitantes y unos 11.000 edificios. Dicha cerca, así como el detalle de la distribución interior de la villa, trazado sin gran orden ni concierto, los conocemos con exactitud gracias a este plano. Entre las novedades que ofrece respecto a otros anteriores destaca el conjunto arquitectónico y los jardines del Palacio del Buen Retiro, construido por Felipe IV en el límite oriental de la ciudad. Su representación topográfica es, junto a una vista panorámica atribuida al pintor Jusepe Leonardo (imagen superior), el testimonio más representativo de su existencia. Texeira también incluyó un elevado conjunto de conventos e iglesias que dibujan un curioso perfil de torres y campanarios, hoy en parte desaparecido.

La exactitud y precisión del Plano de Texeira sólo es comparable a la *Maqueta de Madrid* realizada casi doscientos años después (1830) por el ingeniero y cartógrafo militar León Gil de Palacio.

Roberto Alonso Moral

Pareja de Leones, modelo para la Fuente de Cibeles (h. 1780)



Hacia 1780, Roberto Michel, primer escultor de Cámara del rey Carlos III y director de Escultura de la Academia de San Fernando, modeló en cera y lacre dos pequeños leones sobre una peana de madera (aprox. 315 x 410 x 155 mm). Estos sirvieron como modelos de presentación para después realizar los grandes leones marmóreos de la *Fuente de Cibeles*. La elegante vivacidad y la noble fiera que transmiten son muy representativas del arte de Michel, uno de los artistas más destacados de la segunda mitad del siglo XVIII en Madrid.

La fuente fue diseñada en 1777 por el arquitecto Ventura Rodríguez, y en ella también intervinieron el escultor Francisco Gutiérrez (Cibeles) y el adornista Miguel Jiménez (carro). La obra formaba parte del proyecto de renovación urbana del Salón y Paseo del Prado impulsado por Carlos III –en conexión con los paseos de Atocha y Recoletos–, que incluía varias fuentes monumentales (Cibeles, Apolo, Neptuno, tritones y nereidas) y un trazado longitudinal en forma de hipódromo –o circo–, evocando modelos de la Antigüedad romana.



La iconografía de esta pareja de animales se ha querido relacionar con la metamorfosis de Hipómenes y Atalanta por obra de la diosa de Cibeles, cuyo templo habían profanado (Ovidio, *Metamorfosis*, X). Asimismo, se ha querido desentrañar el programa iconográfico de las fuentes del Prado, relacionándolas simbólicamente con los elementos: Tierra (Cibeles), Fuego (Apolo), Agua (Neptuno). Subyacen en ello las ideas fisiocráticas de Carlos III y la pretensión de ensalzar a la Monarquía hispánica. En cualquier caso, hay que situar su concepción en el contexto de la Ilustración española, y dentro de la ambiciosa *Renovatio urbis* promovida por el Rey.

A lo largo de su dilatada carrera en la Villa y Corte de Madrid, Roberto Michel (1721-1786) acometería en numerosas ocasiones la realización de leones en diversos materiales (Palacio Real de Madrid, Real Aduana, Puerta de Alcalá...).

Los dos pequeños leones salidos del taller del escultor, elaborados en un material humilde y perecedero, al ser esculpidos a gran escala en mármol para la fuente de Cibeles adquirieron un especial protagonismo en el espacio público para el que fueron destinados. Hoy día, el monumento es una señal de identidad de Madrid, y forma parte de su patrimonio histórico-artístico más apreciado.

Jesús Á. Sánchez Rivera

Farola fernandina (1832)



Farola "fernandina", 1832. Plaza de Oriente, Madrid.

Las llamadas "farolas fernandinas" constituyen un elemento característico del paisaje urbano del centro de Madrid. Originalmente fueron colocadas en 1832 para conmemorar el nacimiento en esta ciudad, el 30 de enero de 1832, de la segunda hija de Fernando VII y María Cristina de Borbón-Dos Sicilias, la infanta María Luisa Fernanda.

Las farolas fueron fundidas en Inglaterra y colocadas en la Puerta del Sol y en zonas aledañas, inaugurando también un novedoso sistema de iluminación a base de hidrógeno carbonatado que tenía mayor valor lumínico que los métodos anteriores.

El diseño de las farolas es francés, y su éxito hizo que se instalaran en más zonas de Madrid y en otras ciudades, prolongándose su producción en el tiempo hasta nuestros días, en que han adoptado el sistema LED.

A mediados de los años cincuenta del siglo XX, Víctor D'Ors, arquitecto municipal de Madrid, diseñó un modelo menos recargado y más acorde a la época.



Las farolas pueden identificarse por presentar en el cilindro que forma el pie un anagrama con dos letras "F" contrapuestas y entrelazadas, formando una especie de escudete en cuyo interior aparece la cifra VII. Por encima de este conjunto hay una corona real, todo en alusión al rey Fernando VII y por debajo, la cifra "1832" que alude al nacimiento de la Infanta María Luisa Fernanda y al año de la instalación de las farolas en Madrid. Normalmente tienen un alto cilindro formando el cuerpo de la farola que está rematado con un farol cilíndrico y de vidrio, cerrado por una cúpula metálica rematada por dos coronas superpuestas. Algunos modelos tienen dos o cuatro brazos, otros son para clavar en las paredes de los muros, e incluso algunas son para colgar e iluminar soportales.

Imitando a Madrid, en ciudades como Aranjuez, Córdoba, Sevilla o Valladolid también se ha utilizado el modelo, denominándose en algunos lugares como "farola isabelina" por haberse instalado en el reinado de Isabel II.

El alumbrado de gas utilizado en las farolas fernandinas supuso un importante adelanto en la iluminación nocturna de Madrid, pues con él se lograba una muy considerable mejoría con las anteriores farolas a base de sebo o aceites que emitían una luz más apagada que frecuentemente no duraba toda la noche.

En otro sentido, también lograron mejorar el aspecto estético de la zona más monumental y emblemática de la población.

Jesús Cantera Montenegro

· Historia de Madrid en 10 objetos ·

Escribanía (1853)

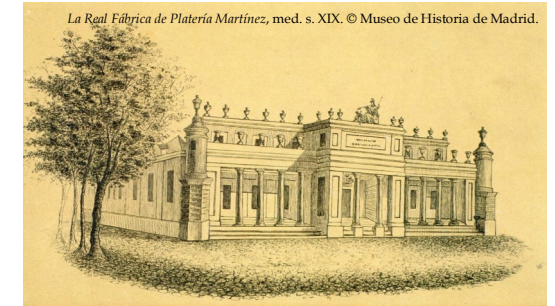


Izquierda: Real Fábrica de Platería Martínez. Escribanía, 1853.
© Patrimonio Nacional.

Derecha: El rey Alfonso XIII firmando en el libro de honor, durante la inauguración de las obras de la Gran Vía de Madrid en 1910.
© Biblioteca Digital Memoria de Madrid.



Esta escribanía de plata formó parte del amueblamiento de los sitios reales, y pertenece por ello a la colección de Patrimonio Nacional. Fue realizada en 1853, en la Real Fábrica de Platería Martínez de Madrid. Su configuración sigue un modelo que había empezado a desarrollarse en el siglo XVIII, concebido como un conjunto compuesto por tintero, salvadera (contiene la arena secante) y un recipiente para el lacre sobre el que asienta una campanilla, todo ello ordenado sobre un soporte común. Su diseño es de tipo historicista, basado en referencias de estilo neoclásico-imperio, aderezadas con ramajes y ristas vegetales que moderan las estructuras de aristas vivas y contrastan con las superficies lisas y las cenefas sinfín. Está ligada a un evento relevante para la ciudad de Madrid, pues fue utilizada en 1910 en la ceremonia de inauguración de las obras de la Gran Vía presidida por el rey Alfonso XIII, a quien una fotografía contemporánea muestra firmando en el libro de honor, en presencia de la reina y de las autoridades de la época.



La Real Fábrica de Platería Martínez, med. s. XIX. © Museo de Historia de Madrid.

Una Real Cédula de Carlos III de 29 de abril de 1778 aprobó el establecimiento en Madrid de una Escuela de Platería bajo la dirección de Antonio Martínez, “para enseñar la construcción de alhajas finas, y comunes de oro, plata, similor, y azero, con esmaltes y sin ellos”. Martínez había pasado unos meses en obradores afamados de París y Londres, recabando información relevante sobre nuevos materiales, procedimientos técnicos e ingenios mecánicos, para instruir a los plateros españoles que quisieran aprender en su Escuela. Esta iniciativa coincidía con las aspiraciones del monarca sobre la modernización del país, consciente de la importancia que empezaba a cobrar un desarrollo industrial todavía incipiente, pero que en el ámbito de las artes suntuarias abría unas expectativas comerciales muy lucrativas.

En 1792 el establecimiento se titulaba ya Real Escuela y Fábrica y había elegido un emplazamiento definitivo en una de las zonas más populares de la ciudad: el Prado de San Jerónimo, sometido entonces a la reforma urbanística que trazaría el espacio del Salón del Prado y ennoblecería la orilla oriental con emblemáticas construcciones. El imponente edificio de la fábrica y vivienda familiar no desmereció en absoluto con su elegante fachada porticada a la clásica. La actividad de la empresa se extendió durante la primera mitad del siglo XIX hasta su liquidación en 1867. El edificio fue demolido en 1920, ocupando su parcela el Hotel Savoy (hoy edificio de viviendas). La plaza que se forma al borde del Prado, donde confluyen las calles de Huertas y Moratín, deja constancia en su nombre “de la Platería de Martínez” de la importancia que tuvo este establecimiento, mientras la lápida conmemorativa incluida en la fuente central informa al paseante de su existencia.

Margarita Pérez Grande

· Historia de **Madrid** en **10** objetos ·

Escena de tertulia en el café La Delicia (1982)



Presentamos una fotografía que no cumple con el objetivo de representar fielmente la realidad, no tiene el carácter notarial que se le supone a esta técnica nacida en el siglo XIX, simplemente porque esta tertulia en un café del Madrid de la posguerra nunca existió. Nació como un espacio novelado por Camilo José Cela en *La Colmena* (1951), que fue recreado, puesto en escena, por Mario Camus (1982).

El fotoperiodista Raúl Cancio realiza esta fotografía (1982) como parte de un reportaje que cuenta la historia del rodaje de la película española de mayor presupuesto hasta ese momento. Podríamos haber elegido otras del mismo proyecto en las que es visible el *set* de rodaje o el trabajo del director, pero este encuadre refleja perfectamente la tertulia y el café que nunca existieron. A partir de aquí, planteamos una reflexión sobre la fotografía como herramienta artística básica, no la única, para documentar y recrear con verosimilitud los cafés, espacios de sociabilidad, protagonistas de la identidad urbana de Madrid.



Contrastaremos la fotografía elegida con aquellas que funcionaron como herramienta de la producción cinematográfica, realizadas por el fotógrafo Hans Burman en 1982; unas piezas de carácter notarial y técnico que nos permiten poner en valor la recreación propuesta por la obra elegida. Esto nos lleva a plantear unas cuestiones básicas:

¿Por qué los cafés históricos madrileños definen un tipo de relaciones sociales urbanas diferentes a las de su entorno? ¿Por qué, y de qué modo la fotografía se acercó tan frecuentemente a estos espacios?

Comenzaremos por el principio, nos retrotraemos al siglo XVIII para explicar el café como una bebida y un espacio moderno, ilustrado que fue inmortalizado en grabados y pinturas. Descubrimos las relaciones literarias de los fotógrafos decimonónicos y, cómo estos, crean documentos gráficos divulgados por la prensa como pruebas fidedignas de las tertulias en los cafés. Pero el siglo XX utilizó la fotografía de un modo diferente, gracias a ella nacieron auténticas mentiras visuales que recrean los cafés del pasado y del presente, haciendo evidente la importancia de la memoria colectiva, un constructo social en continua evolución.

Paulino Martín Blanco

· Historia de **Madrid** en **10** objetos ·

Placa identificativa del Metro de Madrid (1919)



Logotipo actual de Metro de Madrid ©, siguiendo el diseño original de Antonio Palacios (1919).

El arquitecto Antonio Palacios ha sido uno de los arquitectos más emblemáticos de la ciudad de Madrid. En el año 1919 diseñó los interiores de las primeras estaciones y creó el primer logotipo de Metro. Está inspirado en el metro de Londres. El círculo fue sustituido por un rombo, pero mantuvo los colores rojo, blanco y azul. La placa ha tenido varios rediseños sin embargo su gran cambio llegó en los años ochenta, donde se mantuvo la forma y los colores pero la tipografía se cambió por la letra helvética y en la palabra se introdujeron las minúsculas.

El material con el que estaba fabricado, en origen, era de chapa metálica, pero en la actualidad se han realizado réplicas, que se encuentran a la venta, de un material denominado dibond, que consiste en dos láminas delgadas de aluminio unidas a un núcleo de polietileno sólido. Sus medidas son 110 x 66,5 cm. Su función es señalar la entrada a las estaciones de Metro. Este logotipo se ha convertido en un icono de la ciudad de Madrid.



Tren clásico del Metro de Madrid (modelo MR-9), recientemente restaurado.

La inauguración oficial de la primera línea de Metro tuvo lugar el 17 de octubre de 1919. Los ingenieros que participaron en su construcción fueron: Carlos Mendoza, Miguel Otamendi y Antonio González Echarte. Su primer pasajero fue el rey Alfonso XIII, que había contribuido a financiar parte de las obras. El trayecto, de 3,5 km. de longitud se iniciaba en la estación de Sol y terminaba en la estación de Cuatro Caminos.

La llegada del Metro transformó Madrid en una metrópoli moderna. El número de estaciones y de líneas fue aumentando progresivamente adaptándose al crecimiento de la propia ciudad. Hoy la red tiene una longitud de casi 300 km., con trescientas dos estaciones y llega a doce municipios de la Comunidad de Madrid.

En la memoria de muchos madrileños está, también, la evolución de los trenes. Desde el primero en circular por la red, hasta los modernos trenes de la serie 8.000, sin separación física en los vagones y con pantallas de vídeo entretenimiento.

El trabajo de miles de hombres y mujeres de diversas categorías laborales (jefes de tren, taquilleras, revisoras, mecánicos, maquinistas) han hecho posible, a lo largo de cien años, que Metro sea un referente en los medios de transporte de Madrid.

José Luis Domínguez López

Cartel político. Elecciones a la Alcaldía de Madrid (1979)



Un cartel electoral es un “grito en la pared”. Una llamada de atención del político a los viandantes que, en tan sólo una décima de segundo, deben reconocer al candidato y su mensaje. Tras más de 40 años de dictadura, el 3 de abril de 1979, se celebraron las primeras elecciones municipales bajo un clima de democracia y libertad. Y esa idea se plasmó en los miles de afiches que invadieron las calles de Madrid. Se recurrió a una campaña muy personalista donde el votante se iba a sentir seducido por tres ideas: la de renovación del sistema anterior (representado por la rosa roja que había rediseñado Cruz Novillo en 1976), la preocupación por la ciudad por encima de la política del país (la rosa es sostenida por un icono de Madrid: la diosa Cibeles, protectora de la capital) y confianza hacia el candidato (el nombre de Tierno en rojo, color corporativo del partido, y su vinculación a las palabras “Honestidad insobornable”, fue suficiente).

PSOE. Vota Tierno, 1979.



Jordi Socías. Tierno Galván con un bando, 1983. COVER.

La Historia reciente de Madrid está ligada a Enrique Tierno Galván, el “viejo profesor”. Un hombre que entendió el tiempo de transición que, en su ocaso, estaba viviendo y supo conectar con esa nueva España, la de los jóvenes, a la que no pertenecía. Su gestión al frente del Ayuntamiento de Madrid entre 1979 y 1986 es un ejemplo de renovación, modernidad y tolerancia. Su figura suscitó un respeto y afecto que se demostró en la manifestación de duelo por su fallecimiento.

Memorables son sus bandos municipales que, haciendo gala de ironía y gran sentido del humor, escribía personalmente. También su apoyo a la juventud que protagonizaba la Movida madrileña. Recordadas son sus frases:

- "Bendito sea el caos, porque es síntoma de libertad".
- "Más libros, más libres".
- "Rockeros: el que no esté colocado que se coloque, y al loro".

Beatriz de las Heras

· Historia de **M**adrid en **10** objetos ·

Equipo

Roberto Alonso Moral

Jesús Cantera Montenegro

M^a. Teresa Cruz Yábar

José L. Domínguez López

Beatriz de las Heras Herrero

Paulino J. Martín Blanco

José I. Ortega Cervigón

Enrique Ortiz Aguirre

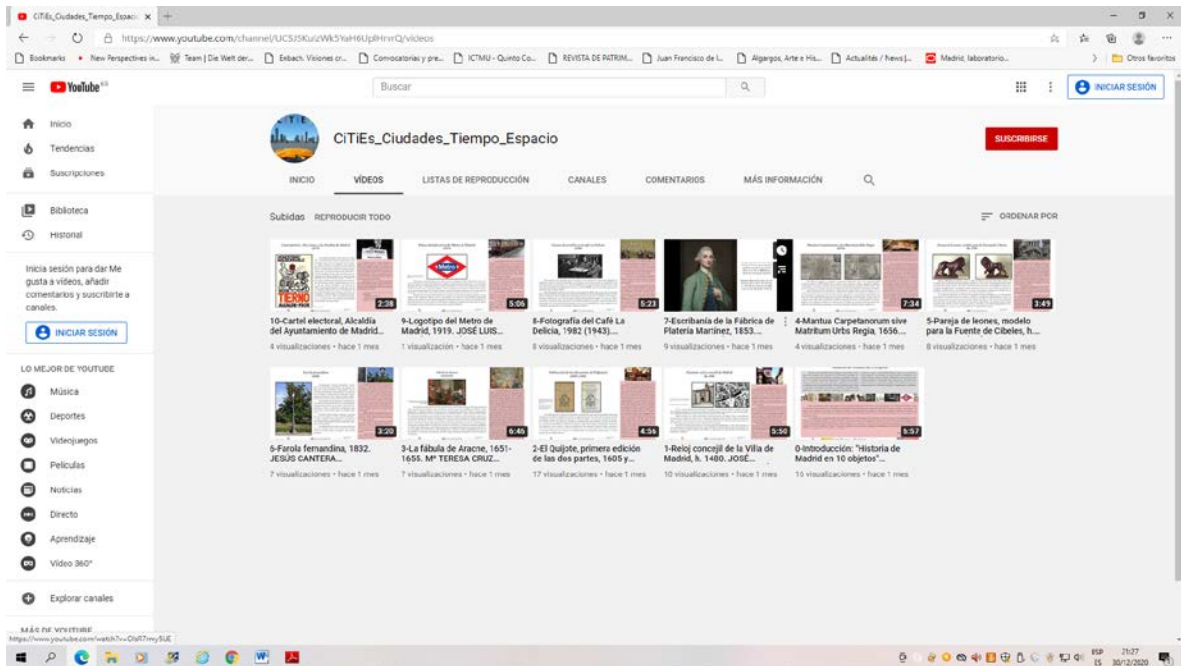
Margarita Pérez Grande

Jesús Á. Sánchez Rivera

Yanira Franco Adán / **R**aúl Gómez Hernández / **A**inara Guerra Fernández

CiTiEs (Ciudades: Tiempo + espacio)

Anexo 2. Diseño, grabación y edición de 10 vídeos didácticos, en torno a la “Historia de Madrid en 10 objetos”, subidos al canal específico del proyecto en YouTube®, denominado: “CiTiEs_Ciudades_Tiempo_Espacio”.



Canal de YouTube®: “CiTiEs_Ciudades_Tiempo_Espacio”.

Enlace: https://www.youtube.com/channel/UCSJSKulzWk5YaH6UpIHrvrQ/videos?view=0&sort=dd&shelf_id=0



Vídeo de María Teresa Cruz Yábar sobre la *Fábula de Aracne* de D. Velázquez. Enlace: [3-La fábula de Aracne, 1651-1655. Mª TERESA CRUZ YÁBAR - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=3-La fábula de Aracne, 1651-1655. Mª TERESA CRUZ YÁBAR)

Anexo 3. Diseño y elaboración de 2 carteles para la exposición “Alcalá de Henares: Patrimonio de la Humanidad”, organizada por el Departamento de Historia del Arte en la Facultades de Geografía e Historia y de Comercio y Turismo (Director: Herbert González Zymła) en el marco de la “XX Semana de la Ciencia y la Innovación” (2-12 de noviembre de 2020).

MIRADAS AL TURISMO DESDE LA HISTORIA DEL ARTE
ALCALÁ DE HENARES PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD.
 Jesús Ángel Sánchez Rivera
 Dpto. de Didáctica de Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, UCM

ALCALÁ DE HENARES: UNA CIUDAD CONVENTUAL

La creación de la antigua Universidad de Alcalá de Henares, por iniciativa del cardenal Cisneros (1498), supuso un hecho crucial para el devenir histórico de la villa. A partir de entonces, se transformó la vida social y cultural de la localidad. También su fisonomía urbana, que, por la acumulación de instituciones religiosas (iglesias, colegios, colegios-conventos, hospitales y conventos), se transformó en una suerte de ciudad conventual entre el s. XVI-XVII (1).

A lo largo de la Edad Moderna, se fundaron 23 instituciones masculinas de carácter conventual (conventos y colegios-convento) y 9 conventos femeninos. Entre los primeros, destaca el desaparecido convento franciscano de Santa María de Jesús o de San Diego (2), fundado por el arzobispo de Toledo don Alonso Carrillo de Acuña (1453) y en el que estudió Cisneros; en él estuvo enterrado San Diego de Alcalá, cuya capilla se renovó durante el Barroco con importantes pinturas (A. Cano, F. Zurbarán). También el Colegio Máximo de la Compañía de Jesús (1545), en cuya iglesia participaron arquitectos jesuitas: Bartolomé de Bustamante (templo) y Francisco Bautista (retablo mayor), albergó pinturas de Rubens o L. Giordano, entre otros.

La expulsión de los Jesuitas (1767) y las desamortizaciones del s. XIX afectarían a todos los conventos masculinos: se incautaron muchos de sus bienes, que pasaron a la Academia o al Prado (3), y se demolieron y rehabilitaron sus inmuebles para cuarteles.

CONVENTOS FEMENINOS

Todos los conventos femeninos de Alcalá de Henares han subsistido hasta nuestros días. Pese a las pérdidas y el largo declinar que han sufrido, aún atesoran un valioso patrimonio material (mueble e inmueble), además un patrimonio inmaterial que constituye la verdadera razón de ser de su existencia.

El convento más antiguo es el de Nuestra Señora de la Esperanza o de Santa Clara (Franciscanas de Santa Clara), fundado en 1487. En su retablo mayor, hoy desaparecido, trabajó el pintor Angelo Nardi entre 1642 y 1647. Aún conserva varias pinturas de Alonso del Arco (p. ej., *Retrato del Barón de Paz y Silveira*, patrono del convento a mediados del Seiscientos), un *San Francisco* firmado por L. Giordano y otro lienzo del mismo santo atribuido a Zurbarán.

Durante el s. XVI se realizó la mayoría de estas fundaciones: S. Juan de la Penitencia (Tercera Orden Franciscana; 1508), Pma. Concepción (Carmelitas Descalzas; 1562), Pma. Concepción y Sta. Úrsula (Franciscanas Concepcionistas; 1573), Sta. M^a Magdalena (Agustinas Calzadas; 1593), Sta. Catalina (Dominicas; 1598) y *Corpus Christi* o de Añuera (Carmelitas Descalzas; 1599). Este último, fue fundado por la Condesa de Castellar, y patrocinado poco después por la Marquesa de Mondéjar (4).

El monasterio de San Bernardo (Bernardas Cistercienses) sobresale por la riqueza de su patrimonio histórico-artístico. Fundado por el cardenal-arzobispo de Toledo don Bernardo de Sandoval y Rojas en 1617, daría las trazas de su iglesia Juan Gómez de Mora, maestro mayor de las Obras Reales. Es de planta oval, con una gran cúpula, y la fachada principal ofrece una adaptación vermiculada de un célebre modelo vigonesco; en ella campean escudos de armas del fundador y una imagen de *San Bernardo*, obra de M. Pereira (5). En el interior, destacan el imponente tabernáculo y los cuadros de Nardi, 1619-21 (6).

UN PATRIMONIO CULTURAL SINGULAR

En 1998, la Universidad y recinto histórico de Alcalá de Henares fueron declarados por la UNESCO “Patrimonio de la Humanidad”. Uno de los criterios expuestos para esta declaración fue el de haber materializado el concepto de ciudad ideal agustiniana, *Civitas Dei*, que después se proyectaría a otros lugares de Europa y América. En este sentido, adquieren una importancia extraordinaria los antiguos conventos de la ciudad, unos aún en activo y otros rehabilitados como edificios de la Universidad de Alcalá de Henares (UAH) y de diversas instituciones (7).

La pervivencia de este rico patrimonio cultural, gestado y atesorado en los conventos durante siglos, pasa por la divulgación de su conocimiento sobre la base de una educación reflexiva y constante, a la vez que se implementan planes de actuación para su mantenimiento y desarrollo económico. Y para todo ello, resultará clave el fomentar un turismo de calidad y sostenible (8).

BIBLIOGRAFÍA:

(1) DÍAZ MÓRENO, FELIX (coord.) (2019). *Convento de profusas. Funciones y arquitectura de la Universidad de Madrid, UCM*.

(2) SÁNCHEZ RIVERA, Jesús Ángel (2020). “El patrimonio cultural tangible: los conventos de Alcalá de Henares en el tiempo (desarrollo, transformación y pervivencia)”, en CAMPOS Y FERNÁNDEZ DE SEVILLA A. (coords.) *La ciudad: Encuentro en España* (II). Departamento de Historia y Geografía, UHA.

J. Á. Sánchez Rivera: “Alcalá de Henares: una ciudad conventual”.

15



MIRADAS AL TURISMO DESDE LA HISTORIA DEL ARTE
ALCALÁ DE HENARES PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD.
 Roberto Alonso Moral
 Departamento de Historia del Arte, UCM



LA COMPAÑÍA DE JESÚS Y EL COLEGIO MÁXIMO DE ALCALÁ

La presencia de los jesuitas en una ciudad de vocación universitaria y conventual como Alcalá durante la Edad Moderna fue decisiva para el desarrollo de la Contrarreforma y de los estudios humanísticos gracias a su función docente y a las actividades públicas dirigidas a la comunidad circundante. Desde 1545 ya se encontraban en la ciudad, aunque las dificultades iniciales no permitieron adquirir las primeras casas hasta 1562. El padre Bartolomé de Bustamante fue quien dio las trazas de la nueva iglesia en 1567, pero el edificio se construyó sustancialmente entre 1602 y 1620, gracias a los recursos aportados por María de Mendoza († 1580) y su sobrina Catalina de Mendoza († 1602) que ostentaron su patronato (1).






El Colegio Máximo Complutense reunió entre sus muros una importante riqueza artística que por las circunstancias históricas sobrevenidas con la expulsión de los jesuitas de España, se vio sensiblemente mermada y mutilada. A pesar del aprecio de la crítica, el retablo mayor de la iglesia (3) (1618-1630) trazado por el hermano jesuita Francisco Bautista, perdió por una revuelta popular en marzo de 1936 las esculturas de Manuel Pereira y Bernabé de Contreras que albergaba, junto a siete pinturas del italiano Angelo Nardi. También desaparecieron entonces muchos otros lienzos, entre ellos varios del pintor napolitano Luca Giordano (6). Afortunadamente, otros habían sido salvados con anterioridad, tras ser confiscados en 1769 y 1774, y enviados a Madrid, como el *San Jerónimo escribiendo en el desierto* del taller de José de Ribera (7) o el soberbio *San Agustín entre Cristo y la Virgen* de Rubens (8), hoy conservados en la Real Academia de San Fernando.






UN RICO PATRIMONIO DESTRUIDO O DISPERSO

Tras la expulsión de los jesuitas en 1767 por Pragmática Sanción de Carlos III, se le asigna un nuevo destino al edificio, como sede de la Universidad, época en la que se construye otro gran claustro en la zona de la Huerta (9), que permitirá dar mayor espacio a su función docente. Para articular correctamente los espacios del antiguo edificio y del nuevo se llamó al arquitecto Ventura Rodríguez quien imprimió cierto carácter palaciego al proyecto con la construcción de una magnífica escalera de tipo imperial, dando rango al acceso al aula magna y a la biblioteca de la planta superior (10).





En 1797 la Universidad volvió a su antiguo colegio y el edificio paso a ser utilizado como cuartel militar, agravándose con el tiempo la degradación del colegio y su iglesia. Tras muchos avatares que subrayan su significación histórica y patrimonial, entre 1987 y 1990 se rehabilitó de nuevo como edificio universitario (Facultad de Derecho) y recientemente, se recuperó uno de los conjuntos barrocos más interesantes de la ciudad de Alcalá: la Capilla de las Santas Formas, construida junto al presbiterio de iglesia entre 1678 y 1687 por Francisco Bautista, y cuya cúpula fue decorada en 1689 por los pintores Juan Vicente de Ribera y Juan de Cano Arévalo (11).



NUEVOS USOS Y CONCIENCIA PATRIMONIAL PARA EL COLEGIO MÁXIMO COMPLUTENSE









BIBLIOGRAFÍA:
 -VV.AA. (1989). *La Compañía de Jesús en Alcalá de Henares (1516-1767)*. Alcalá de Henares.
 -VV.AA. (1981). *Los antiguos edificios del Colegio Máximo de la Compañía de Jesús en Alcalá de Henares, actual parroquia de Santa Elena*. Alcalá de Henares.
 -SOLMAN PASTOR, Carmen (2019). "Colegio Máximo de la Compañía de Jesús (Alcalá de Henares)" en: DÍAZ MORENO, Félix (coord.). *Guía de patrimonio Cultural y monumental de la Universidad de Madrid*. Madrid.

R. Alonso Moral: "La Compañía de Jesús y el Colegio Máximo de Alcalá".

Anexo 4. Ficha del trabajo final referido a la implementación del proyecto de innovación docente en la asignatura “Metodología de la investigación y su aplicación a la Historia del Arte español”.

- **Profesora:** **María Teresa CRUZ YÁBAR.** Profesora titular. Dpto. Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense Madrid.

- **Nombre de la asignatura y titulación:** “**Metodología de la investigación y su aplicación a la Historia del Arte español**” (Máster de Estudios Avanzados en Historia del Arte Español).

- **Nº de alumnos en el curso 2020-21:** **15.**

- **Objetivos didácticos**

Aprender las distintas metodologías de la investigación en Historia del Arte y saber aplicarlas sobre muy diferentes obras y asuntos, tanto por su naturaleza material como ámbito de estudio. Potenciar la capacidad de reunir, interpretar y valorar datos relevantes acerca de obras y fenómenos de naturaleza histórico-artística, con la finalidad de emitir juicios razonados y reflexivos sobre la producción artística o su gestión.

- **Contenidos a desarrollar**

Análisis de la historiografía e investigaciones realizadas en torno a muy diferentes obras de arte o sobre asuntos concretos o más transversales. Comparar las diferentes hipótesis, su argumentación y metodologías desarrolladas para el examen de la pieza o del tema a estudiar y redactar un estudio global sobre ello.

- **Competencias**

Proporcionar el uso de los métodos de investigación científica y las distintas metodologías histórico-artísticas propias de la Historia del Arte Español, para la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de dicha área de estudio. Conocer cuándo, cómo y por qué han sido empleadas y se utilizan ahora y cuáles son las más adecuadas en función del objeto y de los resultados.

- **Desarrollo de la propuesta**

Estudio individual de tres obras de arte utilizando distintas metodologías de investigación y argumentando el porqué de su aplicación en cada caso. Análisis en grupos de 3 o 4 alumnos de varios artículos en torno a diferentes problemas sobre unas obras elaboradas en diferentes épocas con el mismo objetivo y localización -se fueron sustituyendo entre sí- (especificando los epígrafes o páginas de cada artículo que le toca examinar a cada alumno) y exposición crítica de cada grupo del artículo revisado. Se organiza un debate final.

- **Breve balance de los resultados obtenidos**

El balance de los resultados ha sido muy satisfactorio porque todos los alumnos han tomado parte con mucho interés y se han volcado en la investigación de las piezas que se les han dado (en su mayoría de museos o subastas madrileñas) y en el caso de los artículos, han disfrutado mucho en su análisis crítico y expresado sus opiniones, argumentando su

CiTiEs (Ciudades: Tiempo + espacio)

convencimiento o no de las metodologías utilizadas por los distintos autores. Los objetivos didácticos y las competencias se han alcanzado con éxito en un ambiente muy agradable y de gran nivel.

Anexo 5. Ficha del trabajo final referido a la implementación del proyecto de innovación docente en la asignatura “La investigación en el Museo: Inventarios, catálogos y análisis”.

- **Profesora:** **María Teresa CRUZ YÁBAR.** Profesora titular. Dpto. Historia del Arte. Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense Madrid

- **Nombre de la asignatura y titulación a la que pertenece:** “**La investigación en el Museo: Inventarios, catálogos y análisis**” (Máster de Estudios Avanzados de Museos y Patrimonio Histórico-Artístico).

- **Nº de alumnos en el curso 2020-21:** **11.**

- **Objetivos didácticos**

Aprender los pasos que debe dar un conservador de museos en la investigación de las piezas pertenecientes a los fondos de la institución en todo lo que respecta a cómo deben ser conservadas, expuestas, intervenidas o trasladadas, así como cuando debe hacer informes sobre aquellas que salen a la venta o se reciben en donación o dación en pago e interesa adquirirlas para completar la colección del museo. Conocer qué tipo de datos se deben recabar y cómo se reflejan en la base de datos o en los informes de préstamo, restauración, etc.

- **Contenidos**

Conocer y manejar las herramientas de la investigación en los museos: bibliotecas, archivos, talleres. Familiarizarse con los diferentes tipos de inventarios y catálogos de museos usados en la actualidad. Dominar los métodos usados para documentar e inventariar las piezas de un museo. Saber elaborar un análisis de obras de arte y conocer los más interesantes realizados. Conocer los principales centros de investigación en los museos españoles, y los más destacados inventarios, exposiciones y catálogos realizados en ellos.

- **Competencias**

Tener capacidad de obtener conocimientos y competencias para el tratamiento especializado de la producción artística en su faceta de Patrimonio museístico y cultural, con especial atención a su actual valoración cultural; saber seleccionar, valorar y analizar críticamente y de manera original la información y la bibliografía correspondiente al área de los estudios de museos y Patrimonio histórico-artístico; poder elaborar síntesis, análisis, juicios críticos y resolver problemas específicos en el campo de los estudios de museos y de Patrimonio histórico-artístico.

- **Desarrollo de la propuesta**

Estudio de piezas de museos, expuestas en exposiciones o presentadas a subasta de las que haya muy pocos datos o estudios parciales. Completar los datos objetivos y hacer un comentario completo para catalogarla procurando dar datos sobre el autor, fecha y contexto histórico-cultural en que surge, motivo y circunstancias de su encargo y realización, cliente, destino y ubicación, influencia de otras obras y repercusiones artísticas; forma en que ha llegado al museo, fortuna crítica, bibliografía que recoge estudios sobre ella y exposiciones

en las que ha estado. Por último, desarrollar brevemente una propuesta de exposición - presentada en clase- en torno a la pieza elegida objeto de nuestra investigación con al menos 4 obras más que se puedan poner en relación con ella.

- **Breve balance de los resultados obtenidos**

El balance de los resultados ha sido muy satisfactorio porque todos los alumnos han tomado parte con mucho interés y se han volcado en la investigación de la pieza elegida (en su mayoría de museos madrileños) y en hacer una exposición con otras obras a través de las cuáles pudieran demostrar visualmente los pasos dados en la investigación y principales aportaciones y conclusiones a las que han llegado. Al ser tan variadas las piezas, los objetivos didácticos y las competencias se han alcanzado con éxito.

Anexo 6. Ficha breve del trabajo final referido a la implementación del proyecto de innovación docente en las asignaturas “Fundamentos y didáctica de la Historia” y “El Patrimonio histórico, artístico y cultural en Educación Infantil”.

Profesor: José Ignacio Ortega Cervigón.

Asignaturas y titulaciones: Fundamentos y didáctica de la historia (3º Grado de Maestro en Educación Primaria) y El Patrimonio histórico, artístico y cultural en Educación Infantil (optativa del Grado de Maestro en Educación Infantil).

Nº de alumnos: 65.

- Objetivos didácticos:

Vincular los elementos patrimoniales históricos, artísticos y culturales con el contexto social y la época en la que fueron elaborados.

- Contenidos a desarrollar:

1. Describir y ubicar una plaza o espacio público de la ciudad de Madrid.
2. Funciones y usos a lo largo de la historia.
3. Elementos patrimoniales (edificios, esculturas, movimientos sociales).
4. Búsqueda y descripción patrimonial de otra plaza similar en otro país del mundo.
5. Diseño de una actividad de Ed. Infantil o Primaria sencilla relacionada con los bienes patrimoniales de esa plaza.

6. Bibliografía.

- Competencias

- . Profundizar en los aspectos didácticos de las áreas curriculares específicas dentro de las Ciencias Sociales.
- . Comprender el Patrimonio como legado cultural desde diversas perspectivas.
- . Conocer materiales y recursos didácticos para la educación patrimonial en Educación Infantil y Primaria.
- Diseñar proyectos educativos para fomentar el interés y respeto hacia el Patrimonio histórico, artístico y cultural, así como hacia su conservación.

- Desarrollo de la propuesta

- . Tarea descrita en Contenidos.
- . Trabajo individual.
- . Metodología investigativa.
- . Evaluación de la vinculación de los elementos patrimoniales y la relevancia didáctica de la propuesta.

- Breve balance de los resultados obtenidos

Resultados satisfactorios por la comprensión conceptual de los contenidos, la investigación de los alumnos con variedad de espacios elegidos y los valores de conservación y respeto del Patrimonio.

Anexo 7. Ficha breve del trabajo final referido a la implementación del proyecto de innovación docente en la asignatura “Arte del s. XVII y Barroco tardío”.

- **Asignatura y titulación: “Arte del s. XVII y Barroco tardío”. Grado en Historia del Arte.**

Profesor: Roberto Alonso Moral.

Nº de alumnos: 34.

- Objetivos didácticos

El objetivo principal de esta actividad era aprender y gestionar adecuadamente información y recursos web sobre el Patrimonio artístico barroco del contexto europeo, dedicando un apartado específico a Madrid, con el fin de poder aplicarlo en el marco de nuestro proyecto de innovación docente.

- Contenidos a desarrollar

Se centraron en dos casos de estudio: El Palacio del Buen Retiro y el Real Alcázar de Madrid.

- Competencias

CE8. Capacidad de obtener información (a partir de fuentes tradicionales documentales, literarias, gráficas y bibliográficas, y de recursos propios de las modernas tecnologías) y proponer juicios aplicados a nuevos objetos de estudio comparables a los conocidos a lo largo de su formación.
CE9. Capacidad de transmitir conocimientos, argumentos y valoraciones relativos a las distintas facetas de la producción artística a lo largo de la historia, de manera adecuada a las circunstancias del público al que se dirigen, oralmente, por escrito, con ayuda de materiales audiovisuales o con las tecnologías adecuadas en cada caso en un nivel básico, con utilización apropiada de los recursos de la lengua española.

- Desarrollo de la propuesta

La propuesta planteó un trabajo por grupos de tres estudiantes, que iniciaron su búsqueda con una bibliografía de referencia suministrada por el profesor, sentando las bases del conocimiento sobre el que analizarían críticamente informaciones en varios idiomas a través de diferentes webs. Los contenidos del trabajo se presentaron y debatieron *online* con acceso a esos recursos. La evaluación se realizó en función de la claridad en la estructura del trabajo, la selección de recursos webs y el rigor en el análisis crítico de esos recursos.

- Breve balance de los resultados obtenidos

Los resultados fueron bastante satisfactorios, pues se consiguió crear un marco de trabajo y aprendizaje adecuado y compatible con la docencia telemática, y, además, los diferentes equipos demostraron sus habilidades para gestionar y discriminar información procedente de diferentes fuentes y recursos según un modelo aplicable a otras asignaturas del Grado de Historia del Arte.

Anexo 8. Ficha del trabajo final referido a la implementación del proyecto de innovación docente en la asignatura “Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte”.

CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)

Audioguía para pasear Los Jardines del Buen Retiro

Datos básicos

Proyecto: Proyecto de Innovación Docente 2020-21: CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio). Diseño e implementación de materiales didácticos para la enseñanza virtual del Patrimonio cultural de Madrid a través de la flipped classroom [ARTES Y HUMANIDADES, Nº proyecto: 312].

Profesora: Irene Laviña Pérez

Asignatura y titulaciones: Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria y del Doble Grado de Pedagogía y Educación Primaria

Nº de alumnos: 120

1. Presentación

Dentro del contexto del proyecto *de Diseño e implementación de materiales didácticos para la enseñanza virtual del Patrimonio cultural de Madrid a través de la flipped classroom*, se desarrolla una propuesta que da continuidad al proyecto diseñado el curso pasado en el marco del Proyecto de Innovación Docente CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio), dirigido por Jesús Ángel Sánchez Rivera.

Para ello, se ha adaptado el proyecto de creación de un itinerario didáctico para recorrer los jardines del Buen Retiro fijándonos en su vinculación con el ámbito del estudio científico y técnico a la nueva iniciativa de trabajar a través del método de la clase invertida. La idea es diseñar y crear materiales que ayuden a nuestro alumnado a trabajar con fuentes de diversa naturaleza, para invertir el tiempo de clase en la elaboración conjunta de una audioguía.

2. Objetivos

La finalidad fundamental es aproximar al alumnado en el tratamiento de las fuentes históricas y la reelaboración de la información estudiada en un discurso propio, materializado en la creación de un artefacto cultural muy actual.

A este objetivo se suman los del proyecto anterior:

- Conocer el Jardín del Buen Retiro desde una nueva óptica al tiempo que disfrute de su Patrimonio y reflexione críticamente sobre un concepto social plenamente vigente: conocimiento científico.
- Propiciar una aproximación emocional a un elemento patrimonial de nuestro entorno.

Objetivos didácticos específicos:

- Explorar el potencial del jardín como fuente de conocimiento histórico.
- Ampliar perspectivas aproximándonos a un espacio conocido desde una mirada alternativa.
- Comprender las transformaciones y permanencias que dan vida a un espacio histórico.
- Profundizar en la comprensión del concepto de conocimiento científico a través de la revisión histórica y el debate.
- Trabajar en equipo y difundir los resultados del trabajo realizado.
- “Hacer Patrimonio”: compartir y vivenciar emocionalmente el Patrimonio.

3. Competencias

A través de la actividad propuesta se pretende trabajar las siguientes competencias:

- Documentación: búsqueda y selección de información.
- Reelaboración de la información y síntesis.
- Comunicación: expresión oral y escrita.
- Diseño de estrategias de difusión del conocimiento histórico artístico.
- Integración del estudio histórico-artístico desde una orientación instructiva y cultural.
- Capacidad para explicar y relacionar conocimientos.
- Valorar la importancia de la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.
- Capacidad para experimentar e innovar.
- Participación en actividades colectivas (trabajo cooperativo).
- Trabajo autónomo e iniciativa personal.
- Habilidades digitales.

4. Recursos

Para el desarrollo del trabajo fuera del aula se han proporcionado tres tipos de recursos:

- 4 vídeos de elaboración propia:
 - o ¿Por qué trabajar con fuentes?
 - o Definición y clasificación de las fuentes históricas
 - o Búsqueda y selección de fuentes
 - o Preguntar a las fuentes
- Lectura: Fragmento del capítulo *¿Qué es la científicidad?* de *Cómo se hace una tesis* (p. 47-53) de Umberto Eco (1982)
- Breves ejercicios de identificación y clasificación de fuentes históricas.

5. Desarrollo de la actividad

La actividad se ha desarrollado a lo largo de las dos últimas semanas del primer cuatrimestre en la asignatura *Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte*, impartida en los dobles grados de Educación Infantil y Primaria y Educación Primaria y Pedagogía.

El trabajo se ha repartido siguiendo el método de la clase invertida, de modo que el trabajo de aproximación al conocimiento, clasificación, selección y uso de fuentes históricas debía realizarse en casa, mientras que las sesiones de clase se han dedicado a la elaboración conjunta de una audioguía.

Para el desarrollo del trabajo en casa se ha proporcionado materiales audiovisuales, artículos y ejercicios cuyo estudio se estima que requiere unas 4 horas.

Para la elaboración de la audioguía se han invertido 4 sesiones de clase. Las tres primeras se han dedicado a buscar y seleccionar información; a elaborar los guiones y, en su caso, materiales adicionales; a realizar las grabaciones de los audios, y a preparar la plataforma que debía recibirlos. Durante la última sesión se terminó de subir los materiales a la plataforma y realizamos juntos el recorrido virtual.

El trabajo se ha realizado en equipos siguiendo la metodología del aprendizaje basado en problemas y la estructura del trabajo diseñado el curso anterior. Cada equipo debía designar una persona encargada de participar en la elaboración de una plataforma digital que sirviese de soporte a la audioguía que compartiría el conjunto de la clase. De modo que, además de los equipos dedicados a trabajar cada uno de los elementos del itinerario (ingeniería hidráulica, Casa de Fieras, espacios expositivos, telégrafo óptico, Real Fábrica de Porcelana del Buen Retiro y observatorio Astronómico), se creó un equipo transversal conformado por un representante de los otros seis, cuyos integrantes debían encargarse de subir a la plataforma los materiales elaborados por su grupo de trabajo.

El formato digital lo escogieron y diseñaron los propios alumnos, teniendo en cuenta que debía servir para contener la información elaborada por todos los grupos y la posibilidad de ser empleada in situ, durante un hipotético paseo por los jardines. Una de las clases escogió trabajar con la plataforma Genially y la otra creó una página web. Ambas soluciones han resultado ser bastante interactivas y contienen, además del mapa del recorrido y la información en formato audio grabada por los alumnos, documentación adicional que, o bien han seleccionado, o bien han elaborado.

El resultado final realizado por ambas clases puede verse en los siguientes enlaces:

Vista atrás en el Retiro (Doble Grado de Educación Infantil y Primaria):

<https://view.genial.ly/6006f9cfbb14b40d1275fd74/interactive-image-un-paseo-por-el-retiro>

El jardín como laboratorio (Doble Grado de Educación Primaria y Pedagogía):

<https://sites.google.com/ucm.es/eljardincomolaboratorio/inicio>

6. Evaluación de la tarea

Esta tarea ha tenido un peso de un 10% en la calificación final de cada estudiante. Para su evaluación se ha tenido en cuenta, tanto el proceso de trabajo como el resultado final. Así mismo se ha pedido al alumnado una valoración de la tarea.

Se ha diseñado una tabla que nos ha permitido realizar un seguimiento de todo el proceso de trabajo de cada equipo, así como valorar diferentes aspectos del resultado (tanto de cada equipo como del conjunto del trabajo).

PROCESO DE TRABAJO	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Equipo técnico
PROCESO DE TRABAJO							
Coordinación y reparto de tareas							
Búsqueda de fuentes (cantidad, variedad)							
Selección de información (contraste y rigurosidad)							
RESULTADO FINAL							
Calidad del discurso (reelaboración de la información)							
Calidad del audio (locución, ritmo)							
Recursos adicionales (imágenes, mapas, etc.)							
Tratamiento de las fuentes (citas y reseñas)							
Solución técnica (adecuación del formato al uso previsto)							
Calidad estética del conjunto							

Por su parte, el alumnado valoró la propuesta destacando las siguientes aportaciones de la tarea:

- Creación de aprendizajes significativos.
- Ejercicio de síntesis que consolida los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso asentándolos de manera significativa.
- Aplicación práctica y lúdica de los contenidos de la asignatura.
- Comprobación de que se pueden trabajar transversalmente otras disciplinas a través del arte.
- Profundización en la historia desconocida de un espacio conocido que ha contribuido a que se hayan operado cambios de percepción: "Hemos comprobado que el Retiro es un laberinto de historias, de testimonios de cómo han sido las costumbres y vidas pasadas, creo que es un ejercicio que puede servir para reflexionar".
- Construcción de la afectividad hacia los lugares disfrutados: "Muchas veces aquello que tenemos más cercano, se percibe como ordinario y en algunos casos de valora bastante menos que lo lejano. Con ejercicios como este además de culturizar al alumnado se revaloriza el Patrimonio de la ciudad".
- Reforzamiento de la cohesión del grupo.
- Aporte recíproco de ideas y aprendizajes entre compañeras: comprender e interiorizar de mejor manera los contenidos que se nos habían expuesto, así como para reflexionar sobre estos y nutrirnos con el debate y las reflexiones realizadas por las compañeras.

- Superación conjunta de un reto por la dimensión del proyecto que implica a toda la clase y la complejidad del trabajo de coordinación que han realizado los propios alumnos.
- Empleo de herramientas originales y actuales.
- Utilidad o funcionalidad de la propuesta.
- Adaptabilidad de la propuesta didáctica al aula de primaria.

7. Balance del trabajo / Conclusiones

Esta actividad se ha realizado como cierre de un curso durante el que previamente los alumnos habían tenido ocasión de dar forma a sus tareas mediante textos, vídeos y audios. Por otro lado, se había trabajado de forma individual, en parejas y en grupo. Y todos, alumnos y profesora, habíamos asumido la dificultad que supondría organizar una salida durante este singular curso marcado por la pandemia.

Todos estos elementos nos han servido de un modo u otro, para dotar de cierta coherencia este ejercicio de síntesis resultado de la suma del esfuerzo de todas y todos los alumnos, que han tratado de sacarle partido a las destrezas técnicas y metodológicas desarrolladas a lo largo del curso.

No obstante, es cierto que los resultados acusan dos problemas. La escasez de tiempo para desarrollar el trabajo, que presenta algunas deficiencias en el caso de ambas clases, y las dificultades para tratar las fuentes y reelaborar la información. Dos aspectos en los que necesariamente será necesario seguir trabajando.

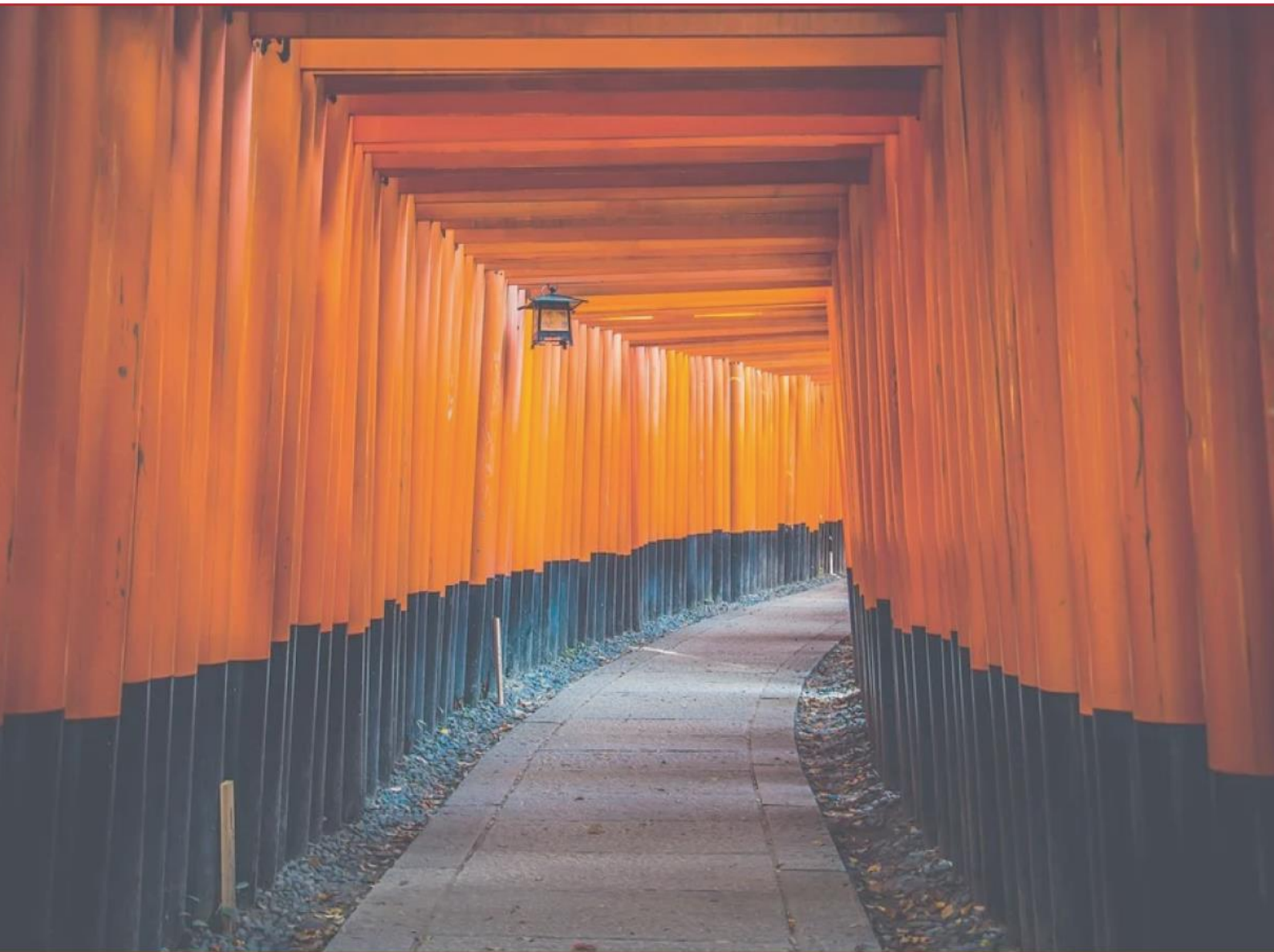
Anexo 9. Publicación de SÁNCHEZ RIVERA, J. Á. (2022): “Historia del Arte, Cultura digital y Educación. Del discurso al recurso (y vuelta)”, en: LÓPEZ-ANDRADA, C. y ORTIZ AGUIRRE, E. (comp.): *Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), pp. 185-212.

Enlace:

https://www.academia.edu/67831324/Historia_del_Arte_Cultura_digital_y_Educaci%C3%B3n_Del_discurso_al_recurso_y_vuelta_en_L%C3%93PEZ_ANDRADA_C_y_ORTIZ_AGUIRRE_E_comp_Escrituras_memorias_e_identidades_Di%C3%A1logos_del_presente_Santiago_de_Chile_CELEI_2022_pp_185_212

Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente

Concepción López-Andrada & Enrique Ortiz Aguirre (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Concepción López Andrada
Enrique Ortiz Aguirre (Comp.).

Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-046-7

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación lectora; didáctica de la literatura; teoría de la literatura; justicia social; didáctica de la memoria; estudios culturales; narrativa; justicia educativa; humanidades; historial social de la cultura; literatura latinoamericana; estudios visuales; etc.

Páginas: 220.



ENERO, 2022 (Primera Edición)

Concepción López Andrada
Enrique Ortiz Aguirre (Coord.).

Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente

ISBN: 978-956-386-046-7

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

ESCRITURAS, MEMORIAS E IDENTIDADES. DIÁLOGOS DEL PRESENTE

Concepción López Andrada
Enrique Ortiz Aguirre (Comp.)

Autores:

José Manuel Marchena Giménez
Ricardo Sánchez Lara
Emilio Peral
Verónica Bernardini
César De Miguel Santos
Matías Herrera
Enrique Ortiz Aguirre
Daniela Palominos
Marina Alvarado
Luis Barrera Linares
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Concepción López Andrada



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Introducción	11
A vueltas con la escritura, memoria e identidad como fundamentos de lo humano: ontología y educación para una política inclusiva Enrique Ortiz Aguirre & Concepción López Andrada	
Capítulo I	19
La memoria y los fundamentos para la comprensión del hecho histórico José Manuel Marchena Giménez	
Capítulo II	36
Escritura, literatura y educación: posibilidades en el marco de la justicia educativa Ricardo Sánchez Lara	
Capítulo III	51
<i>Animales Nocturnos</i> (2003) de Juan Mayorga: la palabra como antídoto a la opresión contra el inmigrante Emilio Peral Vega	
Capítulo IV	61
La narrativa de Concha Alós: un camino hacia un nuevo orden simbólico Veronica Bernardini	
Capítulo V	83
Aproximación a la <i>Vida en Claro</i> de José Moreno Villa: de “la topografía de la casa paterna” al “soliloquio del mar” César De Miguel Santos	
Capítulo VI	122
La educación de la mujer en Chile: una mirada desde las revistas literarias y anarquistas de inicios de siglo XX Matías Herrera Zurita, Daniela Palominos Aguilar & Marina Alvarado Cornejo	

Capítulo VII	147
Lenguaje de género (inclusivo) en titulaciones e información sobre carreras en cuatro universidades chilenas	
Luis Barrera Linares	
Capítulo VIII	185
Historia del arte, cultura digital y educación. Del discurso al recurso (y vuelta)	
Jesús Ángel Sánchez Rivera	
Sobre los autores	215

CAPÍTULO VIII

Historia del arte, cultura digital y educación. Del discurso al recurso (y vuelta)⁷⁰

Jesús Ángel Sánchez Rivera
Universidad Complutense de Madrid, España

La belleza acontece donde las cosas están vueltas unas a otras y entablan relaciones. La belleza *narra*. Al igual que la verdad, es un acontecimiento *narrativo* (...). El “internet de las cosas”, que las conecta mutuamente, no es narrativo. La comunicación como intercambio de informaciones no *narra* nada. Se limita a *contar*. (...) Hoy, la adición desplaza a la narración. Las relaciones narrativas dejan paso a conexiones informativas. (Han, 2018 a, pp. 102-103).

1.-Historia del Arte y cultura digital: ¿hacia la disolución del discurso?

Es un hecho irrefutable que, cada vez más, la llamada cultura digital viene estrechando sus vínculos con las diversas disciplinas que integran el conjunto de las Humanidades y las Ciencias Sociales, entre ellas la Historia del Arte. En el tiempo de la *hiperculturalidad* (Han, 2018b), el conocimiento científico y la cultura de masas tienden a relacionarse e, incluso, a hibridarse, en una suerte de *mélange* hiperconectada a través de los nuevos medios digitales. Asimismo, es incuestionable que la actual digitalización ha permitido importantes avances en el estudio, la investigación, la conservación y la divulgación de todo lo que concierne a los fenómenos artísticos, y, del mismo modo, ha influido decisivamente en la enseñanza/aprendizaje de la referida disciplina.

⁷⁰ Proyecto I + D + i competitivo denominado “Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles” (ref. PID2020-115288RB-I00), del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Por otro lado, resulta insoslayable el extraordinario protagonismo de la imagen en nuestra época. Las sociedades actuales, *hiperglobalizadas* e *hipermediatizadas*, se caracterizan por lo que se ha dado en llamar “giro icónico” (*ikonische wende*) – según G. Boehm-. Algo antes, Mitchell emplearía la fórmula “giro pictorial” (*pictorial turn*) –deudora del “giro lingüístico” de R. Rorty-, defendiendo que no es un fenómeno exclusivo del presente, si bien en cada contexto histórico ha emergido de una manera particular. Para este autor, “la imagen (y no sólo las imágenes visuales sino también las metáforas verbales) se ha convertido en un tema de especial urgencia en nuestro tiempo” (Mitchell, 2019, p.25). De este modo

las teorías de las imágenes y de la cultura visual se han hecho cargo, en décadas recientes, de un conjunto de problemas mucho más general, yendo de las preocupaciones específicas de la historia del arte a un «campo expandido» que incluye la psicología y la neurociencia, la epistemología, la ética, la estética y las teorías de los medios y de la política, hacia lo que únicamente puede describirse como «metafísica de la imagen» (Mitchell, 2019, p.26).

La conectividad, la movilidad, la instantaneidad y la superabundancia de las imágenes que ha permitido la digitalización están generando, a su vez, importantes transformaciones en nuestros modos de percibir e interpretar aquellas. Los nuevos medios ofrecen una fluencia continua de imágenes que desfilan ante nuestros ojos como visiones espectrales que, en muchas ocasiones, son consumidas y desechadas de forma compulsiva. En este sentido, la importancia otorgada al recurso (digital, virtual) parece que tiende a oscurecer o a eliminar la atención prestada al discurso –enunciado o subyacente- asociado a aquéllas, al menos en un amplio sector de quienes *consumen* imágenes dentro de la referida cultura visual. Los discursos tienden a abreviarse, a simplificarse, dirigidos a públicos/consumidores cada vez más segmentados en virtud del *Big Data*. La imagen proporciona un recurso muy oportuno para su consumo directo y rápido, aun cuando su carga connotativa pudiera ser, potencialmente, más profunda. Según explica Martínez-Luna (2019), “las imágenes digitales se encuentran entrelazadas con la confluencia entre economía y producción de subjetividad que caracteriza a las sociedades capitalistas contemporáneas” (p.14).

Y este no parece un fenómeno exclusivo de la llamada cultura visual. En la llamada cultura letrada sucede algo similar. Como bien apunta López-Andrada (2020), “Las prácticas letradas contemporáneas se inscriben en el consumo

acelerado y mediatizado que se ha desplazado del papel a la pantalla” (p.16). Además, según se ha explicado, se observa una primacía de la imagen sobre el texto, al menos en la *praxis* perceptiva cotidiana; por ejemplo, cada vez más, en las Redes Sociales el texto tiende a ser percibido –y presentado- como un complemento de la imagen (fig. 1).

Si nos centramos en las llamadas *artes visuales*, podría afirmarse que las que tradicionalmente han disfrutado de mayor fortuna también han alcanzado cierto protagonismo en el universo digital: Arquitectura, Escultura y Pintura. Además de sus valores estéticos, las obras artísticas –especialmente las que configuran el canon discursivo de la Historia del Arte- proporcionan un vínculo con el pasado sumamente atractivo, pues suelen ser más o menos reconocibles por el gran público; su dimensión patrimonial abre el terreno de la construcción identitaria y posibilita la crítica cultural. Pero, al mismo tiempo, se produce la paradoja de que la imagen digital se halla “menos comprometida con la remisión al pasado como huella que con la apertura de un presente de posibilidades y simultaneidades interconectadas en tiempo real”; esta digitalización de las imágenes debilita “su función representativa en favor de la potenciación de la performativa” (Martínez-Luna, 2019, p.14-15).

Por otro lado, se ha de recordar que la relación entre la imagen y la palabra es uno de los aspectos centrales de la Historia del Arte. Afecta a su esencia, a su propia epistemología. Desde el ámbito de la filosofía muchos se han ocupado de este rocoso asunto, siendo las corrientes surgidas en el siglo XX (estructuralismo, semiología; postestructuralismo) las últimas oleadas que se han batido fuertemente en él.

Dentro de los llamados Estudios Visuales –campo que desborda los límites de la Historia del Arte tradicional-, una de las corrientes actuales aboga por una nueva consideración del objeto visual (ontología), subrayando su condición física y los medios que emplean. Entre los teóricos que se adscriben a este movimiento, ahora nos interesa recordar las reflexiones de W. J. T. Mitchell en un ensayo cuyo título original resulta muy esclarecedor: *What do pictures want? The lives and loves of images*. Este autor defiende que

La visión es tan importante como el lenguaje a la hora de mediar las relaciones sociales y no es reducible al lenguaje, al “signo” o al discurso. Las imágenes quieren derechos igualitarios con el lenguaje, no ser convertidas en lenguaje. No quieren ni ser niveladas en una “historia de las imágenes” ni ser elevadas a una “historia del arte”, sino ser vistas

como individuos complejos ocupando múltiples posiciones e identidades de sujeto (Mitchell, 2017, p.74)

Abundando en esta idea, Moxey (2015, p.132) afirma que “aunque la labor de traducción es fundamental –ante el imperativo de encontrar una lógica a lo que vemos-, a menudo no hace justicia al potencial infinito de la experiencia visual”. De este modo, “al dotar de significado a las imágenes mediante el lenguaje, éste restringe necesariamente su potencial para crear otros significados”. En la misma línea, entre los intelectuales franceses destaca la voz de Didi-Huberman, quien concibe una Historia del Arte fenomenológica en la que las obras actúan como agentes en quienes las contemplan.

Sin embargo, para el asunto abordado en estas páginas, es conveniente conocer la reflexión de Mitchell, pues viene a interesarse también por las conexiones que establecen imágenes y palabras:

No estoy diciendo que una imagen es sólo un texto o viceversa. Hay profundas y fundamentales diferencias entre las artes visuales y las verbales. Pero también hay zonas ineludibles de transacción entre ellas, especialmente cuando se convierten en cuestiones como “la vida de la imagen” o el “deseo de la imagen” (Mitchell, 2017, p.81).

De hecho, Mitchell (2009) postula que no existen medios puramente visuales, sino que los medios son mixtos, nacidos de una hibridación perceptiva múltiple. Siguiendo con este planteamiento, el autor recurre al concepto de *imagentexto* para hallar “el punto de convergencia de la semiótica –teoría de los signos- y la estética –teoría de los sentidos-” (Mitchell, 2019, p.53).

Al preguntarse sobre la ontología de la imagen, disciplinas como la Historia del Arte se hallan ante la paradójica labor de abordar su objeto de estudio mediante el lenguaje. Aunque esta estudie las obras artísticas pretéritas, frecuentemente reducidas a imágenes, sus discursos se construyen a través de la palabra (escrita u oral). Señala Martínez-Luna (2019) que

es el discurso sobre las imágenes articulado desde la historia del arte tradicional el que quizás mejor muestra que, para su articulación positiva, las imágenes deben fungir como ilustraciones y confirmaciones de los argumentos que se ponen en juego (p.30-31).

El ensayo *Devant l'image* de Didi-Huberman, publicado originalmente en 1990, venía a cuestionar los fines últimos de la Historia del Arte, disciplina conformada y dirigida hacia un proyecto de conocimiento, “más que como un

tema de disputas académicas”. La tarea del historiador –y, en cierto modo, del docente- sería “mirar lo que queda (visible) convocando lo que ha desaparecido (...) escrutando las huellas visuales de esta desaparición, lo que llamamos de otra manera (...): sus síntomas” (Didi-Huberman, 2010, p.69). Es en ese punto donde interviene el lenguaje verbal, como una manera de registrar e interpretar esa sintomatología, elaborando un diagnóstico⁷¹ –léase *discurso*- con el que hacer comprensible lo visible y lo invisible de la obra artística.

Cabe plantearse si, en lo que respecta a la Historia del Arte y, sobre todo, a su dimensión educativa, nos hallamos sumidos en una progresiva disolución de los discursos frente a la poderosa hipnosis ejercida por los recursos (flujo continuo de imágenes en medios digitales). Y, en caso afirmativo, qué se podría hacer para revertir esta tendencia en aras de un proyecto de conocimiento en el que la Educación adquiriera un papel fundamental.



Fig. 1. Captura de pantalla de M[ART]A @Borrominesca en Twitter, con un tuit sobre la catedral de Zamora. Tomado de:
<https://twitter.com/Borrominesca/status/1199245805351251968>

⁷¹ Aunque Didi-Huberman emplea el término *síntoma* fuera de cualquier connotación clínica, hemos querido prolongar su imagen, con cierta ironía, usando otros términos (*sintomatología*, *diagnóstico*) del mismo campo semántico.

2.-La educación, último propósito para una Historia del Arte crítica y transformadora

Docentes y discentes participan de una cultura digital que parece expandirse en progresión geométrica, y cuyas derivas solo podemos vislumbrar. En un mundo hiperconectado, la hipercultura ha venido a erigirse como una faceta más de lo que se ha dado en llamar *Capitalismo cognitivo*. En este universo *on-line*, multitud de plataformas, webs, blogs, Redes Sociales, apps... componen una trama multiforme de canales en expansión cargados de contenidos. Como venimos apuntando, en el tiempo de la “Modernidad líquida” (Z. Bauman), parece como si los discursos de la Historia del Arte tendieran a diluirse en el flujo continuo de imágenes que ofrecen, *ad infinitum*, los dispositivos electrónicos digitales.

A nuestro modo de ver, no se trata de tomar partido por uno de los dos grupos que definiera U. Eco (2011b) como *apocalípticos* o *integrados*. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o, si se prefiere, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) proporcionan recursos de gran valor, y su uso en el ámbito educativo resulta ya ineludible. Se trata de aprender a conjugar las inmensas posibilidades que brindan estas tecnologías con un uso responsable, reflexivo y crítico de las mismas. Y, en el horizonte, aspirar a una educación de ciudadanos más libres y comprometidos. Recordemos las palabras proféticas de Eco (2011b), cuando afirmaba que “se ha establecido en la historia contemporánea una civilización *mass media*, de la cual se discutirán los sistemas de valores y respecto a la cual se elaborarán nuevos modelos éticopedagógicos” (p.59). En la era del *Capitalismo cognitivo*, es probable que se tenga que recurrir a nuevos modelos colaborativos de la llamada *educomunicación digital*, para lograr una educación realmente emancipadora y transformadora (Hergueta y Marfil, 2018).

La competencia digital que se exige en la actualidad a docentes y estudiantes es ya un aspecto incuestionable para cualquier actividad formativa. Sin embargo, no debería primarse –como a veces sucede en la práctica- en detrimento de otros aspectos sumamente importantes que proporciona el estudio de las Ciencias Sociales y Humanas. Los fundamentos disciplinares de cada una de las materias debieran guiar el enfoque didáctico planteado, aun cuando los recursos tecnológicos coadyuven a los fines educativos de las mismas. En este

sentido, suscribimos las recientes palabras de López-Andrada (2020), a propósito del asunto que nos afecta:

El desarrollo de una pedagogía de la multialfabetización orientada a que los docentes e investigadores incluyan y valoren la enseñanza de imágenes y textos visuales en los programas educativos será fundamental en los contextos formativos contemporáneos (p.22).

Consideramos que en la educación se hace necesaria una renovación del ideal ilustrado, y “el cultivo y cultura de la palabra” constituyen un elemento nuclear de los fines educativos, tal y como defiende Lledó (2017, p.139-157). Del mismo modo, creemos que es urgente educar con mayor determinación en una cultura de las imágenes asentada en principios de aquel ideal. A nuestro entender, el papel de la Historia del Arte en este punto, el de la convergencia de la imagen (artística) y la palabra, resulta capital. Palabras e imágenes conviven y se entrelazan, conformando hilos, tejiendo discursos. De esta convivencia en la casa del Arte, los docentes han de extraer las aportaciones y valores educativos propios de la disciplina, tanto los que tradicionalmente han encontrado mayor fortuna en las aulas (enseñanza de conceptos espacio-temporales, por su naturaleza, o de valores estéticos), como otros de mayor actualidad (las obras artísticas consideradas objetos privilegiados del patrimonio cultural o recursos para la educación ciudadana) e, incluso, los menos explorados desde la didáctica de las Ciencias Sociales (desarrollo de la creatividad).

Para la etapa de Primaria y Secundaria del sistema educativo español, por ejemplo, la Historia del Arte se halla integrada en el área de Ciencias Sociales, aun cuando tenga presencia también –como resulta lógico– en el área de Humanidades. De este modo, los planteamientos didácticos de la materia, como sucede con la Geografía o la Historia, especialmente se han dirigido en las últimas décadas al logro de lo que algunos autores han denominado “pensamiento social” (Pagès, 1998; Santisteban, 2011); lo que otros entienden, de una forma más enfática y participativa, como la educación para una ciudadanía crítica (*critical citizenship*), siguiendo las líneas trazadas por G. Debord y por P. Freire (Ross, 2013), y continuadas por H. A. Giroux. Pero esta es, a nuestro juicio, solo una de las facetas principales que ofrece la Historia del Arte. Abundando en esta idea, consideramos que los valores educativos de la referida disciplina podrían sustentarse, fundamentalmente, sobre cinco pilares:

- Historia. En tanto que disciplina de carácter histórico, a través de ella se pueden enseñar conceptos temporales –también espaciales-, tales como las nociones de cambio y permanencia o sincronía y diacronía, así como conceptos como la multicausalidad, la identidad y alteridad, etc.
- Estética. La teoría y filosofía del Arte a través de la Historia, la belleza y otras cuestiones ligadas a ella, como el gusto, es otra dimensión esencial. Asimismo, la observación analítica y crítica de los aspectos formales y no formales de las obras artísticas.
- Creatividad. Esta facultad humana, a la que están asociadas diversas capacidades cognitivas (percepción, memoria, razonamiento o atención), se puede potenciar a través su conocimiento. El estudio de los procesos creativos, el paso de las ideas a los objetos finales, proporciona modelos sumamente interesantes para la enseñanza.
- Patrimonio. La dimensión patrimonial de las obras artísticas revela su valor como legado o herencia a través del tiempo, fruto de la selección y decantación cultural. Contribuye a la conformación de las identidades individuales y colectivas, siendo una puerta de acceso a su conocimiento.
- Ciudadanía. El Arte también sirve para estudiar las relaciones entre el individuo y la sociedad a lo largo del tiempo. Es indudable el papel transformador que algunas obras artísticas han desempeñado o pueden desempeñar en un momento dado, y, en este punto, nuestra materia se vincula a la llamada *Educación para la ciudadanía*.

“El mundo occidental está colmado de medios pero desertizado de fines” (Verdú, 2003, p.81). Esta cita viene a condensar, de manera lúcida, la sensación que a veces nos asalta tras una navegación errática por el mare mágnim de la cultura digital. Un universo que parece colmarlo todo a través de hipnóticos simulacros que nos fascinan desde las pantallas. Pero, frente a este triunfo del *Capitalismo cognitivo*, insistimos en una idea: el fin último de la enseñanza de la Historia del Arte, y de cualquier otra materia del conocimiento, debiera de ser la educación plena, *enkyklos paideía*, entendida, sobre todo, como una crítica permanente al lenguaje. En relación con las imágenes, el “lenguaje que somos” se presenta como ese “espejo móvil” esencial para ser *captador* y *asimilador* de las mismas, estimulando y enriqueciendo las experiencias visuales que el Arte ofrece (Lledó, 2017, p.139-157; Lledó, 2019, p.69-78).

3.-Didáctica digital de la Historia del Arte en tiempos de crisis: problemas y oportunidades

La actual situación sobrevenida por la crisis de la COVID-19 ha acelerado y ha extendido la inmersión en la llamada *cibercultura* a escala planetaria. Ahora, más que nunca, “El mundo es una especie de «hipertexto *windowing*»”. Las ventanas son accesos al universo hipertextual. La experiencia del mundo se basa en el “*paso a través de la ventana*” (Han, 2018b, p.67). Este nuevo modo de acercarse al arte, al patrimonio artístico, ha afectado radicalmente a la percepción del sujeto-espectador y del público, como ya intuyera Benjamin (2017).

Lo bello natural se contrapone a lo *bello digital*. En lo bello digital, la negatividad de lo distinto se ha eliminado por completo. Por eso es totalmente pulido y liso. (...) Su signo es la complacencia sin negatividad” (Han, 2018a, p.41).

La desfactización y desmaterialización de las obras artísticas por medio de sus remedos digitales han llevado, irremisiblemente, a la pérdida de su aura.

Este fenómeno contemporáneo ha puesto de relieve, una vez más, las numerosas problemáticas que afectan a la propia naturaleza de las imágenes (artísticas), a su percepción, a sus funciones y a los usos que de ellas hacemos, aspectos que, en consecuencia, también afectan a la proyección didáctica de la Historia del Arte. Por otra parte, no hay que olvidar los conceptos de *inclusión* y *personalización*, insoslayables en la educación patrimonial del presente y del futuro (Sánchez-Rivera, 2017). En este punto, se ha de tener en cuenta la brecha que puede existir para quienes encuentren problemas de acceso a la cultura digital.

Sin embargo, una parte de la ingente cantidad de productos generada por y en la cibercultura resulta susceptible de ser empleada como un repositorio de recursos potencialmente educativos en lo que se refiere al patrimonio histórico-artístico, además de convertirse, ineludiblemente, en un objeto de estudio en sí mismo. Sin un afán totalizador, se han seleccionado ciertas noticias aparecidas en la prensa digital española y algunos recursos que han circulado en las Redes Sociales durante este último año de pandemia, en especial durante los primeros 40 días de confinamiento; entendemos que son exponentes representativos de la presencia y recepción del patrimonio histórico-artístico dentro de la llamada

cultura digital, productos del “éxtasis de la comunicación” (Baudrillard *et al.*, 2008) en un contexto determinado por el temor y la incertidumbre. Un análisis somero nos llevará a una serie de consideraciones, reflexiones y apuntes sobre los potenciales usos (y abusos) de estos medios y recursos digitales en la Didáctica de la Historia del Arte y en la Educación patrimonial, especialmente referidos a España (Sánchez-Rivera, 2020b).

3.1.-Identidades en red y enredos de la realidad

Las obras artísticas del pasado mantienen una relación particular con los procesos de construcción identitaria, especialmente en su dimensión como patrimonio cultural reconocido –y reconocible– por el gran público. Sin duda, se puede afirmar que el patrimonio histórico-artístico contribuye a conformar el imaginario de nuestras identidades, tanto individuales como colectivas. Como ya se ha explicado, el protagonismo de las artes visuales es incuestionable, en especial en lo que concierne a su dimensión patrimonial. Y en el universo digital se crea una trama virtualmente infinita de *identidades hiperconectadas*.

Sin embargo, tras el brillo eléctrico de las pantallas, las imágenes artísticas muchas veces quedan reducidas a meras imágenes-productos, cuyo vertiginoso consumo de usar y olvidar, sometido a la lógica del *Capitalismo cognitivo*, anula aquellos valores intrínsecos más nobles de su naturaleza patrimonial. La repercusión de este fenómeno en el ámbito de la Historia del Arte y de su didáctica, como en otras áreas del conocimiento, resulta insoslayable.

El confinamiento en España coincidió con el recuerdo del incendio, el 15 de abril de 2019, de la catedral de Notre Dame de París, auténtico icono patrimonial de los franceses; pero también, en el sentido más tradicional e institucionalizado del término, icono de la cultura occidental (y, en este punto, cabría una reflexión acerca del concepto de identidad y de alteridad). Las noticias se redactaron al calor de la actualidad, señalando que su reconstrucción habría de esperar a causa de la crisis derivada de la pandemia⁷². Es uno más de los bienes histórico-artísticos que sufrirán sus consecuencias.

Por otra parte, numerosos responsables y profesionales del ámbito de la cultura han manifestado su preocupación ante la crisis a la que se verá abocado este

⁷² Por ejemplo, *El País* (15 de abril de 2020). Recuperado de: <https://elpais.com/cultura/2020-04-14/notre-dame-puede-esperar-a-ser-curada.html>

sector, así como su descontento con la gestión del Gobierno español⁷³. A los museos, instituciones patrimoniales por excelencia, se unen los diversos conjuntos monumentales, urbanos o las diversas manifestaciones de nuestro patrimonio inmaterial que pueden ver peligrar su supervivencia. Por citar un ejemplo, la Alhambra, declarada Patrimonio de la Humanidad en 1984 y uno de los conjuntos monumentales más visitados de nuestro país (2.766.887 visitantes en 2018), ha visto muy mermada la afluencia de turistas, y las previsiones para la economía local no son nada halagüeñas. Ante la situación, la Consejería de Cultura y Patrimonio histórico de la Junta de Andalucía lanzó una campaña en redes, invitando a los usuarios a compartir fotos o vídeos en los diferentes monumentos y sitios andaluces, coincidiendo con la conmemoración del Día Internacional de los Monumentos y Sitios, el 18 de abril⁷⁴.

La investigación, conservación y divulgación de los diversos bienes patrimoniales (materiales o inmateriales) se están viendo muy afectadas, y, con ello, la economía de miles de personas cuyos trabajos dependen, directa o indirectamente, de aquellos.

3.2. Miradas poéticas a través del patrimonio

Con la pandemia han proliferado las fotografías y vídeos de ciudades desiertas, especialmente de sus espacios más reconocibles y admirados: los centros históricos. Fotógrafos profesionales y operadores de drones han tenido la oportunidad de captar imágenes sorprendentes –y quizá irrepetibles–, ofreciendo puntos de vista insólitos. Grandes espacios monumentales europeos, como París⁷⁵, Roma⁷⁶ o Venecia⁷⁷, tuvieron por unas semanas un sueño extraño

⁷³ El Ministerio de Cultura y Deporte lanzó tempranamente una campaña para fomentar el uso de los recursos culturales existentes en Internet (#La CulturaEnTuCasa), aunque la iniciativa, no muy desarrollada, resultó insuficiente ante la magnitud de la crisis generada por la pandemia. Web oficial del Ministerio de Cultura y Deporte de España (18 de marzo de 2020). Recuperado de: <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2020/03/laculturaencasa.html>

⁷⁴ *Hashtag* lanzado en Twitter por la Junta de Andalucía (#MonumentosYSitiosAND) (18 de abril de 2020). Recuperado de: https://twitter.com/hashtag/MonumentosYSitiosAND?src=hashtag_click&f=live

⁷⁵ Air Style-Airbuzz (7 y 11 de abril 2020). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zI_rymP9Ovg

⁷⁶ Dirty Seagulls (21-25 de abril de 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oPnRtM4r3ug>. A confrontar con Invidio (7-15 de abril 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pTHIXUzVGu8>

⁷⁷ Andrea Rizzo (21 de marzo de 2020). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yg3hPU_t9vw. A confrontar con Gimkofilm (23 de abril de 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=N74LCRWncQE>

y efímero; su patrimonio urbano y monumental parecía metamorfosearse en una de esas representaciones urbanas ideales con larga tradición en la pintura – desde las vistas del Renacimiento a las obras madrileñas de Antonio López-, actualizadas contemporáneamente a través de la fotografía y el cine. Nos han permitido contemplarlos con una mirada renovada, en ocasiones proyectando visiones poéticas de estos *lugares de memoria* o *palimpsestos de la historia*, que resultan claves en la conformación de nuestras identidades. Asimismo, a través de aquéllas se ha puesto de manifiesto el papel del arte en la construcción de nuestra mirada, algo que ya apuntase Panofsky (2018), en su estudio sobre la perspectiva.

Aproximaciones diversas al patrimonio artístico, quizá más subjetivas y con un discurso concreto, fueron realizadas por escritores, intelectuales y profesionales del ámbito de la cultura. El reportaje ideado por el periodista Carlos del Amor para Televisión Española, “Como personajes de un cuadro de Hopper”, contó con una amplia difusión en Redes Sociales, como Twitter o WhatsApp⁷⁸. Planteaba una mirada reflexiva de la situación de confinamiento a través de la obra de Edward Hopper, incluyendo fragmentos grabados de la recreación de *Sol de la mañana* (1952; Columbus Museum of Art, Columbus, Ohio) realizada, como un *tableau vivant*, por el fotógrafo Ed Lachman para el Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid) en 2012. Las pinturas del artista norteamericano destilan una inquietante soledad, el aislamiento de su creador se proyecta en ellas y, a su vez, se apelan a nuestros sentimientos más profundos como espectadores; durante el encierro, y en el tiempo que habrá de venir, acaso estas obras adquieran una nueva dimensión, más urgente y reveladora.

Se podría recordar también el proyecto de David Bokeh “El ARTE en tiempos de pandemia”, basado en la intervención digital de obras de arte eliminando a sus personajes de la escena⁷⁹. Hay que advertir que, en el ámbito español, esta iniciativa ya había sido explorada años atrás por el fotógrafo José Manuel Ballester, Premio Nacional de Fotografía 2010, quien había despojado de sus personajes el tríptico de *El Jardín de las Delicias* o *Las meninas* (1490-1500 y 1656, respectivamente; Museo Nacional del Prado), entre otras pinturas. El éxito de estas imágenes retocadas digitalmente durante el confinamiento nos habla de la

⁷⁸ Carlos del Amor para el Telediario de TVE (18 de marzo de 2020). Recuperado de: https://twitter.com/cdelamor_/status/1240390551511457795

⁷⁹ David Bokeh (16 de febrero de 2021). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5YE0EnQls6M&feature=youtu.be>. En Twitter: @davidbokeh. En la web personal: <https://davidbokeh.com/pandemiarte>

sensación de extrañamiento que vivimos durante este tiempo, y de nuestros modos de proyectarla en los entornos digitales⁸⁰.

Las interpretaciones o versiones actuales de grandes obras artísticas del pasado, consagradas como referentes de nuestro patrimonio, retocadas o recreadas digitalmente, resultan muy sintomáticas de ciertas miradas que, desde la contemporaneidad, pretendemos mantener sobre estas creaciones mitificadas. En este sentido, muchas de estas versiones, multiplicadas y aplaudidas en los medios digitales, son buena muestra de la banalización de aquellas obras, aflorando en ocasiones un gusto *kitsch*; la exploración de nuestra imagen a través del cuerpo, a veces impregnada de un narcisismo característico, es uno de los aspectos que las sociedades contemporáneas proyectan en aquéllas (fig. 2). Creemos que estas derivas de la cultura digital, que bien pudieran provocar prejuicios refractarios, suponen una oportunidad para indagar en el papel de las imágenes, de sus creadores y del sujeto-espectador, observándolas y analizándolas con un sentido crítico.

⁸⁰ Noticia de *Europa Press* (23 de marzo de 2020). Recuperado de: <https://www.europapress.es/desconecta/lifestyle/noticia-meninas-velazquez-personajes-otras-obras-arte-hacen-cuarentena-desaparecen-cuadros-20200323133356.html>



Fig. 2. El *David* de Miguel Ángel, 1504 (Galleria dell'Accademia, Florencia), e imagen retocada digitalmente de la obra. Tomado de: <https://www.pinterest.es/pin/322781498270126495/>

3.3.-Imágenes espectrales

En el otro extremo de la presencia mediática de obras artísticas estaría el uso de ciertas imágenes con un sentido lúdico, humorístico o de entretenimiento. Los *memes* que utilizan obras reconocibles del patrimonio artístico han proliferado hasta la saciedad: la *Creación de Adán* de la Capilla Sixtina con guantes o gel desinfectante, la *Gioconda* con mascarilla, rodeada de rollos de papel higiénico o en su transformación a lo largo de las semanas de confinamiento... (fig. 3). Está en la naturaleza de estas unidades mínimas de comunicación cultural el expandirse, mediante su reenvío masivo, de forma repetitiva y acrítica, *viralizarse* en términos actuales. No son más que productos de esa cultura digital, que ya estaban muy presentes, con derivaciones más o menos

afortunadas (por ejemplo, el Hematocrítico de Arte). El fenómeno ha contagiado también al arte urbano –el virus lo ha colonizado todo en la era de la hipercomunicación-, multiplicándose los murales pintados con alusiones a la epidemia⁸¹. Del mismo modo, han abundado recopilaciones de imágenes artísticas a propósito de esta coyuntura: besos y abrazos célebres en las representaciones pictóricas o escultóricas –en ausencia de los reales- o escenas de la peste y otras enfermedades contagiosas a lo largo de la Historia del Arte, por ejemplo.

Otra forma de entretenimiento casero, en este caso más participativo, han sido diversas iniciativas para representar, a modo de *tableau vivant* inmortalizado en las redes, obras artísticas (pinturas, esculturas, estampas...). El ingenio de algunas de ellas, haciendo uso de los enseres domésticos, es muy notable. Al parecer, la primera iniciativa tuvo lugar en Holanda desde la cuenta de Instagram de Anneloes Officier (#tussenkunsquarentine)⁸², como un reto más de los que tanto éxito mediático han alcanzado; convertido en un reto viral –en plena crisis viral-, se habría reproducido por prestigiosas instituciones del mundo del arte, como el J. Paul Getty Museum de Los Ángeles (#GettyMuseumChallenge), particulares (@covidclassics, @quedARTE.en.casa) e incluso en el ámbito escolar, fenómeno que viene a demostrar, una vez más, la permeabilidad natural de las Redes Sociales en el campo educativo.

Una derivada más tecnológica aún, pero de nula creatividad o interactividad para los participantes, es el *software* desarrollado por un artista de inteligencia artificial llamado Ai Gahaku, quien dio a conocer su *app* durante la pandemia⁸³; en la portada de su página web promete –con un burdo ardid comercial- que “*generates a masterpiece from your photo*”⁸⁴. No obstante, hay que recordar algunos precedentes, como Art Selfie de Google –para buscar parecidos con retratos pictóricos- o FaceApp –similar al caso aludido-, que ya eran populares un año o dos antes.

⁸¹ *Europapress* (6 de abril de 2020). Recuperado de: <https://www.europapress.es/desconecta/curiosity/noticia-arte-callejero-refleja-impacto-nuevo-coronavirus-ciudades-todo-mundo-20200406124501.html>

⁸² *Hashtag* lanzado en Instagram por Anneloes Officier (#tussenkunsquarentine) (12 de marzo de 2020). Recuperado de: https://www.instagram.com/p/B965NDyA_xj/?utm_source=ig_embed

⁸³ *ABC* (8 de abril de 2020). Recuperado de: https://www.abc.es/cultura/arte/abci-convierte-cara-retrato-renacentista-gracias-inteligencia-artificial-202004081254_noticia.html

⁸⁴ Web de Ai Gahaku (8 de abril de 2020). Recuperado de: <https://ai-art.tokyo/en/#/>



Fig. 3. Meme realizado en marzo de 2020, durante la pandemia de la COVID-19, sobre una pintura de Bartolomé Esteban Murillo, *Muchachas en la ventana –Las gallegas–*, c. 1655-1660 (National Gallery of Art, Washington). Tomado de: <https://www.pinterest.es/pin/864409722220564684/>

3.4.-Educación reglada: *curriculum* y praxis docente

La presencia de la Historia del Arte en la educación reglada obligatoria viene siendo objeto de reflexión desde hace décadas, como ocurre con otras disciplinas de Humanidades y de Ciencias Sociales. En España, la Historia del Arte tiene escasa presencia en los diferentes currículos de la educación obligatoria, y más aún en la praxis docente, quedando ensombrecida por la Geografía y la Historia. Esto es especialmente llamativo en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria. Para el caso del Bachillerato español, del que nos hemos ocupado recientemente, se plantea una renovación curricular que nunca llega (Sánchez-Rivera, en prensa).

Por ejemplo, en el Bachillerato (2º curso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales), la asignatura de Historia del Arte es de carácter optativo, y es la única ocasión en que aparece así, de manera independiente, en la educación obligatoria. Ofrece temarios extensísimos, inabarcables en la práctica, en una hipertrofia de contenidos que favorece planteamientos discursivos y metodológicos tradicionales; los docentes se esfuerzan por completar las programaciones en un tiempo escaso, reduciendo muchas veces las explicaciones y tareas a la mera repetición memorística de contextos histórico-artísticos y a la clasificación encorsetada de obras. En este punto, acaso la inmediatez y velocidad en el uso de las imágenes digitales, que prevalecen sobre un cuidado reposado del lenguaje, pueda empeorar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Las asignaturas de Fundamentos del Arte I y Fundamentos del Arte II (1º y 2º de Bachillerato de Artes, respectivamente), presentan un mayor desarrollo temático, aunque una distribución más atinada, en dos cursos. *A priori*, ello permite una mayor profundización en la materia y una mejor asimilación de sus contenidos y competencias. Su enfoque es más práctico y, quizá, mejor conectado con otras asignaturas de la etapa (Cultura audiovisual I y Cultura audiovisual II), dada la modalidad en que se incardina. No obstante, la problemática cotidiana a la hora de acometer su enseñanza y aprendizaje muestra obstáculos similares: la relación conflictiva entre imagen y palabra (problemas perceptivos, subjetividad interpretativa, brecha cultural, obsesión taxonómica, problemas lingüísticos), la relación entre el Arte y la cultura digital (saturación icónica, desfactización y desmaterialización de las obras, banalización y consumo irreflexivo), etc.

Precisamente, en plena pandemia, el Gobierno de España promulgó una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE). Aún está por ver cómo cristalizan curricularmente todas estas cuestiones en ella, aunque no parece que se vayan a introducir cambios de entidad para la materia que nos ocupa.

3.5.-Educación no reglada: museos y otros contextos

Los museos de arte, esas instituciones sacralizadas de la cultura, custodios y generadores del patrimonio vernáculo y universal, en las últimas décadas se han movido entre la tradición de su propio legado histórico –en especial los más vetustos- y la vertiginosa renovación que ha traído la llamada sociedad del conocimiento. “Sobre las ruinas del museo”, que diría D. Crimp (Baudrillard *et al.*, 2008, p.75-91), se están construyendo nuevos espacios, físicos y virtuales, discursivos y mediáticos.

Ante su cierre temporal y el descenso en el número de visitantes a causa de la crisis sanitaria, buena parte de los museos han organizado numerosas iniciativas para dar a conocer y profundizar en sus colecciones, o difundir las exposiciones temporales aplazadas o anuladas, incrementando las actividades *online* en Redes Sociales y otros canales digitales (fig. 4). Vídeos explicativos de ciertas piezas, visitas virtuales en *streaming*, *podcasts* radiofónicos, programas de divulgación, MOOCs, materiales didácticos para niños y jóvenes, concursos, etc., han engrosado sus medios digitales, ya de por sí bien nutridos en la última década. En el panorama español, por ejemplo, el Museo Nacional del Prado ha participado diariamente en Twitter desde el 12 de marzo con el *hashtag* #Prado Contigo⁸⁵, entre otras iniciativas. Siguiendo esta corriente, el museo Thyssen Bornemisza dio un paso más allá en su presencia en Redes Sociales, incorporándose a Tik Tok en octubre de 2020⁸⁶. No obstante, también hay que reseñar la inactividad o el déficit de proyección en canales digitales de otras instituciones museísticas; acaso por ser de menor entidad o contar con menos recursos, su escasa relevancia mediática evidencia una situación anterior a la pandemia. Sin duda, esta carencia afecta negativamente a su capacidad como *agentes patrimonializadores*, quedando sus obras eclipsadas por otras con mayor brillo mediático.

Los directores de los principales museos españoles han expresado sus preocupaciones (cómo se organizará la reapertura, cuáles serán los nuevos modelos de gestión para su pervivencia); también han hablado de la función de estas instituciones (el arte como espejo identitario de la sociedad, su papel

⁸⁵ Museo Nacional del Prado en Twitter, #Prado Contigo. Recuperado de: https://twitter.com/hashtag/PradoContigo?src=hashtag_click

⁸⁶ Diario 20 Minutos (29 de octubre de 2020). Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/4436064/0/el-museo-thyssen-bornemisza-da-un-paso-mas-en-las-redes-sociales-y-se-estrena-en-tiktok/>

educador, su importancia económica). Todos mencionan el protagonismo que la tecnología ha cobrado al servicio de la difusión de sus colecciones y de su propia imagen institucional⁸⁷. Pero el regreso al encuentro físico con las obras que atesoran será –está siendo– decisivo para su devenir futuro. A propósito de este asunto, resulta recomendable el artículo de opinión “Volver al Prado”, de la profesora E. de Diego, en el que se reivindica el valor patrimonial de los museos, frente al valor meramente turístico o mediático⁸⁸.

Resulta sintomático, dentro de esta corriente, la organización en el ámbito español del I Congreso de Museos y Estrategias Digitales (CIMED), que tendrá lugar en Valencia entre el 25 y el 26 de marzo de 2021⁸⁹. Según pone de relieve el texto de presentación del evento, en la última década hemos asistido a un desarrollo creciente del uso de las TIC en el contexto museístico. La aceleración a la que se ha visto sometido el proceso ha puesto en evidencia que existen importantes carencias técnicas, formativas y de inserción en la digitalización del sector cultural. (...)

Se hace urgente reaccionar, idear y diseñar planes a corto, medio y largo plazo, que permitan afrontar un futuro incierto con ciertas garantías de funcionamiento y eficacia, puesto que, en el contexto actual, las estrategias digitales van a ser clave para la propia supervivencia de las instituciones y para que mantengan su relevancia.

Aunque no pertenezca *stricto sensu* al ámbito institucional que venimos comentando, también mencionaremos la aparición del Covid Art Museum (CAM)⁹⁰, fenómeno específico que aúna el concepto de museo virtual colaborativo con las creaciones realizadas durante la pandemia –más o menos afortunadas, más o menos banales. Su presencia permite, de nuevo, interesantes reflexiones acerca del poder de las imágenes y su uso en las Redes Sociales del universo digital.

La incorporación de numerosos proyectos y recursos de la educación no reglada a la educación reglada de todas las etapas se presenta como un campo

⁸⁷ *Ars Magazine* (21 de abril de 2020). Recuperado de: <https://arsmagazine.com/los-retos-de-los-museos-en-el-siglo-xxi-segun-sus-directores/>

⁸⁸ De Diego, E. (17 de abril de 2020). Volver al Prado. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/cultura/2020-04-17/volver-al-prado.html>

⁸⁹ Web oficial del I CIMED (19/01/2021). Recuperado de: <https://remed.webs.upv.es/congreso/#presentacion>

⁹⁰ The Covid Art Museum (iniciativa de los publicistas Irene Llorca, Emma Calvo y José Guerrero). Recuperado de: <https://www.instagram.com/covidartmuseum/?hl=es>

extraordinariamente abonado. Así, infinidad de recursos o herramientas digitales empleados, en origen, con otros fines o en otros contextos educativos pueden resultar muy útiles para nuestra materia (Cambil y Romero, 2016, p. 274-275). Cabe citar, por su expansión actual, el ejemplo de las Redes Sociales. Como fenómeno relativamente reciente en el ámbito español, ahora se empieza a hablar de *influencers* de la Historia del Arte⁹¹. Prueba de su éxito es que algunos, incluso, han dado el salto a la televisión, y, así, Miguel Ángel Cajigal-El Barroquista (@elbarroquista en Twitter, también presente en You Tube e Instagram) o Sara Rubayo-La Gata Verde (@sararubayo en Twitter, también en You Tube e Instagram) participan como colaboradores de “El condensador de fluzo”, programa de La 2 de RTVE que comenzó a emitirse el 7 de enero del presente año⁹².

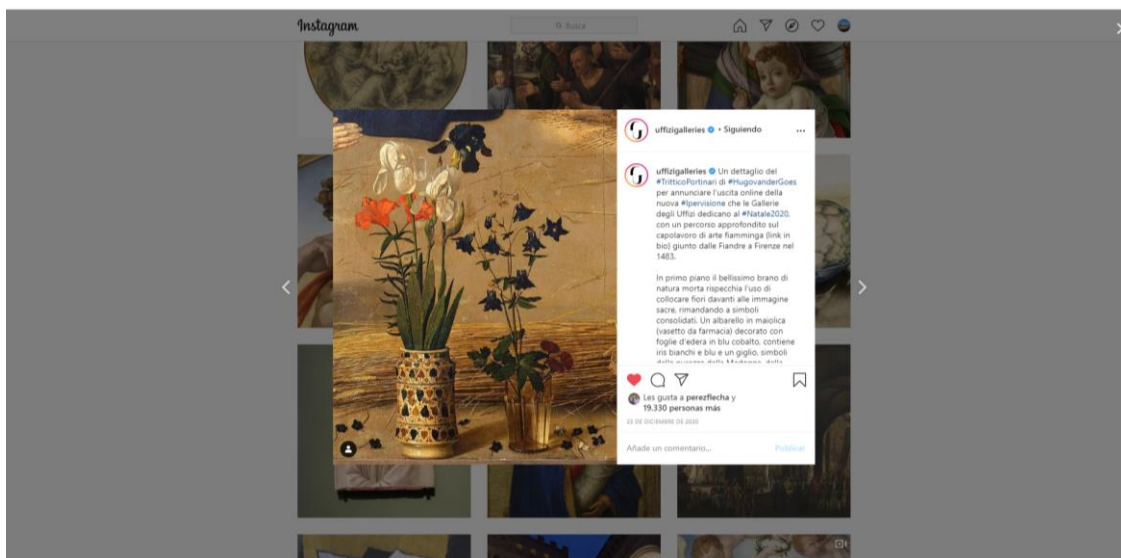


Fig. 4. Cuenta de Instagram de las Gallerie degli Uffizi, con un detalle del *Tríptico Portinari*, c. 1475, de Hugo van der Goes y breve comentario de la obra. Tomado de: <https://www.instagram.com/p/CJIwoc-LRkr/>

3.6.-Regreso al discurso, oportunidad para el diálogo

Creemos que la actual coyuntura ofrece una ocasión propicia para reflexionar, redefinir y conceptualizar nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia del Arte y de su dimensión patrimonial, y, sobre todo, la inserción de dichas estrategias en los nuevos modelos ético-pedagógicos surgidos en una

⁹¹ Casualmente, “influir” o “influencia” son términos recurrentes, y de los que se suele abusar, en esta disciplina.

⁹² Web oficial de RTVE (2 de febrero de 2021). Recuperado de: <https://www.rtve.es/rtve/20201223/2-enciende-condensador-fluzo-7-enero/2061000.shtml>

civilización de *mass media* (Eco, 2011b, p.59). “La actividad lúdica de descubrir significados a las cosas, más que el ejercicio fácil de una filología del pasado, implica una invención (no redescubrimiento) de nuevos códigos” (Eco, 2011 a, p. 354).

La crisis puede propiciar un avance en la educación patrimonial de las obras artísticas a través de la tecnología, siguiendo la corriente que en la última década ha irrumpido en el ámbito español. En el tiempo de la *hiperculturalidad*, es necesario volver sobre el concepto de educación patrimonial, que parece destinado a una suerte de *hiperdisciplinarietà* que la convierta en espacio común de las Ciencias Sociales y las Humanidades. De acuerdo con Fontal (2008), consideramos que el patrimonio “hace referencia no a bienes concretos, sino a las relaciones de pertenencia, propiedad e identidad que se generan entre determinados bienes y personas” (p.79). Así, como defiende esta investigadora, nos decantamos por la perspectiva humanista y el enfoque relacional en la educación patrimonial (Fontal, 2013).

Una de las claves para la enseñanza de las obras artísticas ha de ser, a nuestro juicio, conjugar la imagen y la palabra a través de una mirada crítica. En este sentido, consideramos plenamente vigentes las ideas conclusivas de U. Eco en *Apocalípticos e integrados* (Eco, 2011 b, p.400-401), y así lo venimos defendiendo en algunos trabajos (Sánchez-Rivera, en prensa). En la misma línea, Lledó (2017) afirma que:

En el mundo de la visualidad, en la inundación de las imágenes, es más necesario que nunca el cuidado del lenguaje, el cuidado de la interpretación; de lo que hacemos con ese lenguaje para que pueda ser captador y asimilador de imágenes que lo enriquezcan y lo estimulen y para que, sobre todo, pueda rechazar ese dominio de esperpentos que nos acosa (p.157).

A propósito de este asunto, también resultan esclarecedoras las reflexiones de Hermsen (2019):

Quien se propone describir o representar algo visualmente, choca de forma inevitable con los límites del lenguaje y la imagen, las herramientas de las que dispone para «captar» las cosas que, por definición, son mudables e inaprehensibles. Y esa constatación también alimenta la melancolía, porque tomamos conciencias de que nunca podremos asir el carácter único y específico del mar que se extiende ante nosotros (...).

Los escritores y artistas exploran los límites entre lo decible y lo indecible. Pero, para poder escribir, tienen que someterse

necesariamente a la ordenación simbólica del lenguaje. Dicho de otra forma, aunque lo indecible constituye el motivo para hablar, en el momento en que empezamos a hablar entramos en el terreno de lo decible. El acto de escribir o de crear siempre tendrá lugar en el campo de tensión existente entre lo decible y lo indecible, lo presente y lo ausente, lo posible o lo imposible, de modo que lo que se ha expresado o representado siempre podrá ampliarse o enriquecerse con «aquello» que falta por expresar o representar (p.61-62).

Por otra parte, el acercamiento a las imágenes urbanas durante la crisis sanitaria –y su contraste con la situación habitual- supone una oportunidad para reflexionar sobre fenómenos como la masificación turística, los procesos de *gentrificación* o la relación entre personas y espacios patrimonializados. Tal vez sea el tiempo de repensar la vida de ciudades como Venecia, paradigma de la ciudad histórica, porque, “*se Venezia muore* –advierde Settis (2014)-, *morrà l’idea stessa di città, la forma della città come aperto e vario spazio di vita sociale, come creazione di civiltà, come impegno e promessa di democrazia*” (p.154). Al terminar la crisis, las ciudades se enfrentarán a nuevos desafíos –y a viejos problemas-, y el concepto de *ciudades educadoras* –que no adoctrinadoras- parece que debiera adquirir mayor protagonismo en el ámbito educativo. Asimismo, desde un plano más introspectivo –reverso indisoluble de la dimensión social de la ciudad-, la experiencia de la soledad desde el aislamiento hiperconectado de la cultura digital resulta propicia para el conocimiento personal y de los otros; las imágenes de los centros históricos desiertos, con sus *celebrities* monumentales despojadas del público *in situ*, refuerzan esa idea, convertidas en metáforas posmodernas. Como expresa Laing (2017) en su obra sobre Nueva York, “Estamos juntos en esta acumulación de cicatrices, en este mundo de objetos, en este refugio físico y temporal que con frecuencia se parece al infierno. Lo importante es la bondad; lo importante es la solidaridad.” (p.248).

La identificación personal con las obras artísticas, bien a través de la contemplación reflexiva o de la imaginación narrativa, bien por medio de actividades más dinámicas y manipulativas como el *role playing*, parece una estrategia eficaz para motivar al público en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Además, se podría ligar con los procesos creativos de artistas contemporáneos, como Bill Viola o Robert Wilson –quien durante la cuarentena abrió al público una sala virtual con sus “vídeo retratos” -, que utilizan referentes iconográficos y estéticos del pasado (célebres pinturas de Caravaggio, David, Ingres, Hopper...), resignificándolos a través del vídeo-arte.

El acceso a millones de obras artísticas en formato digital permite, por otro lado, crear una suerte de *Museo Imaginario* personal o compartido, individual o colectivo, trasunto contemporáneo del ensayo que elaborase, con otros medios, A. Malraux entre 1935 y 1965. Retomando la idea del intelectual francés, podría concebirse un Museo Imaginario –en realidad, múltiples museos- como una interrogación, en el que “el fluir de las imágenes y de (la) mirada sobre ellas hecha texto” facilite una relectura –múltiples relecturas- del pasado artístico (Malraux, 2017, p.7-16). Frente a estos museos puramente subjetivos, existentes solo en nuestros dispositivos electrónicos digitales, están los espacios físicos y las obras que albergan, cada vez con mayor proyección en la cibercultura. Y cada vez más, estas instituciones están sometidas a la opinión ciudadana –también al mercado turístico-, replanteándose discursos más o menos tradicionales y montajes expositivos más o menos obsoletos. En una línea más crítica y comprometida, se concibe el museo como “un espacio no solo para la convocatoria social, sino también para la generación de nuevos modos de habitar políticamente el mundo, de propiciar relaciones solidarias capaces de mantener con dignidad nuestras vidas” (Sola-Pizarro, 2019, p.7).

Todos estos recursos digitales, qué duda cabe, posibilitan abordar diferentes cuestiones artísticas con gran libertad desde la educación formal y no formal, siempre que existan propuestas coherentes y bien articuladas, cimentadas en el pensamiento reflexivo y crítico (fig. 5). En oposición al consumo compulsivo, bulímico, de imágenes, abogamos por una degustación pausada que nos permita ir conformando una mirada crítica y profunda en relación con las artes visuales.

El retorno actualizado a discursos coherentes, reflexivos y críticos en torno a la Historia del Arte –frente al enfoque hipertrófico en los recursos digitales-, ofrece una oportunidad para el encuentro entre las imágenes y las palabras. Una oportunidad, en definitiva, para un enfoque dialogístico más pausado, rico y profundo.

· Historia de Madrid en 10 objetos ·

Fábula de Aracne
(1651/1655)



Diego Rodríguez de Silva y Velázquez: Fábula de Aracne, 1651/1655. © Museo Nacional del Prado, Madrid.

La fábula procede del libro VI de las *Metamorfosis* de Ovidio, del que Velázquez poseía al morir una edición en italiano y otra en romance. Aracne, joven lidia, habilísima tejedora y muy admirada, se enojaba cuando le decían que su maestra había sido Palas Atenea, respondiendo que desearía contender con ella. La diosa le oyó y, transformada en vieja, se presentó ante ella y le aconsejó pedir perdón, pero no hubo forma. Entonces, la diosa, ya sin su disfraz, aceptó el reto y tejió la disputa de Atenea y Poseidón por el Ática y en las esquinas los castigos de quienes desafiaron a los dioses. Aracne, sin embargo, representó aventuras eróticas deshonorosas de los dioses, entre ellas el rapto de Europa por Zeus bajo la apariencia de un toro, y que Velázquez representó, reproduciendo la pintura de Tiziano en el Alcázar y copiada por Rubens en Madrid en 1628. Palas, indignada con el comportamiento y la burla de los dioses que había hecho la joven, la golpeó con la lanzadera y ella, desesperada, se ahorcó. Atenea, apiadándose de ella, la transformó en araña para que siguiera tejiendo, castigo ejemplar para quienes osaran despreciar a los dioses.



La denominación de "Las Hilanderas", como también se la conoce, difundida por Ponz en su *Viaje por España*, se debe a Mengs en 1776, y el identificar erróneamente el escenario con la fábrica de tapices de Santa Isabel de Madrid –que dejó de existir h. 1612–, a Madrazo en el catálogo del Museo en 1872 (hasta su edición de 1945). La obra, con las medidas originales antes de los añadidos posteriores, fue tasada en 1664 por el pintor Pedro de Villafraña entre las pinturas más valiosas del acudado montero de cámara don Pedro de Arce, que no la tenía aún en 1657; se pensó entonces que era una de las obras finales de Velázquez (1599-1600), sorprendente porque éste pintaba entonces sólo para el rey. Tenían ambos una relación muy estrecha y de confianza con don Fernando Ruiz de Contreras, marqués de la Lapilla desde 1654 y secretario del rey, que pudo ser el anterior propietario del cuadro: el pintor, porque desde su viaje a Italia (1649-1651) recibía las órdenes del rey a través de él, y Arce, descendiente de plateros, porque le asesoraba y prestaba dinero en la compra de joyas y pudo cobrar las deudas aceptando el cuadro como pago. Ambos querían ser designados caballeros de Santiago, para lo que debían demostrar que ni ellos ni sus antepasados habían trabajado con sus manos para vivir. La fábula de Aracne se relaciona con una importantísima obra *Noticia general para la estimación de las artes* (Madrid 1600) pues era arquetipo de uno de los argumentos más usados en la defensa de la liberalidad de las artes del dibujo –y por tanto de la pintura y la tapicería– en que se ejercita el entendimiento y no la mecánica y son dignas de hombres libres, pero además, la escena del primer plano significaría el elogio de la dignidad de la labor de hilado, que conserva la virtud de las mujeres y evita su ociosidad, tal como se defiende en ese libro.

María Teresa Cruz Yábar







Fig. 5. Breve comentario de la Dra. M^a. Teresa Cruz Yábar sobre *La fábula de Aracne*, 1651-1655, de Diego Velázquez (Museo Nacional del Prado), perteneciente al Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid denominado «CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)». Educación patrimonial para Madrid: diseño e implementación de itinerarios didácticos en torno a su cultura urbana; realizado para la "XX Semana de la Ciencia y la Innovación" de la Comunidad de Madrid (2-15 de noviembre de 2020). Tomado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=bj9tbPBL470>

4.-Conclusiones

Desde la incertidumbre del presente, parece que la pandemia potenciará nuevas formas de relación social, aunque no sabemos aún en qué medida o durante cuánto tiempo. Sin duda, esta coyuntura también tendrá –tiene ya– un impacto en el ámbito cultural y en su dimensión educativa. En lo que nos concierne ahora, llegará el momento de recopilar, analizar e interpretar la ingente cantidad de datos generados sobre nuestras formas de acercarnos al Arte, al patrimonio artístico, a través de la cultura digital durante las semanas de la crisis, observando tendencias, reflexionando y diseñando posibles iniciativas educativas. Pero, por encima del *Big Data* en el tiempo del *capitalismo cognitivo*, creemos que se ha de perseguir el conocimiento –en su sentido más noble–, y su búsqueda a través de la educación. En el tiempo de la *posverdad*, se hace necesario trascender el mare magnum de la información para hallar el saber, la

verdad. Frente a la “racionalización tecnocrática” propia de la Posmodernidad defendemos una “razón emancipadora” (Lyon, 2009, p.86-87), que no será la del pasado, sino una renovada, acaso esa “nueva ilustración radical” propugnada por Garcés (2017). En este sentido, hallamos el engarce de este planteamiento filosófico con el enfoque humanista para la educación patrimonial, que probablemente tenga que acudir a modelos colaborativos en la llamada *educación digital* (Hergueta y Marfil, 2018).

El flujo simultáneo de múltiples corrientes se percibe en esta hiperculturalidad. La banalización, el entretenimiento pueril, la irreflexión o el consumismo se hibridan, en una *mélange* digital hiperconectada, con la colaboración, la solidaridad, la experimentación o la versatilidad. Son múltiples las reflexiones y conceptualizaciones sobre la potencialidad educativa en torno a lo artístico que todas estas corrientes arrastran, fluyendo en ese inconmensurable océano que denominamos cultura digital. Según hemos defendido en otras ocasiones, los educadores debíamos enseñar a navegar, incluso contracorriente, en sus aguas procelosas (Sánchez-Rivera, 2013). Desde la “resistencia íntima” que tal vez hemos ejercido durante el confinamiento en nuestros hogares quizá se pueda establecer un punto de partida para volver a tejer la trama de relaciones con el prójimo, con el mundo (Esquirol, 2017). Y, en esta tarea, el Arte puede facilitar que tracemos esas cotidianas singladuras, esos hilos que nos unen al mundo y al prójimo, para navegar con menos miedo y más libertad.

Consideramos que los planteamientos didácticos que se hagan para la enseñanza de la Historia del Arte debieran recuperar la importancia del discurso escrito y oral. Creemos muy oportuno reivindicar el análisis pausado, reflexivo y crítico ante la contemplación de las obras de arte, en especial cuando dicha contemplación esté mediatizada por los canales digitales contemporáneos, que, en cierto modo, favorecen la inmediatez, la irreflexión y la superficialidad. En una suerte de *efecto boomerang*, se hace necesario el regresar urgentemente a la narración, al discurso bien hilado en torno a estas creaciones artísticas, aprovechando todas las oportunidades que nos brindan las nuevas tecnologías (TIC y TAC), en un retorno modernizado de los fundamentos didácticos que sustenten la teoría y la práctica de aquella materia. Sólo de esta manera se podrá alcanzar el noble propósito de una educación libre, emancipadora y transformadora a través del rico legado del Arte en la Historia, que nos ofrecen las experiencias visuales –aunque sean mediatizadas– y que las palabras nos revelan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. *et al.* (2008). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Benjamin, W. (2017). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Madrid: Casimiro.
- Cambil, M.E. & Romero, G. (2016). "Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales"; en: Licerias-Ruiz, A. & Romero-Sánchez, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp.271-295). Madrid: Pirámide.
- Eco, U. (2011a). *La estructura ausente*. Barcelona: Debolsillo.
- Eco, U. (2011b). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Debolsillo.
- Esquirol, J. M. (2017). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2008). "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio"; en: Mateos, S. (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 53-109). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Han, B.-C. (2018 a). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2018 b). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Hergueta, E. & Marfil, R. (2018). "Transiciones educomunicativas. Sobre Capitalismo Cognitivo y educación líquida"; en: Aparici, E., Escaño, C. & García, D. (Coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 93-111). Madrid: UNED.
- Hermesen, J. J. (2019). *La melancolía en tiempos de incertidumbre*. Madrid: Siruela.
- Laing, O. (2017). *La ciudad solitaria. Aventuras en el arte de estar solo*. Madrid: Capitán Swing.
- Lledó, E. (2017). *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*. Madrid: Taurus.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Madrid: Taurus.
- López-Andrada, C. (2020). "Introducción. Escenas de lectura y escritura. Subversión del objeto de estudio de las culturas letradas"; en: López-Andrada, C. (Comp.). *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia* (pp. 14-35). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

- Lyon, D. (2009). *Posmodernidad. Segunda edición*. Madrid: Alianza.
- Malraux, A. (2017). *El Museo Imaginario*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Vitoria: Sans Soleil Ediciones.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Mitchell, W. J. T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual*. Bilbao: Sans Soleil.
- Mitchell, W. J. T. (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Madrid: Akal.
- Pagès, J. (1998). "La formación del pensamiento social"; en: Benejam, P. & Pagès, J. (Eds.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp.152-164). Barcelona: ICE/Horsori.
- Panofsky, E. (2018). *La perspectiva como «forma simbólica»*. Madrid: Austral.
- Ross, W. E. (2013). "Spectacle, Critical Pedagogy, and Critical Social Studies Education"; en: Díaz, J.J., Santisteban, A. & Cascajero, Á. (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.19-43). Alcalá de Henares: AUPDCS/Universidad de Alcalá.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2013). "Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los *mass media* y su valor didáctico"; en: Díaz, J.J., Santisteban, A. & Cascajero, Á. (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 687-700). Alcalá de Henares: AUPDCS/Universidad de Alcalá.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2017). "Claves para un estimable vínculo en Educación: patrimonio e inclusión"; en: El Homrani, M., Peñafiel, F. & Hernández, A. (Coords.). *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social* (pp.161-166). Granada: Comares.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2020a). "La enseñanza de la Historia del Arte en Educación Secundaria. Problemas y reflexiones en torno a su dimensión lingüística"; en: Prats, J., Sáez-Rosenkranz, I. & Barriga-Ubed, E. (Eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (pp.575-594). Albacete: Uno Editorial.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2020b). "Educación patrimonial en tiempos de crisis: arte y cultura digital"; en: Aznar-Martínez, I., Cáceres-Reche, M.P., Alonso-García, S. & Moreno-Guerrero, A.J. (Coords.). *Sociedad 5.0 ante la pandemia: Investigación e innovación educativa* (pp.309-323). Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (en prensa). "Repensar la Historia del Arte en el Bachillerato español: problemática actual y propuestas curriculares"; en:

- VV.AA. *Manifestaciones del Humanismo en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Santisteban, A. (2011). "La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar"; en: Pagès, J. & Santisteban, A. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria* (pp.85-104). Madrid: Síntesis.
- Sola-Pizarro, B. (Ed.). (2019). *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica*. Madrid: Catarata.
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente, propone una aproximación a los debates sobre escritura, procesos de memoria y construcción de identidades en los escenarios educativos del presente. Desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) se ha indagado durante los últimos años en torno a la perspectiva relacional de las políticas de la inclusión, consolidando un enfoque analítico flexible y que discute acerca del conjunto de operaciones performativas de los diversos formatos del poder. Este análisis comprende, pues, las formas de opresión, dominación, exclusión, sexismo, discriminación silenciada y/o violencia estructural. Una práctica analítica fértil consistirá en demostrar los componentes de dominación política que tienen lugar en el interior de los ejes constructivos de las políticas públicas. Se evidencia cómo el presente es un momento de transición, de cambios sociopolíticos, en el que lo nacional y lo posnacional disputan en campos institucionales como la escuela, la cual precisa renovar su propia legitimidad. Este volumen presenta la escritura, la memoria y la identidad como una tríada indisociable, que dibuja una perfecta identificación entre sus elementos. Escritura, memoria e identidad constituyen los fundamentos de la construcción del sujeto en sus vínculos retroalimentadores del descubrimiento e interacción con el otro, en oposición frontal a las prácticas educativas homogeneizadoras, que promueven la abyección del sujeto mediante la imposición y la réplica de las estructuras del poder. Por ello, fomentar indagaciones exploratorias en los fundamentos constructores del sujeto supone apostar por la educación liberadora y edificadora, por la naturaleza poliédrica del ser humano sin escamotear su pragmática de acción transformadora, su necesaria dimensión política desde la asunción activa de la multiplicidad de singularidades.

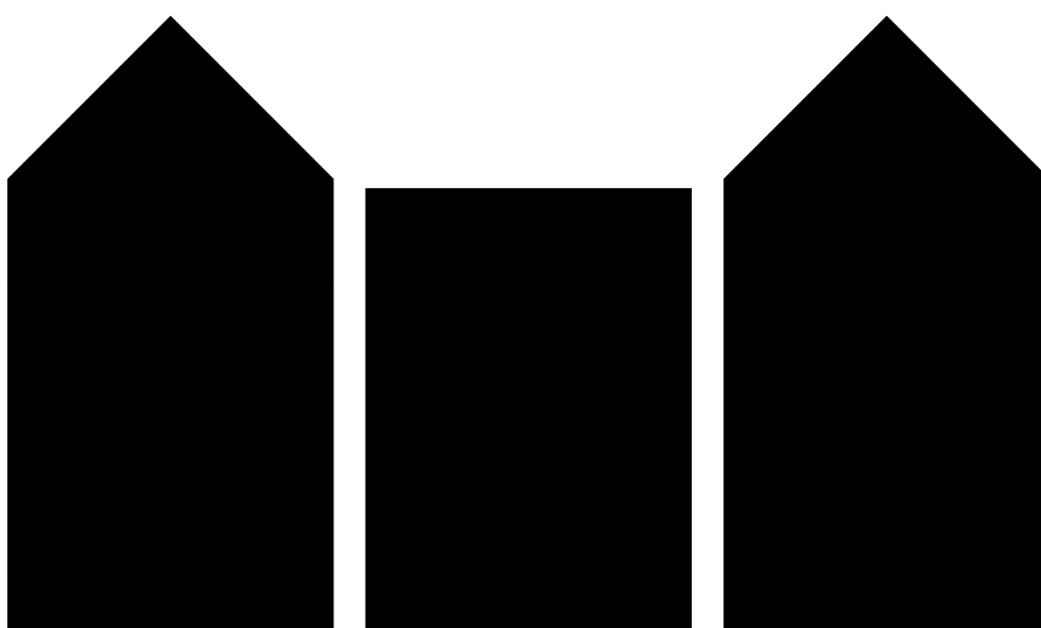


EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.

Anexo 10. Logotipo de «CiTiEs» (Ciudades: Tiempo + Espacio), Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid. Autor: Francisco Miguel Lara, sobre el prototipo de Jesús Á. Sánchez Rivera, 2020.



C i T i E S