

PATRIMONIO URBANO E HISTORIA. Propuesta didáctica

Andrés PALMA VALENZUELA*; M^a Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ**

*Universidad de Granada, ** Universidad Autónoma de Madrid.

andrespalma@ugr.es, montse.pastor@uam.es

URBAN HERITAGE AND HISTORY. Didactic proposal

Resumen: Como respuesta al desinterés por la Historia detectado entre el alumnado universitario y vía para incentivar la innovación docente en la Didáctica de las Ciencias Sociales, ofrecemos una propuesta didáctica centrada en las posibilidades que, como recurso para el estudio de la Historia, brinda el patrimonio artístico existente en el entramado urbano de la ciudad en forma de creaciones escultóricas. Tal propuesta, basada sobre una metodología activa-interdisciplinar, aporta un Mapa Conceptual indicativo de la contribución de la escultura al proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio urbano y de los principales resultados obtenidos. Entre ellos, cabe destacar cómo el monumento escultórico no solo descubre el espacio urbano y la ciudad, en un tiempo determinado, sino que la escultura, como imagen, abre múltiples campos de conocimiento y fomenta en el ser humano el interés para aprender en razón de una curiosidad que le lleva a interrogarse por lo que le rodea, mediante sus porqués y la causalidad que implica, revelando todo ello el propio mundo interior de sentimientos que, bien guiado, desemboca en un proceso de construcción creativo personal y único.

Abstract: In response to the detected disinterest by history among university students and way to encourage innovation in education in the teaching of the social sciences, is a proposed teaching focused on the possibilities offered as a resource applied to the study of the history, the artistic heritage existing in the urban framework of the city in the form of sculptural creations. Proposed teaching, based on a methodology active, interdisciplinary and meaningful, it provides a Conceptual map. From the presentation of the conceptual map, where we indicate the help provided by sculpture in the process of teaching and learning in urban space, we offer also the main results. And among them, notably as the sculptural monument not only discover us urban space and the city, in a particular historical moment, but that sculpture, in the form of image, open multiple fields of knowledge and encourages human curiosity to learn, by his own curiosity of wonder by what surrounds him, through their whys and causality that involves, where our own inner world of feelings that, well guided, leads to a creative process of construction reveals personal and unique.

Palabras clave: Patrimonio. Escultura. Ciudad. Historia. Didácticas Específicas
Heritage. Sculpture. City. History. Teaching. Specific didactic

Introducción

Como respuesta al desinterés por la Historia detectado entre una parte significativa del alumnado universitario y vía para incentivar la innovación docente en el ámbito del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, ofrecemos una propuesta centrada en las posibilidades didácticas que, como recurso aplicado al estudio de la Historia, ofrece el patrimonio artístico existente en el entramado urbano de la ciudad en forma de creaciones escultóricas.

En tal sentido, y tras ubicar la presente aportación a partir de nuestro ámbito y experiencia profesional concreta, se aborda en primer término una reflexión sobre el significado y posibilidades que, a nuestro juicio, ofrece el patrimonio escultórico y su entorno como realidad educadora concreta. En segundo lugar, reflexionaremos sobre la utilidad que el itinerario didáctico, como instrumento didáctico específico, brinda para todo ello, para concluir ofreciendo un primer balance de la propuesta que ha sido sintetizada en un mapa conceptual en el que se contienen los elementos nucleares más significativos de la misma.

Una de las convicciones alcanzadas durante nuestra ya dilatada trayectoria profesional desarrollada en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales podría formularse así: la capacidad creativa y de innovación del profesorado de tal área de conocimiento constituye un significativo indicador de calidad de su actividad docente e investigadora. En coherencia con ello, y como propuesta que entendemos innovadora al carecer de noticias sobre iniciativas similares, hemos asumido el reto de explorar las posibilidades que, como recurso didáctico aplicado al estudio de la Historia ofrece un elemento de nuestro rico patrimonio artístico como es el gran repertorio de creaciones escultóricas dispersas por las calles y plazas de nuestras ciudades. A ello nos impulsa un doble motivo. Por una parte, la creciente ignorancia y desinterés mostrado por la Historia entre un amplio sector de nuestro alumnado de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria (Palma, 2013a; 2013b; y Hernández, 2010); y por otra, el sombrío balance que arroja al respecto un análisis del estado de la Educación y la Cultura en el mundo universitario y su particular incidencia en el campo del estudio de la Historia (Pastor, 2013).

Respecto al primer asunto, sostenemos la imposibilidad de formar educadores completos sin el cultivo de la ciencia histórica y su proyección didáctica como reflexión, elaboración y metodología de la memoria personal y colectiva. Razón por la cual entendemos que urge ofrecer alternativas en este campo, conscientes, en primer lugar, de que iniciar un proceso de tal índole es una difícil tarea que debe abordarse en contextos donde un alto porcentaje del alumnado carece de la adecuada formación histórica; y, en segundo término, de que gran parte de los hechos de cultura no insertos en las experiencias vitales de una parte significativa de nuestro alumnado -reducidas a breves trayectorias biográficas- no logran integrarse en adecuadas categorías epistemológicas; y, por último, de que en muchos lugares resulta ya imposible abordar en el aula realidades sin vinculación directa con la experiencia cotidiana de los estudiantes que suele remontarse, como mucho, sólo dos o tres décadas atrás en el tiempo. El segundo motivo que nos llevó a plantear esta propuesta fue el deseo de paliar, en la medida de nuestras posibilidades, algunas carencias detectadas tanto en el análisis del estado de la educación y la cultura en el mundo universitario como en la valoración de su reflejo en el campo de las humanidades, que tuvimos oportunidad de realizar en un estudio reciente (Pastor, 2013).

Desde tales premisas, nuestra propuesta tiene como meta atenuar ciertas insuficiencias mediante el logro del siguiente elenco de objetivos: invertir más tiempo en el desarrollo de actividades propias del área de Ciencias Sociales como complemento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje previstos en los Grados de Educación Infantil y Primaria; incrementar la presencia de contenidos humanísticos y de Ciencias Sociales para la mejora de la

formación del profesorado desde un rigor científico; desarrollar una metodología cognitiva significativa e interdisciplinar; ahondar en el conocimiento del medio social y cultural mejorando su carga actitudinal y de valores; y, por último, ayudar a valorar, respetar, proteger y amar el patrimonio histórico y artístico desde el presupuesto de que, “quien conoce respeta, quien respeta cuida y de que, quien cuida, ama” (Pastor, 2013: 375). Este sentimiento afectivo respecto de su entorno es fundamental para que los alumnos y las alumnas puedan establecer afectos de concordia y correspondencia con los demás. Como Pastor señalaba: “sentimientos que son desarrollados a través de enfoques socio afectivos, a partir de situaciones empáticas” (Pastor, 2013: 158).

La voluntad innovadora y las razones que sustentan esta iniciativa didáctica se enmarcan, además, en el contexto curricular de los Grados universitarios referidos y las etapas de Educación Infantil y Primaria en las que desarrollarán su labor profesional los actuales docentes en formación en un futuro cercano. Desde el actual marco legal, tomamos como referencia tanto los Reales Decretos 1630/2006 y 1513/2006¹, marcos reguladores de los contenidos mínimos de Educación Infantil y Primaria, como la reglamentación de dichos Grados². También, constituyen otro indicador ineludible de esta propuesta las competencias, novedad curricular implantada tras la entrada en vigor en 2006 de la Ley Orgánica de Educación, LOE³. En especial, las competencias cultural y artística y social, de conocimiento e interacción con el mundo físico y social y ciudadana, comunes a los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Grados Universitarios. Como ha recordado recientemente Isidoro González (2012), su importancia es tal en todos los niveles educativos, exceptuado el Bachillerato, que tanto los currículos de las comunidades autónomas como los propios de cada centro deben supeditarse al logro de las mismas, estando además el profesorado obligando a operar desde la triple perspectiva de los contenidos curriculares (para convertir en aplicativa y a-teórica la enseñanza de los contenidos de las disciplinas); los objetivos educativos (para buscar el uso instrumental de cada aprendizaje respecto a todos los tipos de conocimiento); y la didáctica (para orientar la enseñanza hacia nuevas formas de evaluación y encaminar las decisiones metodológicas de los procesos de enseñanza/aprendizaje).

En coherencia con ello, y según recuerda este mismo autor (González, 2013: 73), el fin del estudio de la Historia será lograr que el alumnado llegue a obtener un adecuado nivel de competencias que le permita poder identificar, analizar e interpretar la realidad como un producto surgido de procesos anteriores y parte de un proceso de futuro en curso así como reconocer su propio tiempo en los marcos espaciales determinados e, incluso, ser capaz de intervenir en ellos de diversos modos. Se trata en definitiva de un asunto sobre el que este investigador asevera sin ambages lo siguiente:

“Para dilucidar en qué habríamos de hacer competentes a nuestros alumnos tenemos que detenernos en una obviedad científica: la mayoría de las ciencias son predictoras, pero la historia no lo es. La historia narra, describe, explica o interpreta, pero no predice. El estudio de la mayoría de las ciencias permite suponer qué es lo que va a pasar. Pero la historia no lo permite. Y lo mismo

1 Véase Boletín Oficial del Estado, BOE, del 24 de abril de 2006 y del 8 de diciembre de 2006.

2 Véanse las Guías de ambas titulaciones aprobadas por la ANECA para la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Granada, disponibles respectivamente en:

http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349195/contenidoFinal/Magisterio_en_Educacion_Infantil.htm, http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349079/contenidoFinal/Magisterio_en_Educacion_Primaria.htm,

http://vicengp.ugr.es/pages/_grados-verificados/42maestroeducacioninfantilverificado, http://vicengp.ugr.es/pages/_grados-verificados/43maestroeducacionprimariaverificado.

3 Véase Boletín Oficial del Estado, BOE, del 4 de mayo de 2006.

ocurre con la geografía. En ninguna de las dos ciencias podemos saber qué va a pasar, ni el conocer sus principios nos da pautas para ello. La historia y la geografía [...] estudian los procesos que han conducido a situaciones finales y presentan estas situaciones, sucesivamente, hasta hoy. No pueden saber cuál será la situación siguiente, ni siquiera para el día siguiente, para mañana. Así que los profesores de H^a y Geografía estamos demasiado acostumbrados a transmitir certezas porque, como sólo estudiamos situaciones finales, encontramos grandes dificultades para presentar la historia o la geografía [...], analizando los problemas de los procesos que han conducido a esas «situaciones finales». Transmitir certezas, narrar los procesos sin presentar interrogantes con abanicós de soluciones y presentar «soluciones finales» (por tanto, ya invariables) conduce, así, a convertir la historia y la geografía en un repertorio de memorizaciones. Por eso [...] se discute desde siempre sobre «para qué sirve la historia» o la geografía [...]” (González, 2013: 72).

Nuestra propuesta asume como objetivo general el incremento y mejora del conocimiento histórico del alumnado como respuesta a las exigencias curriculares de su proceso formativo. Asimismo, y como desarrollo del anterior objetivo, busca alcanzar los siguientes tres objetivos específicos como concreción y ampliación del anterior: mejorar el conocimiento de la historia local, profundizar en sus conexiones con la historia nacional e internacional y posibilitar el descubrimiento, valoración y respeto de los bienes patrimoniales del entorno de cada estudiante. Para el logro de tales fines se ha optado, como metodología específica, por la interacción con el medio urbano como realidad educadora usando como instrumento, para ello, la realización de itinerarios didácticos por uno de sus elementos más significativos, y con frecuencia, poco conocido: el patrimonio escultórico diseminado por el rico y extenso entramado de calles y plazas de nuestros conjuntos urbanos.

El patrimonio escultórico y su entorno: realidad educadora

Todo planteamiento referido al patrimonio escultórico urbano remite, junto a su dimensión de creación artística, al doble concepto de ciudad y medio urbano como categorías esenciales y fenómenos en estrecha simbiosis. Por otra parte, el ser humano, como realidad individual y social halla en la ciudad, como forma y símbolo de una compleja relación social integrada (Mumford, 2012), un escenario idóneo para vivir y desarrollar su identidad desde la certeza de que la urbe actúa de forma habitual como entorno educador.

El concepto de “Ciudad Educadora” surgió el año 1972 en el entorno de la UNESCO pero no se consolida hasta 1990 con ocasión del “I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras” de Barcelona cuando, en la “Carta a las ciudades europeas”, se clarifican las grandes posibilidades educadoras y didácticas de la ciudad. Este novedoso concepto inspiró muy pronto un sin fin de propuestas que fueron gestionadas con diverso nivel de éxito por muchos municipios dentro y fuera de España cuya mención sería aquí prolífica (Jurado, 2003 y Moncada, 1997).

Ya a inicios del S. XX, en plena renovación de los planteamientos pedagógicos, surgen interesantes propuestas como las elaboradas por Ivan Illich, Edmundo Carpenter y Marshal McLuhan; autores en cuyas aportaciones se subraya la importancia de la ciudad como lugar de aprendizaje para cuya descripción se acuña la siguiente expresión: “aula sin muros” (Carpenter y McLuhan, 1981).

Como entorno natural del patrimonio escultórico, la ciudad resulta un espacio de gran incidencia en la vida de las personas. A pesar de las dificultades existentes para su definición, por la pluralidad de intervenciones y actividades que en ella tienen lugar, ha sido con frecuencia explicada durante las últimas décadas como un ser biótico con origen en el pasado,

siendo ésta la razón por la cual su concepto y tipología siempre se vieron sujetos a intensos procesos de evolución que han provocado en ella grandes transformaciones de su fisonomía y tamaño (Guzmán, 2004: 237).

En todo núcleo urbano existe, además, una morfología integrada por calles y plazas que adquieren entidad propia, mediante la variada tipología de construcciones y elementos ornamentales que las pueblan, junto con las infraestructuras de servicios que atienden las necesidades ciudadanas ubicadas en su trazado. También forma parte de la urbe, lo que Oswald Spengler y otros autores denominan el “alma de la ciudad” (costumbres, tradiciones y sentimientos y todo aquel conjunto de realidades que le otorgan un carácter propio diferenciándola de otras realidades); razón por la cual una ciudad no puede ser definida sólo por su estructura o su concepto pues sólo llega a ser comprensible de forma integral desde la convergencia de un heterogéneo conjunto de factores, relaciones y funciones (Guzmán, 2004: 241).

Las ciudades que servirán de escenario para nuestra propuesta no han permanecido inmóviles e inalteradas a lo largo de su historia. Se desarrollaron al compás de los tiempos, creciendo y generando continuas variaciones y añadidos como es el caso del patrimonio escultórico, que gradualmente fue ocupando su entramado urbano. En el curso de tal evolución vivieron cambios positivos, favorecedores de su imagen, al tiempo que otros negativos fruto de acciones especulativas que explican las pérdidas y alteraciones, que han transformado la fisonomía urbana de muchos lugares llegando, por ejemplo, a inundarse la geografía española durante la etapa de expansión urbana del finales del S. XX y principios del XXI, de creaciones escultóricas de escaso valor artístico que nada tiene que ver con el patrimonio escultórico con el que cuenta el medio urbano y mucho menos con lo que se conceptúa como monumento escultórico. A consecuencia de ello muchas ciudades han padecido traumáticas reformas que muestran en su entramado la coexistencia de procesos de destrucción y construcción, equilibrios y desequilibrios como evidencia de los aciertos y desaciertos de sus gestores desde actitudes positivas o negativas de respeto hacia la historia, la cultura y la sensibilidad estética y artística de cada época.

Cada ciudad es fruto de una compleja evolución histórica de la que resulta un exponente el conjunto de sus bienes artísticos y culturales, del que una parte significativa es el patrimonio escultórico de sus calles y plazas, para cuya comprensión es importante conocer tanto los distintos conceptos de ciudad como sus diversas tipologías (Baigorri, 1987 y Guzmán, 2004). Pero más allá de la problemática asociada a la definición de la ciudad y a su evolución histórica como entorno de tal patrimonio, nuestro interés se centra en su dimensión educativa y en las posibilidades didácticas que para ello ofrece este conjunto de creaciones artísticas. En tal sentido, esbozaremos primero algunos de los elementos que subyacen al concepto de ciudad educadora, para pasar después a plantear ciertos rasgos específicos del patrimonio escultórico que, a nuestro juicio, justifican su uso didáctico.

Respecto a la primera cuestión, partimos de estas premisas: la ciudad es un espacio cultural y colectivo muy útil para crear vínculos sociales y estimular procesos didácticos complementarios a las lógicas académicas clásicas, y vía alternativa de aprendizaje que remite a procesos cognitivos y socializadores que desbordan los marcos formativos ordinarios. Entendido el medio urbano como entorno didáctico, ciertos autores definen la ciudad como instrumento y contenido educativo accesible a todo estudiante con la sola condición de conocer sus posibilidades como “cifra” pedagógica (Jurado, 2003: 134-136). Esto nos lleva en consecuencia, a concebir el espacio urbano como realidad con significado pedagógico propio gracias al cual sus habitantes, como la propia urbe, experimentan incesantes procesos de transformación al vivir las ciudades inmersas, como las personas, en continuos procesos de definición.

Tal constatación llevó a Mario Gennari, en un exceso de optimismo, a sostener que la formación del ser humano debería ejercer como “medida constructiva” de la ciudad al ac-

tuar ésta como un genuino espacio formativo dotado de un multiforme lenguaje de lenguajes que facilita la convergencia de objetos y sujetos en un humanismo integral (Gennari, 1988: 9). Por ello, y desde tal entramado de lenguajes, la ciudad emerge como forma de vida y microcosmos donde sus habitantes viven, crecen y aprenden gracias a un rico mundo de relaciones y un hábitat heterogéneo que acoge a todas las artes y a todos los grupos humanos.

Por todo esto, juzgamos necesario repensar didácticamente la ciudad, como ámbito vital de habitantes y visitantes hacia los que se dirige la acción educativa. No obstante, siempre cabrá la duda de si tal dimensión pedagógica de la urbe puede realmente incidir en la mejora de la acción educativa pues, por desgracia, ésta resulta muchas veces refractaria a terapias similares. Con todo, y a pesar de los riesgos que conlleva, asumimos la intuición de Gennari como sostén de nuestra propuesta didáctica, convencidos de que la ciudad guarda entre los pliegues de su entramado, una realidad educativa imposible de ignorar que actúa mediante la multiplicidad de experiencias que ofrece para sus moradores en escenarios sujetos a lógicas alternativas a los cauces académicos convencionales. Por ello vemos factible “sacar el aula a la ciudad y llevar la ciudad al aula” y asumimos el reto de trabajar desde un estilo didáctico que mantiene el proceso educativo abierto al entorno vital del alumnado.

Esbozado el concepto de “ciudad educadora”, el siguiente paso será valorar el uso didáctico del patrimonio escultórico urbano desde el presupuesto de que tal práctica constituye un instrumento muy adecuado para incentivar los procesos de aprendizaje, mejorar la motivación y optimizar el logro de las competencias relativas al conocimiento histórico. En relación con ello recordaremos, recogiendo para ello algunas de las ya clásicas aportaciones de Gonzalo Borras (1980 y 1996), en primer lugar, cómo ciertas características de la escultura encierran atractivas posibilidades didácticas, para apuntar después de qué modo la función y significado de toda creación escultórica conlleva procesos de comunicación de ideas, valores e imaginarios colectivos como inevitable trasfondo didáctico.

Nuestra premisa inicial sobre la escultura es esta: su uso didáctico aplicado al estudio de la Historia se justifica por su utilidad para mejorar el conocimiento del hombre como realidad histórica y temporal, pues constituye una evidencia que los procesos de enseñanza y de aprendizaje mejoran con el apoyo de la dimensión sensorial y la percepción de lo real resulta incompleta si el ser humano no activa todas sus posibilidades sensoriales para acercarse a la realidad. Como recuerda Gonzalo Borrás (1980: 162), la particularidad que ofrece el contacto con la escultura es doble, al aportar una experiencia de tridimensionalidad unida a la posibilidad de una sensación táctil directa, como dimensiones que emergen como sugestivo ámbito de experiencia que posibilita ver, tocar e interactuar con hechos y figuras históricas desde dinámicas de relación con lo real cercanas al alumnado para quien, palpar y acariciar una pieza escultórica, supone percibir táctilmente el hecho histórico y su volumen temporal, además de un hallazgo de la sensación generada por su masa cronológica en el espacio.

Más allá de la dimensión artística de la obra y la reflexión que sobre ella pueda aportar la Historia del Arte, la solidez y materialidad de las esculturas que salpican la ciudad, transmiten sensaciones de permanencia y consistencia idóneas para generar un espectro sensorial que remite a figuras y acontecimientos del pasado como entraña viva de la Historia. Hecho que muestra cómo la escultura de bulto redondo (ideal para simbolizar el poder político y el mundo religioso), el relieve (óptimo soporte narrativo) y el retrato, fueron usados para representar imágenes que ideologías y poderes sociales, dotaron de significados ideales para perpetuar la memoria de sus certezas o el culto a la memoria de sus líderes (Borras, 1980: 185-189). Y, junto a lo anterior, un dato revelador: el tema central de la escultura a lo largo de la Historia, y hasta la ruptura introducida por las vanguardias, fue siempre la figura humana; fenómeno que ratifica la ciencia histórica como exclusiva actividad humana.

Formuladas didácticamente las características y funciones esenciales de la escultura, y para enmarcar con precisión nuestra propuesta, añadiremos como final de este apartado, tres claves interpretativas de la presencia de obras escultóricas en la vía pública que, siguiendo

a Sergio Aguilar (2008: 67), consideramos esenciales. En primer lugar, la constatación de que, al margen de la existencia de ciertas obras en memoria de algunas figuras históricas y religiosas relevantes o elementos ornamentales asociados a fuentes y jardines, su presencia en España no va más allá, con ciertas excepciones, del siglo XVIII; en segundo término, el hecho de que la escultura pública en la calle no surja hasta mediados del siglo XX en Norte América, en particular en EEUU, y en un cierto número de ciudades centroeuropeas, tratándose de un fenómeno del que, junto a sus diseños geométricos y llamativos colores, su característica esencial fue la ausencia de referencias históricas o políticas; y, en tercer lugar, la circunstancia de que tales obras se ubicaron tanto en centros históricos como en áreas periféricas, siendo desde el punto de vista de Aguilar, éstas las razones de ello:

“Así como en Alemania la colocación de esculturas “modernas” se situaba en los centros históricos, en Holanda descubrí que estaban en las áreas periféricas. [...] observé que la remodelación del casco histórico de una ciudad implicaba la planificación de calles peatonales. Esto en España es reciente pero en Alemania hace años que se hacía. La teoría era que se recuperaba la ciudad bajo un punto de vista moderno, pero era evidente que algo se destruía al diseñarse de nuevo. Es entonces cuando se decidía poner un objeto con el fin de memorizar, significar etc. A pesar de esta «nueva» señalización de esta «tierra de nadie», la pérdida del espacio público comunitario continúa [...]. En España y en la mayoría de ciudades europeas también ha sucedido. Las ciudades crecen desenfrenadamente y aparecen [...] las ciudades-dormitorio [...] que independientemente de su buen o mal urbanismo, se definen por su rápido crecimiento. Se ha generado un urbanismo [...] tan impersonal, tan especulador, que realmente los barrios [...] han perdido su carácter social como punto de encuentro [...]. Si nos desplazamos a un barrio periférico, podríamos acordar que es muy moderno, pero hay una desconexión en la trama humana y la trama del barrio. Es entonces cuando aparece el objeto, la fuente, la escultura [...] para significar el lugar” (Aguilar, 2008: 69).

Como respuesta a las necesidades surgidas y vía de mejora de la formación inicial de los docentes, hemos articulado una propuesta didáctica centrada en las creaciones de este tipo que exornan la ciudad. Para ello partimos del estudio de la evolución de la escultura urbana, sus características y sus finalidades, desde la certeza de que el espacio público, lejos de ser neutro, asume múltiples funciones al tiempo que actúa como un rico y sugerente código referencial que ofrece una gran utilidad en el ámbito didáctico y educativo para descifrar el pasado, el presente y el futuro de la urbe, mediante procesos nunca exentos, paradójicamente, del riesgo de la manipulación.

El itinerario didáctico y sus concreciones

Partiendo de algunas aportaciones teóricas relevantes sobre este tema (Guzmán, 1993, 1999, 2010, 2010b; Bailón, 2008; Benejam, 1996; García, 1997; Palma, 2001, Palma y Hernández, 2010; y Bailón, 2008) y asumido el valor didáctico y educativo del itinerario histórico-artístico para el estudio de la Historia, planteamos una propuesta centrada en la escultura como estrategia para la mejora del conocimiento histórico del alumnado. A tal efecto, y desde nuestra experiencia investigadora, pretendemos fundamentar la iniciativa, como paso previo a un posterior desarrollo de la misma, partiendo de la premisa de que se trata de una actividad interdisciplinar articulada como respuesta a las carencias detectadas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, llevados a cabo en el curso de nuestro quehacer profesional.

Las razones que entendemos respaldan el uso del Itinerario didáctico son múltiples: integra al alumnado en una práctica activa; garantiza su contacto con el entorno; permite mejorar el conocimiento y renovar la metodología de trabajo; ayuda a contrastar experimentalmente hechos culturales e histórico-artísticos y, finalmente, permite acrecentar el protagonismo activo de los alumnos y de las alumnas en sus respectivos procesos de aprendizaje (Guzmán, 1999: 7 y Cambil, 2010: 2).

Los objetivos generales que se buscan alcanzar mediante su puesta en práctica serían los siguientes: acercar a los estudiantes al conocimiento de la Historia de España mediante el estudio de figuras relevantes de la misma; iniciar en la práctica de una metodología novedosa e interdisciplinar como base instrumental de la futura acción docente; y propiciar valores educativos específicos tales como: suscitar interés por la Historia como fuente de identidad, conocer, cuidar y aprender a respetar el patrimonio como expresión de la Historia individual y colectiva y, por último, adquirir actitudes reflexivas y críticas ante los diversos procesos de evolución histórica desarrollados en sus entornos cercanos y lejanos (Guzmán, 1999: 8).

De igual modo, todo itinerario, como recurso didáctico aplicado que es, debe vincularse a un diseño curricular concreto que facilite su inserción en el ámbito de las competencias, los objetivos, los contenidos, las actividades y los procesos de evaluación. Asimismo, ha de basarse en la introducción y el estímulo del estudiante en los conocimientos a descubrir y en el desarrollo de acciones que permitan alcanzar aprendizajes significativos. De la misma forma, la referencia previa de todo itinerario aplicado al estudio de la Historia con el alumnado de los Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil, partirá siempre del

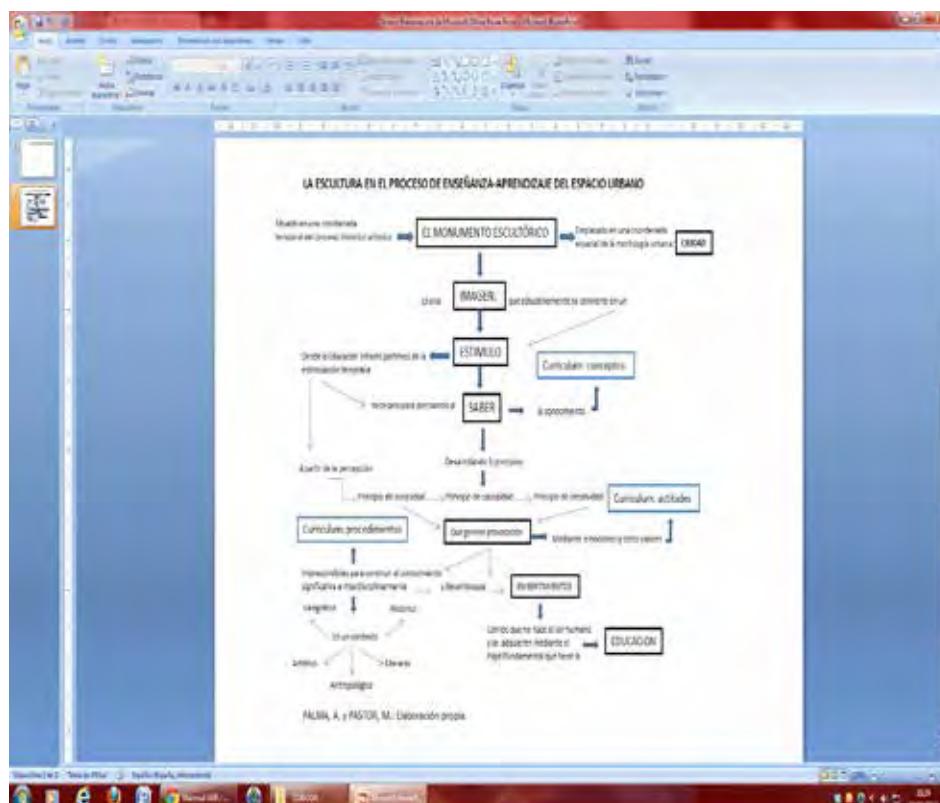


Figura 1: La escultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio urbano. Mapa conceptual. Fuente: Elaboración propia de los autores.

marco curricular establecido para la titulación dentro del módulo dedicado a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Con tal fin, presentamos la siguiente propuesta didáctica a través de un mapa conceptual, que centra la escultura como estrategia para la mejora del conocimiento histórico del alumnado y de su acercamiento al espacio urbano.

Conclusiones

A partir de este mapa conceptual, que pretende condensar los elementos nucleares de nuestra propuesta, se postulan los principales resultados obtenidos y conclusiones.

El elemento escultórico constituye una imagen artística y educativa que, en su coordenada espacial y temporal, se convierte en un estímulo necesario para acercarnos al conocimiento del medio urbano: la ciudad, y al saber, en su conjunto, presentes en el currículo, a través de los conceptos. El tiempo histórico y el espacio urbano están ligados entre sí y su conocimiento tiene significado cuando el monumento escultórico en forma de imagen, estimula todo el saber curricular desde los inicios de la etapa de Educación Infantil, pues es desde estas edades cuando se deben potenciar y estimular todas las capacidades de los niños y las niñas para, ulteriormente, continuarlas en etapas y edades posteriores.

Imágenes que, mediante la percepción y la estimulación temprana, activan en el ser humano tres cuestiones fundamentales, como son los principios de curiosidad, causalidad y creatividad, que, a su vez, ponen en marcha todo un conjunto de valores y actitudes, capaces de generar emociones. Y generar emoción significa que le ha provocado en su interior. De esta forma, el monumento escultórico no solo nos descubre el espacio urbano y la ciudad, en un momento histórico determinado sino que, además, nos revela nuestro propio mundo interior de sentimientos. El monumento escultórico, en forma de imagen, abre múltiples campos de conocimiento y fomenta en el ser humano la curiosidad para aprender, por su propia capacidad de interrogarse por lo que le rodea, a través de sus porqués y la causalidad que implica, desembocando en un proceso de construcción creativo personal inigualable y único.

La escultura se construye de manera significativa a través de las emociones que genera, desembocando en sentimientos. Para que tal transformación sea posible, están presentes en el currículo numerosos procedimientos y principios metodológicos que actúan a modo de hilos vertebradores entre los conceptos y las actitudes. Así, las metodologías activas, interdisciplinares, experienciales... favorecen la construcción de aprendizajes significativos mediante un rico proceso en el que intervienen los diversos aspectos del contexto en el que se encuentra el monumento escultórico: sociológicos, artísticos, antropológicos, geográficos, económicos, políticos, históricos, demográficos, urbanísticos... Y es en este momento cuando, de nuevo, adquiere todo su sentido la frase señalada anteriormente: "ayudar a valorar, respetar, proteger, y amar el patrimonio histórico y artístico, en este caso el escultórico, desde el presupuesto de que quien conoce, respeta, quien respeta cuida y quien cuida, ama" (Pastor, 2013: 375).

Siempre debe estar presente la interacción de conceptos, procedimientos y actitudes. A pesar de todo, las actitudes, es decir, las emociones y los sentimientos, no son realidades innatas en el ser humano sino que se adquieren a través del papel fundamental que ejerce en todo individuo la Educación y, por extensión, la Escuela y sus maestros.

Bibliografía

- AGUILAR PAZ, Sergio
2008 La relación espacio público espacio privado. En LLAVERIA I ARASA, Joan (Dir.). *Diálogos urbanos. Confluencia entre arte y ciudad*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, CIAE, pp. 67-80.

- BAIGORRI JALÓN, Jesús et al.
- 1987 *Enseñar la ciudad. Didáctica de la Geografía urbana*. Madrid: Ediciones la Torre.
- BAILÓN GARZÓN, Juan Antonio
- 2008 Elaboración de Itinerarios Didácticos. *Práctica docente*, Vol. 3, Julio, nº 11. Disponible en http://www.cepgranada.org/~inicio/revista/articulos/f33n11_07_2008.pdf
- BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar
- 1996 Els objectius de les sortides. *Perspectiva escolar*, 4 (204) 2-8.
- BORRAS GUALIS, Gonzalo
- 1980 *Introducción general al arte*. Madrid: Istmo.
- 1996 *Teoría del Arte I*. Madrid: Historia 16.
- CAMBIL HERNÁNDEZ, Mª Encarnación
- 2010 Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el museo de la Memoria de Granada. Comunicación presentada al *II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona, 3-6, Febrero. Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2982/448.pdf?sequence=1>
- CARPENTER, Edmundo y MCLUHAN, Marshal
- 1981 *El aula sin muros*. Barcelona: Ediciones Laila.
- GARCÍA RUIZ, Antonio Luís
- 1997 El proceso de desarrollo de los Itinerarios geográficos. *Didáctica geográfica* 1 (2), 1-10.
- GENNARI, Mario
- 1998 *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- GONZÁLEZ GALLEGOS, Isidoro
- 2012 Un bachillerato sin competencias. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2 (72), 71-78.
- GUZMÁN PÉREZ, María Fuensanta
- 1993 *Itinerarios Artísticos de Granda. Propuesta didáctica*. Granada: Universidad.
- 1999 *Itinerarios histórico-artísticos de la ciudad de Granada*. Granada: Comares.
- 2004 *Metodología y didáctica para la Hª del Arte*. Granada: Universidad.
- 2010a *Itinerarios histórico artísticos de la provincia de Granada*. Vols. 1/2 Granada: Atrio.
- 2010b *Granada: urbanismo y núcleos monumentales: proyección educativa*. Granada: Zumaya.
- HERNÁNDEZ RÍOS, María Luisa
- 2010 Trabajar el patrimonio histórico-artístico y cultural con maestros en formación de Educación Infantil. Comunicación presentada al *II Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona, 3-6 Febrero. Disponible en <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/275.pdf>
- JURADO JURADO, Juan Carlos
- 2003 Ciudad educadora. Aproximaciones conceptuales y contextuales. *Estudios pedagógicos de América*, 2 (29), 127-142.
- MONCADA, Ramón y FERNÁNDEZ, Rubén
- 1997 *Ciudad Educadora un concepto y una propuesta. Plan Estratégico de Medellín y Corporación Región*. Medellín: Corporación Región.
- MUMFORD, Lewis
- 2012 *La ciudad en la historia: sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. [Traducción, Enrique Luis Revol]. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- PALMA VALENZUELA, Andrés
- 2001 Itinerario didáctico por la Abadía del Sacro-Monte, *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14 (01), 45-66.
- 2013a Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clio. History and history teaching*. 1(39) Febrero. Disponible en <http://clio.rediris.es/n39/articulos/AndresPalma.pdf>
- 2013b Didáctica de las Ciencias Sociales y formación del profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (63) Septiembre. Disponible en http://www.rieoei.org/deloslectores_bbdd.php?id_tema=7.

PALMA VALENZUELA, Andrés y HERNÁNDEZ, RIOS María Luisa

- 2010 El itinerario histórico- artístico como recurso didáctico para el estudio de la ciudad. OLMO GARCÍA, Juan Carlos (Ed.). *Actas I Congreso Internacional de Patrimonio y Expresión Gráfica*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 74-91.

PASTOR BLÁZQUEZ, María Montserrat

- 2004 Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En DOMÍNGUEZ GARCÍA, María Concepción (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall, pp. 147-203
- 2013 Estado de la Educación y la Cultura en el mundo universitario: su reflejo en las humanidades y las ciencias sociales. En RUIZ TRAPERO, María (Coord.). *La educación universitaria en el S. XXI*. Madrid: Fundación Universitaria Española, pp. 369-376.

